

# **LA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA**

Libro de Investigación

BRAULIO PEDRO ESPINOZA FLORES - LUCIO  
ARNULFO FERRER PEÑARANDA - MERCEDES  
LULILEA FERRER MEJÍA - JENNY MARIA RUIZ  
SALAZAR - SANDY DORIAN ISLA ALCOSER - ANA  
ELVIRA LÓPEZ Y ROJAS

**DEPÓSITO LEGAL N°: 202303178**

ISBN: 978-612-49271-2-6



9 786124 927126

La Política Institucional de Educación Superior Inclusiva en la Universidad Latinoamericana

Braulio Pedro Espinoza Flores, Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda, Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Jenny Maria Ruiz Salazar, Sandy Dorian Isla Alcoser, Ana Elvira López y Rojas

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Braulio Pedro Espinoza Flores, Lucio Arnulfo Ferrer Peñaranda, Mercedes Lulilea Ferrer Mejía, Jenny Maria Ruiz Salazar, Sandy Dorian Isla Alcoser, Ana Elvira López y Rojas, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaletе Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en [http://editorialmarcaribe.es/?page\\_id=1279](http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1279)

Primera edición – abril 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49271-2-6

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2023-03178

## Índice

Prólogo .....	6
CAPÍTULO I.....	10
POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA .....	10
1.1 Tendencias y Desafíos su relación con la gestión de la Docencia Universitaria.....	10
1.2 Enfoques y discusiones sobre la inclusión en Educación Superior desde una mirada crítica sobre la producción teórica.....	11
1.3 La pandemia como factor de exclusión en la educación superior .....	19
1.4 Los efectos en la educación superior:.....	23
1.5 Lineamientos, políticas públicas y normativas internacionales.....	25
CAPÍTULO II.....	29
DERECHO UNIVERSAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN.....	29
2.1 Contexto general para el desarrollo de políticas de inclusión para la educación superior latinoamericana.....	29
Gráfico 2.1 .....	31
Evolución en la tasa de cobertura bruta de matrícula en educación superior en diferentes regiones del mundo 2000-2018. ....	31
Cuadro 2.1 .....	33
América Latina y el Caribe (29 países): evolución en la tasa de cobertura bruta en educación superior .....	33
Gráfico 2.2.....	34
América Latina (12 países): evolución en las tasas de finalización de la secundaria superior .....	34
en torno a 2000, 2010 y 2018a .....	34
Gráfico 3 .....	36
Estudiantes de bajo desempeño en el Programa Internacional.....	36
para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de lectura (2018) ab.....	36
Gráfico 4.....	37
Estudiantes de bajo desempeño en prueba PISA lectura por quintil del índice de NSE ..	37
y cultural definido por PISA-OCDE, 2018 .....	37
Cuadro 2.2 .....	41
América Latina y el Caribe (9 países): estudiantes matriculados en 1er año en educación superior en programas a distancia, (2010, 2015 y 2019).....	41
2.2 Acceso e inclusión en la educación superior para grupos vulnerables.....	42
Tabla 2.3 .....	43
América Latina (14 países): Evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2019)a .....	43
Cuadro 2.4 .....	44
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2020) a .....	44
Cuadro 2.5 .....	44
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por sexo y grupos edad (2000-2019) a .....	44

(En porcentajes) .....	44
Cuadro 2.6 .....	47
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo y grupos edad, 2000-2020a .....	47
Cuadro 2.7 .....	50
América Latina y el Caribe (13 países): mujeres matriculadas en educación superior según diferentes especialidades STEM (2010 y 2019) a.....	50
Cuadro 2.8 .....	51
América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019) a .....	51
Cuadro 2.9 .....	52
Cuadro 2.10 .....	54
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 20 a 25 años (2000-2019) .....	54
Cuadro 2.11 .....	55
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior .....	55
según condición étnico-racial, población de 26 a 30 años (2000-2019) .....	55
Cuadro 2.12 .....	55
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 31 a 35 años (2000-2019) .....	55
CAPÍTULO III .....	57
LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA AGENDA 2030.....	57
FUNDAMENTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	57
3.1 La diversidad educativa .....	57
Cuadro 3.1 .....	58
Categorización de la diversidad educativa .....	58
3.2 Desarrollo y evolución de las políticas de educación inclusiva de la región. ....	59
Cuadro 3.2 .....	61
Políticas de educación inclusiva por país .....	61
Gráfica 3.1 .....	62
Proporción de escuelas primarias con infraestructura adaptada para alumnos con discapacidad.....	62
Gráfica 3.2: .....	63
Proporción de escuelas primarias con instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo .....	63
Gráfica 3.3 .....	64
Porcentaje de estudiantes que experimentaron acoso ( <i>bullying</i> ) por género en los últimos 12 meses. ....	64
3.3 Modelos y tendencias en las políticas en educación inclusiva .....	64
Cuadro 3.3: Sistematización del panorama en educación inclusiva en los países de América Latina .....	65
3.4 Planes, programas y proyectos de inclusión de políticas educativas.....	71
3. 5 Políticas de inclusión de la Educación superior en Brasil .....	74
3. 6 Políticas de inclusión de la Educación superior en Perú. ....	75
3.7 Políticas de inclusión de la Educación superior en Perú. ....	76

3.8 Escenarios de políticas institucional en la educación superior.....	80
3.9 Una nueva institucionalidad en educación superior en América Latina. ....	82
3.10 Objetivos, metas y estrategias indicativas de la CRES .....	83
3.11 Recomendaciones para que los gobiernos puedan lograr el fortalecimiento de las políticas institucionales en la educación superior.....	88
3.12 Recomendaciones para las instituciones de educación superior, puedan lograr el fortalecimiento de las políticas institucionales.....	89
3.13 Plan de acción CRES 2018 - 2028 .....	90
3.14 Educación superior inclusiva en la diversidad cultural e interculturalidad.....	91
CAPÍTULO IV .....	93
EL ROL DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DE CARA A LOS DESAFÍOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. ....	93
4.1 Los desafíos sociales de la región.....	93
4.2 Objetivos, metas y estrategias indicativas para abordar los desafíos de la región. ....	94
4.3 Pandemia del covid-19 y la inclusión en la educación superior.....	99
4.4 Fortalecer el trabajo institucional en la educación superior. ....	100
4.5 Políticas públicas inclusivas en educación superior a estudiantes vulnerables en América Latina y El Caribe.....	102
Cuadro 4.1 .....	103
América Latina (15 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según nivel socioeconómico prioritario .....	103
4.6 La educación superior en América Latina y el Caribe en pandemia, efectos, impactos y recomendaciones. ....	107
Gráfico 4.1.....	108
Estimación del número acumulado de estudiantes (ISCED 5, 6, 7 y 8) y profesores por la suspensión de clases presenciales durante el mes de marzo de 2020 en América Latina y el Caribe.....	108
GRÁFICO 4.2.....	110
Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de países de América Latina y el Caribe (2018) .....	110
4.6.1 Impactos socioambientales.....	111
4.7 Priorización de grupos vulnerables.....	112
4.8 La digitalización como mecanismo de inclusión en la educación superior en América Latina y El Caribe.....	117
Cuadro 4.2 .....	120
Indicadores de educación superior en los Países Andinos, 2012-2017 .....	120
BIBLIOGRAFÍA.....	125

## Prólogo

Debido a la disrupción provocada por la pandemia, los desafíos de la revolución 4.0, el ingreso de nuevos actores a la educación superior global y los desafíos específicos de nuestra región, la necesidad de reflexión es mayor que nunca para hacer propuestas de soluciones a problemas comunes. Es necesario atender algunos puntos muy relevantes y críticos. Como plantearse ¿si sabemos cómo superar las asimetrías educativas en los países en América Latina y el Caribe y el resto del mundo, ¿por qué no se implementa la política de manera consistente? En una sociedad necesaria y ordenada.

Existen cuatro impedimentos que están generando caos e inestabilidad en los sistemas educativos que impiden que la educación superior se convierta en una verdadera política nacional. En primer lugar, los intereses de las élites malvadas, la concentración de privilegios a su favor, para que intenten impedir cambios en la educación, la ciencia y la tecnología en la sociedad, lo que explica los constantes ataques a las universidades públicas y la prometida privatización. El segundo factor es la corrupción, que drena los recursos y crea una crisis ética y moral permanente. El tercero es el corporativismo en el ámbito institucional, que tiene dimensiones de legitimidad, pero que no siempre habla de los cambios necesarios, ni siquiera en términos de gobernanza institucional, donde la educación superior adquiere un nuevo significado en la sociedad.

Finalmente, la discontinuidad de las políticas públicas en educación, tecnología e innovación impide que cada poder ejecutivo garantice un marco legal y recursos estables. Otro aspecto relacionado que la pandemia puede reducir es el desconocimiento de la sociedad sobre la educación superior y el rol estratégico de la ciencia, la tecnología y la innovación. La mayoría de los empresarios de la región prefieren implementar tecnología en lugar de adaptar nuestras instituciones de producción de conocimiento para promover la I+D. Muchos gobiernos de la región se adhieren a la visión de educación del Banco Mundial: los países desarrollados juegan el papel de adquirir y exportar educación superior, mientras que los países en desarrollo juegan el papel de consumidores y deben enfocarse en financiar la educación.

| Sin negar la importancia de la evaluación de la educación básica, este no es el único aspecto que preocupa, ya que nuestra soberanía en las sociedades del conocimiento se verá amenazada y la dependencia aumentará, como muestra la pandemia. Si bien se cuenta con un grupo de científicos e intelectuales dedicados y de alta calidad, los parques industriales son inestables y atrasados, la relación entre Universidad y empresas no se fortalece, los recursos son insuficientes e inestables, y la formación de talentos carece de apoyo y no funciona. La implementación en los sistemas productivos todos ello dificulta la transferencia de conocimiento para impulsar la innovación y conduce a la fuga de cerebros.

Irónicamente, ALC es una región desconectada. Pero los países y como institución de educación superior, está fragmentada siendo incapaces de mostrarle al resto de la región que es un grupo que defiende intereses comunes. ¡Incluso durante la pandemia de COVID-19, no se sabía cómo enfrentar juntos una enfermedad que no conoce fronteras! Por supuesto, hay iniciativas específicas, pero se necesita implementar la regionalización y la solidaridad internacional para optimizar los recursos se necesita acciones de manera integrada y estratégica.

En este sentido, es necesario mencionar los desafíos que se enfrentan en la educación superior en la región, los cuales deben replantear estrategias de acción futura expresada para incidir y transformar la sociedad a través de la educación. Sobre todo, desde el principio. El primer desafío está relacionado, con la mayor presión sobre la educación superior de ALC. Se reconoce que el cambio tecnológico más impactante y disruptivo de la historia de la humanidad: la Revolución 4.0, que combina robótica, big data, biotecnología y nuevos materiales, entre otros avances.

Todo esto afecta la educación superior y requiere una nueva comprensión de las habilidades necesarias en el siglo XXI, lo que requiere nuevos enfoques de la educación que funcionen fuera de nuestras zonas de confort. Dada la brecha digital que debe cerrarse lo antes posible, se necesitan nuevos roles tanto para docentes como para estudiantes. Se debe alentar a estos últimos a asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y destino para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, el liderazgo, el espíritu empresarial y las habilidades para resolver problemas e incertidumbres. En otras palabras, su autonomía es el objetivo principal de la educación, que es posible cuando una persona aprende a aprender, en lugar de aprender a aprender a lo largo de la vida.

En este proceso, el docente es un mentor para guiar a los alumnos, una hoja de ruta y una brújula para ayudar a los alumnos. No se puede dejar de lado centrarnos el desarrollo de las llamadas habilidades blandas, es necesario conocer su impacto en los planes de estudio y los modelos de evaluación. Es necesario enfatizar otro nivel: ¿Cómo hacer de este complejo un área que no tenga una base sólida, donde no se superen los desafíos estructurales de analfabetismo, cobertura, persistencia, deserción, calidad e inclusión? La educación superior, es la responsables de erradicar el analfabetismo general y funcional, incluido el analfabetismo promovido por nuestra red, donde el 80% de los estudiantes dominan la lectura, la escritura o las matemáticas después de tres años de estudios universitarios.

Es cierto, que la pandemia ha agudizado la crisis por la imposibilidad de operaciones remotas, como lo demostró un estudio reciente del IESALC. Se habla de equidad e inclusión, pero estamos lejos de lograrlas. Por supuesto, se necesita desarrollar habilidades blandas, pero ninguna de ellas puede ser ignorada. El mayor desafío es lograrlo

superando brechas estructurales en la educación, tomando en cuenta la formación intercultural y el diálogo intelectual. Claramente, los colegios y universidades no tienen derecho a formular políticas nacionales. Pero se debe tratar de influir en ellos. Si no abordamos esto como países y regiones, la brecha entre nosotros y el mundo desarrollado se ampliará, como ya sucedió durante la pandemia. La educación de calidad es cada vez menos inclusiva y por lo tanto deja de ser de calidad, bien social y derecho universal. ¡No se puede hablar de calidad si no hay para todos los gustos! Sin inclusión, se está hablando de privilegio, no de calidad. En otras palabras, la educación superior en América Latina y el Caribe debe tener dos extremos. ¡Necesita cambiar las ruedas del avión y acelerar!

Otro tema de gran importancia estratégica para la región es el concepto de expansión, que suele significar la prestación de actividades o servicios que tienen un significado social o cultural. El escalamiento debe incluir una dimensión de transferencia de conocimientos que fomente la innovación. Esto requiere tres pilares: instituciones que crean y transfieren conocimiento, gobiernos que actúan o deberían actuar como facilitadores y sistemas productivos que crean innovación. Es importante recalcar que la innovación no solo se da en las empresas, sino también en el sector público (ej. procesos de gestión) y la sociedad en su conjunto, ya que incluye la educación y las tecnologías sociales.

La innovación es un motor de desarrollo y siempre debe tener en cuenta los beneficios sociales y los impactos ambientales. Las universidades de ALC deben cambiar las estructuras institucionales, las normas y la cultura para fomentar la innovación sin comprometer la identidad de la universidad y sus otras misiones, a saber, la educación, las áreas de investigación y el impacto social y cultural en todos los campos del conocimiento. Esta es una extensión de la misión, no un cambio. Así como la universidad no es una fábrica de maestros, tampoco puede reducirse a un proveedor de servicios orientado al mercado. La misión de la educación superior tiene objetivos a largo plazo, como responder preguntas no formuladas a través de la investigación. Su misión es también formar ciudadanos maduros con valores basados en el humanismo universal y el respeto a la diversidad, la empatía y la solidaridad.

Recientemente, varios autores manifiestan que las universidades tradicionales están condenadas. Han surgido nuevos actores, como los gigantes tecnológicos, y se está expandiendo el aprendizaje virtual y a distancia. Luego propusieron cambiar la universidad para que se autodestruya. Esta es una visión, un tanto apocalíptica y posiblemente oportunista. La universidad presencial es un lugar donde la convivencia física y espacial no dejará de existir por las necesidades del desarrollo social y humano. Es un lugar de escucha y aprendizaje, de diálogo, de tolerancia y de los valores básicos de la existencia humana. Pero sí, necesita dar un nuevo significado a su misión y hacerla completamente relevante y orientada al futuro, como lo ha sido durante casi un milenio, de una institución educativa dedicada a una que abarca investigación, conciencia, mayor expansión e innovación. Ahora

el progreso y la innovación continua son la garantía de su eterna prosperidad. Siempre hay progreso, y eso es parte de la universidad, incluso si a veces el cambio sucede más lentamente de lo que se necesita. A lo largo de su historia, la Universidad ha sostenido que la búsqueda del conocimiento y el libre ejercicio de la razón son los mejores cimientos sobre los que edificar la sociedad humana. Por ello, las universidades se esfuerzan por preservar el conocimiento acumulado de la humanidad, las convicciones que sustentan su compromiso con el presente y la aceptación de los problemas del futuro. Si estamos buscando la historia de la universidad y la búsqueda histórica de más conocimiento, la posición del centro se transfiere a otras instituciones, creencias religiosas, partidos políticos, negocios nacionales o multinacionales, y nuestros cursos civilizados serán diferentes.

La igualdad universitaria no es solo publicidad. Esto es lo que lo distingue de otros actores de alto perfil que han subido al escenario. Un universitario debe ser siempre un ciudadano pleno con perspectiva global y compromiso local. Es una forma de reconocer la oscuridad, no la tolerancia y la violencia. La universidad es una fuerza civilizadora sustentada en la legitimación de la creencia de que los hombres y las mujeres podemos esforzarnos de manera independiente para dar forma a nuestros destinos como individuos y comunidades. Acogemos y desarrollamos en la universidad un cuerpo diverso y fructífero de saberes, nutrimos el talento, fortalecemos valores y creamos conocimiento, proceso humanizador fundamental e imprescindible para la lucha siempre renovada contra los males económicos y culturales.

Por eso, no se puede augurar el fin de la universidad, sino su renacimiento para enfrentar su mayor desafío: brindar una educación competente, pertinente, inclusiva y socialmente orientada para todos. Aquí se toman las palabras de Agustín para expresar la profunda creencia de que la universidad es nuestro pasaporte hacia el futuro. Dijo que el tiempo es único, no hay pasado, presente y futuro. El único tiempo es ahora: pasado presente, y futuro presente. Tal vez podamos hablar sobre la universidad a través de St. Agustín. Llamando al pasado de la memoria al presente, este será el papel de las universidades en la preservación de todo el conocimiento creado por la humanidad. El presente es ahora una fachada, una visión que será una constante intervención en la construcción y expansión de la universidad. Agustín concluyó que el futuro presente es esperanza. Fomentar la esperanza es la misión más importante de una universidad que mira al futuro a través de la investigación y siempre quiere encontrar respuestas a las preguntas que aún no sabemos. Es la utopía de la razón y la libertad, el fin más importante y fundamental de la universidad.

## CAPÍTULO I

### POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

#### 1.1 Tendencias y Desafíos su relación con la gestión de la Docencia Universitaria.

Para estudiar algunas dimensiones y avances teóricos en torno a las políticas inclusivas en la educación universitaria, se hace un análisis de las configuraciones y efectos desde una perspectiva institucional, nacional y latinoamericana, realizado en la Escuela Regional de la Universidad Técnica Nacional de Buenos Aires. A nivel nacional e institucional para abordar cuestiones relacionadas con la inscripción, permanencia y posterior graduación de estudiantes. Se trata de analizar la configuración e influencia de la gestión universitaria desde una perspectiva latinoamericana, nacional e institucional como forma específica de política educativa relacionada con la inclusión en la educación superior para determinar los resultados para el período 2000-2018, con el objetivo de buscar respuestas y transformaciones en la educación en ingeniería.

En este contexto, se presenta un análisis del apoyo a la universidad como política de educación inclusiva en América Latina.

- a. Una política nacional, cuya implementación e impacto se aplica a un grupo de países. Se exploran las rutas temáticas desde una perspectiva comparada y sociocultural.
- b. Un análisis en profundidad de las políticas de inclusión en la educación superior su origen, configuración e implementación en Argentina en los últimos diez años en la Universidades.
- c. Identificar el papel de un mentor en un conjunto de escuelas de ingeniería de Argentina sobre su relación con la inclusión educativa y sus resultados relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.
- d. Profundizar en el análisis de casos institucionales específicos relacionados con el modelo intervenir en las carreras de ingeniería con enfoque en las disciplinas y métodos de enseñanza. Se están desarrollando prácticas e innovaciones clave en investigación universitaria para generar conocimientos y métodos relacionados con las perspectivas de enseñanza. Análisis de la innovación y aporte de la pedagogía universitaria desde la

perspectiva de la pedagogía universitaria explorar la configuración del liderazgo y el impacto ambiental.

Se presentan inicialmente, las visiones de cuatro países latinoamericanos. Los cuatro contienen análisis con énfasis en el área de política estatal (Ministerio de Educación). En Argentina incluye también un nivel de análisis institucional de las facultades de ingeniería de las universidades públicas estatales. Los investigadores realizaron un trabajo empírico y experiencia directa en instituciones seleccionadas, desde una perspectiva histórica y sociocultural, una perspectiva metodológica fundamentada que tiene potencial por su capacidad para vincular investigaciones en el campo de las instituciones y analizar su relación con las políticas públicas.

En este capítulo se complementará con estudios de caso realizados a través del trabajo de campo y la experiencia directa en instituciones seleccionadas, las cuales son consideradas espacios donde los actores sociales pueden interactuar, crear situaciones, crear sentido y articular sus prácticas sociales (Cáceres, 1998). Estos niveles se consideran dominios o estructuras integrados, permeables e interactivos, y es importante comprender sus interrelaciones. El análisis se hará desde una doble perspectiva: política y sociocultural. Las perspectivas políticas e históricas permiten recuperar orígenes y trayectorias y orientar proyecciones futuras en los campos nacionales e institucionales en que se desarrollan. Las perspectivas socioculturales profundizan en el significado contextual y la práctica. El enfoque elegido permitirá *“recuperarse de oportunidades locales específicas y significativas, pero también ubicarlas en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general”* (Arata, et.al, 2018). Una apertura a las diferentes instituciones nacionales y otros contextos en América Latina también ayudará a cambiar los supuestos dominantes y los discursos homogéneos sobre el entorno educativo y presentarlo desde una perspectiva crítica y transformadora en relación con las posibilidades que surgen en diferentes contextos.

## **1.2 Enfoques y discusiones sobre la inclusión en Educación Superior desde una mirada crítica sobre la producción teórica**

Basado en métodos teóricos, se analizan los puntos de vista teóricos relevantes, la inclusión y contribución de autores que han reflexionado de manera crítica sobre ella, y las tensiones y debates generados por estas conceptualizaciones (Capelari, Nápoli, Tilli et al. Salvatila, 2017). Según Camilloni (2008), la inclusión se ha impuesto como lema real en el discurso educativo, y es necesario explorar la visión teórica de su significado y el concepto de actores que definen la política y la práctica. Los autores evalúan críticamente las diversas definiciones que han aparecido en discursos y documentos que enfatizan la importancia de cuidar a quienes pertenecen a grupos excluidos o marginados. Autores

como Elías, Derrida, Riou, Graham y Slee que cuestionan los discursos de marginación y exclusión o vulnerabilidad social, advirtiendo contra la repetición de relaciones centro-periferia y normales de desviación o diferencia. En estos discursos, los excluidos y los marginados se definen centralmente. Su enfoque principal, que resuena, es señalar que estas son relaciones creadas por intervencionistas.

Según Derrida (citado en Camilloni, 2008), la teoría de la inclusión es una estrategia discursiva que no solo define lugares, sino que también percibe desde ellos los límites y fronteras que determinan dónde están los centros y qué posición tiene cada uno. Quienes son considerados para inclusión y los excluidos se clasifican como candidatos a programas especiales. Hay que preguntarse qué define y cómo incorporan las diferencias de la inclusión y la exclusión. Envuelve temas políticos como el rol que asume cada quién y las relaciones del poder participativo (Ravaud y Stiker, 2001). Se propone el planteamiento teórico de (Capelari et al., 2017) para considerar el supuesto de la inclusión educativa como una de sus principales dimensiones. La importancia de comprender estos temas se destaca al analizar las intervenciones relacionadas con las políticas de inclusión receptivas. Como argumenta Flavia Terigi (2009), se avanza en la conceptualización y política de inclusión educativa, quizás en todas las asignaturas excepto en aquellas con discapacidades biológicas artificiales o extremas.

Sin embargo, el análisis de los factores intervinientes en estudios previos mostró que aún existe el supuesto de que las discapacidades del aprendizaje son causadas por déficits o lagunas de los estudiantes. Aunque los autores sugieren que los modelos individuales para abordar el fracaso académico a gran escala han sido reemplazados por mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación. Este modelo está etiquetado y clasificado por estado de severidad o procedencia. La explicación sigue siendo muy importante para analizar la causa del problema. Sobre la base de estos diferentes supuestos, además de diferentes intervenciones, el asesoramiento puede estar disponible para poblaciones específicas.

La política de compensación se basa principalmente en parámetros de déficit, que es una tendencia límites entre diferentes grupos de estudiantes. En otros casos, alguna práctica ven el liderazgo como un rol que enriquece y complementa el aprendizaje de todos los estudiantes, crean condiciones y oportunidades para el aprendizaje (Capelari et al., 2017). Los conflictos de políticas generales y específicos en la configuración del programa en los estados y las instituciones están ampliamente asociados con los requisitos anteriores. Gluzs (2011) analiza la política orientada al estudiante y advierte contra la política de abordar la desigualdad educativa y su impacto en refuerzo de la discriminación. Muestra que las políticas compensatorias y focalizadas convierten el ideal de igualdad en justicia al otorgar un trato especial a determinados grupos de personas.

Duschatzky y Redondo (2000) también señalan que se ha pasado de un modelo de entrega más general a una lógica basada en una relación de tutela asimétrica entre el que proporciona y el receptor que determina la posición del sujeto en relación con su necesidad.

Estas políticas permiten que factores sociales e institucionales invisibles jueguen un papel en la creación de desigualdad. En el análisis de Kastel (2004) de las figuras excluidas, define un tercio de ellas como: “*otorgando un estatus especial a ciertas categorías de la población*” (p. 13), analizó que, si bien es un principio de discriminación positiva, es necesario. Dar más a los que menos tienen es una forma de optimizar los recursos de la mejor manera. En base a estos prejuicios o etiquetas, existe un riesgo de exclusión cuando las personas discriminan negativamente.

En este sentido, es importante volver a lo expuesto por Castel sobre cómo prevenir la acción negativa de lo contrario. Con base en estas posiciones, se presenta el enfoque de Booth (citado en UNESCO, en 2003), quien definió la inclusión como “procesar y responder la plena participación, diferentes necesidades de aprendizaje, cultura y comunidad”. Booth y Ainscow (2002), enfatizan la fusión es un conjunto infinito de procesos porque en realidad se trata de hacer un análisis crítico de lo que la institución podría hacer para mejorar el aprendizaje y compromiso para todos los estudiantes.

En este sentido, la inclusión significa identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación y maximizar el uso de los recursos para apoyar ambos procesos. Susinos Rada y Rodríguez Hoyos (2011) se refieren a la inclusión y destacan su relación con la comunidad de aprendizaje, citando también a Booth y Ainscow. Inclusión, dicen, significa trabajar para promover el derecho de todas las personas a ser parte de la comunidad educativa, entendiendo a los estudiantes como “agentes” que creen tener las capacidades, oportunidades y derechos para participar y deciden ser escuchados mediante voz y voto.

Con base en este aporte, es necesario analizar si la enseñanza mediante tutorías ayuda a fortalecer esta representación en los estudiantes, o si se limita a intervenciones que crean dependencia y pasividad. La educación inclusiva debe centrarse en temas y grupos que han sido silenciados. Dados los métodos personales o psicológicos arraigados que promueven y mantienen narrativas de déficit, debe comenzar a comprometerse con las condiciones en las que esto ocurre. Como resultado, los estudiantes están conectados y completamente integrados en todo el proceso de aprendizaje (Susinos Rada, 2009). Según De la Cruz Flores (2012), la inclusión en la educación significa transformación en las actividades educativas, los componentes principales que deben tener en cuenta:

a) Un enfoque de la educación orientado al aprendizaje, que construye conocimiento a través de situaciones y experiencias, crea oportunidades y lecciones para todos los estudiantes.

- b) Personalizar el proceso educativo para mejorar las capacidades de los estudiantes.
- c) La estructura del sistema educativo, los apoyos y recursos que se pueden generar durante el año escolar.
- (d) Aprendizaje cooperativo. En nuestro trabajo, reformularemos estos conceptos en términos de dos dimensiones. El nivel político y nivel de aprendizaje.

En las investigaciones previas (Capelari, 2017) insisten en utilizar a Hogwood y Gunn (Yang, 2010) para ampliar el concepto de política educativa e incluir proposiciones, teorías o modelos específicos más allá de la política pública, los objetivos generales o las decisiones gubernamentales, legislativas o regulatorias, plazos, productos y resultados. Además, se entienden desde una perspectiva histórica y dinámica también considerado dependencia del trasfondo político según el método de Bowe, Ball y Gold (1992) quienes distinguieron entre contextos de origen o influencia, contextos de producción textual y contextos de práctica. Estas diferencias nos permiten ver la política como un proceso y ubicarla en un contexto continuo, interdependiente e interactivo (Yang, 2010). La dimensión política incluye los siguientes ejes de análisis:

- (a) Las características de las políticas de inclusión, incluyendo su origen y contexto de origen (cuándo, por qué y cómo surgieron), y los problemas y causas que las afectan.
- b) El contexto del texto escrito (reglas, reglamentos, declaraciones).
- (c) El contexto de implementación, incluido el proceso evaluación.
- d) impacto (logro de objetivos y resultados originales de otras disciplinas y organismos). La dimensión de aprendizaje incluye los siguientes aspectos relacionados con la inclusión educativa:
  - a) Incluyendo la política del privilegio y su enfoque pedagógico, explicar cómo enseña la universidad.
  - b) Programas innovadores específicos en aprendizaje participativo e inclusivo (incluido el liderazgo).
  - (c) Educación individualizada basada en alcance, potencial profesional y personal en términos de plan de estudios, apoyo, compañerismo y tutoría. Relacionado con otras intervenciones de coaching.

En relación con las directrices sus características principales y su papel en la educación, debido a la expansión de la educación superior acompañada de debates sobre

inclusión, equidad, igualdad y democratización, el liderazgo ha cobrado nueva importancia frente a grandes desafíos. En la política nacional de México, Perú, Colombia, Uruguay y otros países latinoamericanos el comunicado del Ministerio de Educación del Estado y la Asociación de Universidades, considera usar una estrategia valiosa para resolver estos problemas. En estos casos, la focalización se configura como una herramienta institucional como parte de la política, proporcionar a los estudiantes apoyo y un sentido de confianza, surge de esta impronta desarrollándose a lo largo del año coincidencia de escenarios de política nacional e institucional que pueden afectar la institucionalización (Capelari, 2014; 2017), el progreso en la formulación de políticas y la implementación de programas, y avances observados en definiciones institucionales, documentos académicos, roles de tutoría y muchas presentaciones en conferencias, sin investigación.

Sobre el impacto de los programas de mentoría en su relación con las políticas generales de inclusión, su complejidad, amplitud e información básica sobre este tema (Capelari, 2009; 2016), principalmente muestra el enfoque descriptivo y/o normativo de la evidencia de efectividad de los mentores y sus mejores prácticas. Aunque no muchos artículos, presentan resultados sobre su alcance. ¿Cuál es el papel del esquema de tutoría y por qué existe? sobre temas más específicos al evaluar el impacto de las directrices desde una perspectiva nacional, se puede hacer referencia al trabajo de Romo López (2010), investigador mexicano de la Asociación Nacional de Universidades y las Instituciones de Educación Superior (ANUIES) son pioneras en impulsar la investigación y análisis de las prácticas de apoyo al desarrollo de carrera en los respectivos países.

La vinculación entre la educación y la tutoría se encontraron recientemente en el trabajo de De la Cruz Flores (2012). Desarrollo avanzado de la consejería psicológica en el Departamento de Psicología de la Universidad Argentina, Universidad de Buenos Aires (Erausquin y Capelari, 2009; Capelari, 2016), que permite avances significativos en la conceptualización del aprendizaje a través de la construcción de teorías, la configuración entiende el significado y toma una forma concreta. Las lecciones consisten en métodos. socioculturales, personalidad y práctica. En su conclusión, surge una pregunta y una motivación. Formas de intervención que aparece en las universidades y su tipo de orientación para lograr un efecto. Estos esfuerzos impulsaron recientemente una investigación, niveles de las universidades argentinas y nacionales y el impacto de las políticas de desarrollo profesional universitario de México, aportando conocimiento comparado, político y sociocultural (Capellari, 2014; 2017).

Se presenta el avance sobre estos desarrollos, incluidas las dimensiones políticas de la tutoría y perspectivas más amplias de las instituciones (nacionales y latinoamericanas). Comprobar, ampliar y profundizar el desarrollo alcanzado. Las implicaciones para el vínculo entre el apoyo profesional y la inclusión educativa: Porque la construcción subjetiva y la creación de condiciones y oportunidades para el aprendizaje (Baquero, 2006;

Terigi, 2009; Grullas, 2011). Por lo tanto, se supone que la educación inclusiva debe ser impulsada por políticas y prácticas.

La educación se basa en la premisa de que la educación es un derecho humano fundamental. Una sociedad más igualitaria (UNESCO, 2009). Desde la perspectiva de preservar las capacidades y talentos personales, es decir, el contexto institucional académico definido por Elizalde, Díaz y González (2016, p. 101) inclusión como un lugar para crear una capitalización justa. En caso de condiciones culturales desfavorables en un entorno colaborativo. El autor afirma que la inclusión de la educación va en aumento “Formas alternativas de organización cultural académica diseñadas para promover la equidad, la justicia, la igualdad empoderando en un entorno colaborativo de estudiantes de todas las capacidades y talentos, democratización del conocimiento” (Elizalde et al., 2016, p.102) Según UNESCO/IESALC (2008).

La educación superior como bien público, derecho humano, derechos y deberes universales de una nación. En este sentido, profundizar en el análisis de los enfoques inclusivos en la educación superior significa una mejor comprensión de las estrategias destinadas a democratizar el desarrollo humano. Además de popularizar el tema en el mundo financiero, también se puede utilizar como herramienta de promoción. “Desarrollo de los talentos y habilidades de cada individuo” (Elizalde et al. et al., 2016, pág. 103). Aunque tradicionalmente la finalidad de la orientación profesional es acompañar a los estudiantes a lo largo de su carrera académica, este pensamiento significó una orientación desde la perspectiva de las políticas de inclusión. El apoyo a la carrera como sistema institucionalizado “facilita el acceso a una gama de recursos cognitivos y sociales son importantes para los estudiantes plenamente integrados a la sociedad como participantes activos” (Elizalde et al., 2016, p. 12)

Para lograr este objetivo, se deben desarrollar convenios intrainstitucionales y extra institucionales que creen las condiciones necesarias para atender todos los aspectos de la diversidad y asegurar una cultura académica que le dé un nuevo significado al concepto de inclusión en un ambiente inclusivo en contexto. Las culturas académicas necesitan entender la inclusión como “una actitud, creencia y sistema de valores que aparecerán en las decisiones de quienes hacen el esfuerzo” (Elizalde et al., 2016, s. 103). Sin embargo, entender el liderazgo en relación con el fomento de la institucionalización inclusiva del aprendizaje evolutivamente diverso significa estar preparado para abordarlo como comunidad científica, implica el siguiente desafío:

- a. Crear una forma alternativa de organización de profesores y alumnos.
- b. Complementación en el apoyo a las actividades educativas cultura estudiantil.
- c Hacer de la gestión comunitaria una parte importante de la tarea de autoaprendizaje.
- d. Espacio para promover la autorregulación de los estudiantes.

Evitar tergiversar el papel de la gestión y su relación con la política. También fue interesante expresar una opinión muy diferente en América Latina. Describir la conceptualización basada en estándares medibles en el campo de modelos econométricos y funcionales del desarrollo capitalista. Desde esta perspectiva, Quispe y Orellana (2016) afirma que la definición de apoyo al desarrollo de carrera no tiene que ver con una política inclusiva, sino con diferentes modelos académicos de apoyo a los estudiantes que mejoran la calidad de la educación reduciendo gradualmente la deserción y repetición universitaria.

En este sentido, el apoyo a la carrera es una herramienta que permite acompañar a los estudiantes en el proceso de formación profesional de calidad, lo que demuestra la estrecha conexión entre estos conceptos. Calidad de la educación y variables de mercado como "prestigio, excelencia, recurso, resultado, cambio o valor agregado, suficiencia, valor, finalidad, satisfacción" (Quispe y Orellana, 2016, p. 13) 73). Así queda la descripción. El desarrollo del individuo y del país debe estar sincronizado con el desarrollo de los actores del mercado, que es el medio básico para mejorar la calidad y la eficiencia de la educación.

Esta visión de orientación es parte de una conceptualización de la educación como un servicio que se enfoca en mercados con diferentes perspectivas, enfoques y prioridades. Estos van desde la inclusión y el desarrollo de los estudiantes hasta la amistad activa con los estudiantes, permitiéndoles desarrollar sus habilidades profesionales en un entorno educativo de calidad. A continuación, presentamos dos experiencias en la implementación de unidades de estudio como herramientas organizacionales directamente relacionadas con la calidad educativa para lograr metas medibles de inscripción, retención y graduación de estudiantes. Estas ideas sobre el liderazgo son parte de la base ideológica que Quispe y Orellana describieron en las secciones anteriores como reflejo del enfoque mercantilista de la educación.

a- Temas de planificación de talento e inclusión en la Universidad Médica Popeliga Universidad Católica de Chile Muñoz Montes y Marín Catalán (2018) describen la Iniciativa Talento e Inclusión (TI) de la Pontificia Universidad Católica de Chile para comprender esta experiencia, se estudian aspectos personales, académicos y sociales del primer año de estudios. El estudio se centró en implementar programas de inclusión para estudiantes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos y "asegurar una distribución justa del talento en la sociedad, independientemente del nivel socioeconómico (NSE) o institución educativa de origen" (Muñoz Montes y Marín Catalán, 2018, p. 13). Los objetivos de estos proyectos no se limitan a la matrícula, sino también a "transformar las instituciones educativas y su cultura para garantizar la igualdad, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado" (Muñoz Montes y Marín Catalán, 2018, p. 13). 1) en lugar de esperar la adaptación a la reestructura universitaria tradicional. La visión de la educación inclusiva significa:

- 1) Reconocer la diversidad estudiantil y
- 2) Ser conscientes de crear un ambiente educativo donde todos puedan aprender.

b- Modelo de formación académica del Instituto Técnico de Puebla, México

El trabajo de Laguna y Cid (2018) tiene como objetivo implementar un programa piloto de mentoría académica para estudiantes del Tecnológico de Puebla. Los estudiantes que obtuvieron malos resultados en matemáticas en el primer semestre y química. El objetivo del programa es mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y promover el desarrollo de los estudiantes mentores y sus habilidades de liderazgo.

"El plan de estudios permite que los estudiantes actúen como mediadores en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes se ayudan mutuamente en su vida social y profesional y comparten objetivos comunes en la adquisición de conocimientos y el liderazgo". (Laguna y Cid, 2018, p. 9) En otras palabras, el programa de mentoría entre pares, que funciona desde 2013, actúa como un diferenciador para asegurar una educación de calidad, facilitar la transferencia de conocimiento y el aprendizaje lateral, el aprendizaje y fortalecer las habilidades.

El grupo de trabajo desarrolló entrevistas en profundidad con informantes claves en cada una de las escuelas de ingeniería seleccionadas a nivel nacional. El campo de las políticas públicas tendrá una dimensión metodológica sobre el origen, implementación e impacto del apoyo a la carrera como política de Estado. Disponibilidad institucional, en las escuelas de ingeniería, las dimensiones juegan un papel crucial en la definición de las configuraciones de liderazgo y su impacto. Estas dimensiones se utilizarán en estudios de casos y se explorarán en profundidad y amplitud.

Los países que definen políticas de orientación profesional en la política educativa nacional se caracterizan por:

- a) Contar con áreas importantes para el desarrollo, definición y/o implementación de políticas y/o programas de apoyo al desarrollo profesional, apoyo e incidencia en la gestión de los programas educativos institucionales.
- b) Proporcionar información importante que ilustran las perspectivas nacionales, restauran su dimensión histórica y reflejan las condiciones actuales. Para analizar la configuración del apoyo al desarrollo de carreras en las facultades de ingeniería argentinas: Se trabajó con 10 facultades de ingeniería de universidades públicas nacionales en diferentes regiones del país, incluyendo los últimos 10 años de institucionalización, políticas y experiencias de apoyo al desarrollo de carrera.

Oportunidades para involucrar a las partes interesadas clave: instituciones, coordinadores, docentes, supervisores y alumnos. Se seleccionarán estudios de casos de programas integrados de tutoría en cursos con inclusión pedagógica y experiencia relevante en la educación en ingeniería. En las facultades de ingeniería de Argentina, los residentes

incluidos en cada caso institucional seleccionado serán: el coordinador a cargo del programa de tutorías, el docente tutorado y los estudiantes (si se cuenta con tutoría entre pares). Las instituciones, profesores y estudiantes involucrados en la tutoría en algún momento de sus carreras también se incluirán en los estudios de casos en profundidad. Podemos señalar resultados teóricos y los temas presentados reflejan cuestiones relacionadas con la expansión y el alcance de la educación superior en relación con las necesidades de inclusión y equidad, utilizando orientaciones para responder a estas preguntas. Al respecto, investigaciones previas (Capelari, 2014) han demostrado que el 75% de los programas universitarios de apoyo al desarrollo profesional en Argentina se encuentran actualmente institucionalizados como resultado de un proceso de acreditación de programas regulado por el Estado.

En nuestra opinión, en base a los logros alcanzados, la política de orientación vocacional a nivel nacional en Argentina no está claramente definida. Estas son estrategias implícitamente resueltas:

- A) Directrices como norma de certificación obligatoria.
- b) Recomendaciones de evaluadores externos para la implementación del plan de investigación en la universidad.
- C. Hacer que el coaching forme parte de su plan de mejora nación.

Luego de más de diez años de implementar programas de capacitación, se considera los análisis regionales, nacionales y locales que replican la configuración actual de los roles de tutoría exploran el contexto que vincula la tutoría con las políticas de inclusión. Además, en términos de enfoque regional y de América Latina, donde los problemas educativos similares han sido planteados y resueltos por las universidades nacionales. Los cambios que se instalan en la universidad están directamente regulados por la política y programas de mentoría con significados y prácticas muy diferentes. La tutoría es uno de los primeros pasos que una facultad puede tomar para abordar un problema identificado. Se espera que se siga desarrollando y ampliando en futuras fases de desarrollo del proyecto. Conocimientos y métodos que promuevan la reflexión sobre la implementación de la política de inclusión en la gestión universitaria, identifiquen estudios innovadores basados en la investigación sobre el impacto de la política pública en la educación y la docencia universitaria.

### **1.3 La pandemia como factor de exclusión en la educación superior**

Es necesario revisar algunos de los impactos de la pandemia de Covid-19 en la educación superior, con un enfoque particular en su impacto en los estudiantes con discapacidades. Un grupo que hasta los últimos años ha logrado mantener una presencia más o menos estable entre los matriculados en este nivel educativo y que claramente no está en el centro de los planes de acción institucionales para responder a emergencias. La

aparición del virus SARS-COV-2 ha tomado por sorpresa a gran parte del sector educativo y a partir de febrero de 2020, algunos sistemas y eventos personales han sido cancelados.

En un principio se consideró cerrado. Sin embargo, esta fue una medida temporal y pronto resultó desalentadora. Al inicio de la pandemia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) estimó que el cierre total y parcial de 52 sistemas educativos afectó a más de 484,2 millones de estudiantes. El momento más crítico se produjo a mediados de marzo, luego de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara el estado de emergencia que extendió el cierre de instituciones educativas en 165 países, afectando a más de 1.478 millones de estudiantes, equivalente al 84,5 % de la matrícula mundial. El sistema educativo trata de compensar este declive de varias formas. Los cursos se imparten de forma presencial, aunque la mayoría ha utilizado las tecnologías de la información y la comunicación para seguir impartiendo cursos online y otras opciones que puedan encajar en este modelo.

Al respecto, el Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina (Siteal, 2020) documenta que la educación a distancia a través de internet y otros medios de comunicación es el principal objetivo de casi todos los países de la región, excepto Nicaragua y Haití. Otra estrategia es diversificar las estrategias y los recursos educativos. Una tercera forma de lidiar con la suspensión es a través de ajustes administrativos académicos, incluido el ajuste de cursos, el cambio del calendario académico, la implementación de pautas curriculares y el ajuste de calificaciones (Siteal, 2020). La capacidad de respuesta varía y está relacionada con el nivel de desarrollo económico, el grado de integración del sistema educativo, los métodos de aprendizaje a distancia existentes y la experiencia de desastres en cada país. En cualquier caso, la percepción de las consecuencias de la pandemia es desfavorable. Algunos de los más conocidos son:

A nivel estudiantil, la desigualdad aumenta porque los niños y jóvenes de los grupos más desfavorecidos viven en condiciones familiares y económicas difíciles (Cáceres-Muñoz et al., 2020); quienes carecen de apoyo académico o recursos tecnológicos desertan y tienen menos oportunidades de aprendizaje, la pérdida de habilidades, capacitación, como resultado de un prolongado del distanciamiento. (Cabrera, 2020; Quiroz, 2020)

La carga de trabajo es mayor para docentes y directores, para la reformulación del proceso educativo. Se demanda de los estudiantes apoyo emocional, tienen que equilibrar las responsabilidades familiares (CEPAL/OREALC/UNESCO, 2020) con cargas de estrés elevadas, por el confinamiento, el hecho de tener a una persona cercana contagiada amerita una nueva capacitación y logística, sumada a la responsabilidad de sus compromisos académicos, relaciones con los otros estudiantes. El sistema educativo, no contaba con suficientes recursos para invertir en educación, por tanto, se redujo la mano de obra para el mantenimiento de la actividad institucional.

En cuanto a la educación superior, Marinoni et al. (2020), indica que en un estudio realizado con instituciones El 59% de 109 países cerraron por completo sus instalaciones, Sin embargo, el 30% se mantuvo parcialmente abierto. Las principales consecuencias son: Disminución en la matrícula (90%); debilitamiento de las redes de alianzas y asociaciones

Es difícil continuar la docencia en diferentes instituciones (98%) y movilidad estudiantil internacional reducida (89%). Viajes internacionales suspensión o aplazamiento (83%). Reducción de eventos científicos (81%). Aún más preocupante es que el 52% de los encuestados corre el riesgo de no culminar su proyecto de investigación, mientras que el 21% mencionó que habían desaparecido por completo los trabajos de investigación. (Marinoni et al., 2020). En concreto, el estudio documenta las pérdidas como consecuencia de los cierres de actividades.

El impacto en las instituciones de educación superior es variado, así como su capacidad de respuesta académica, especialmente para los estudiantes, no hay interrelación entre de identidad y condiciones de vida. La mayor consecuencia de la pandemia especialmente es para aquellos que afrontan factores de riesgo excluyentes como la discapacidad, y las mujeres que viven en la pobreza o personas pertenecientes a minorías étnicas. Esta intersección no sólo promueve mayores obstáculos para la realización del derecho a la educación, también las prácticas que aumentan la discriminación por acción o inacción de los actores institucionales y educativos. En las siguientes secciones, discutiremos el impacto de la pandemia. Impacto en la educación en México, especialmente empoderamiento y los factores de exclusión para estudiantes con discapacidad.

La suspensión de actividades académicas en todos los niveles educativos es una de las medidas tomadas por el gobierno mexicano para limitar la propagación del Covid-19 entre la población del país (DOF, 2020). Lo que se suponía que era una situación temporal (como ha sucedido en otros países) se prolongó hasta 2020 y la primera mitad de 2021 a medida que aumentan las infecciones y surgen nuevas variantes del virus. Afecta a 37.589.611 estudiantes en todo el país, incluido el 13,1% en jardines de infancia, el 37,7% en escuelas primarias, el 23,6% en escuelas medias, el 13,7% en escuelas medios superior y el 11,8% en educación universitaria (UNESCO, 2020). En respuesta, el gobierno mexicano ha continuado con sus esfuerzos de educación a distancia y lanzó el programa "Aprender en Casa", que produjo y distribuyó contenido educativo principalmente a través de televisión, radio e Internet. preescolar hasta la secundaria (septiembre de 2020) y comunidades aborígenes inaccesibles.

También vía Teleeducación y @prendemx “Programa de Educación Primaria y Secundaria en Línea para Jóvenes y Adultos” y Sistema de Formación de Docentes, administradores y dirigentes de educación primaria (septiembre 2020). Incluyó las directrices para el Trabajo de Preescolar, Primaria y Secundaria (septiembre 2020).

“Lineamientos para Apoyar el Aprendizaje de Todas las Niñas, Niños y Adolescentes” (Ramírez et al., 2020), “Lineamientos para Apoyar el Desarrollo Integral” de Niñas y Adolescentes. Educación a distancia justa para niñas, niños y jóvenes” (septiembre 2020b).

Sin embargo, ha reconocido que el aprendizaje permanente enfrenta muchos desafíos tanto a nivel de Estados como entre instituciones educativas y disciplinas. El principal desafío es crear un entorno de aprendizaje que motive y apoye el aprendizaje de los estudiantes en el sistema. Además, de los siguientes problemas (a partir de septiembre de 2020):

- Deterioro de las condiciones de aprendizaje y riesgo de abandono teniendo en cuenta las crecientes responsabilidades de los niños, niñas y adolescentes porque tienen deberes que hacer o cuidar a otros miembros de la familia especialmente en los sectores vulnerables afectados de la economía donde las más afectadas son las niñas y mujeres jóvenes.
- Las pérdidas reducen los ingresos del hogar empleo de los padres o transición al mercado laboral informal, impactos en la seguridad y satisfacción alimentaria juvenil, necesidades básicas y materiales para estudios posteriores. Reducción del apoyo de los padres o tutores, afecta las deserciones cuando todos los miembros trabajan y contribuyen al sustento de la familia.
- Los estudiantes presentan mayores niveles de estrés y ansiedad cuando a sus familias tratan de ayudarles hacer los deberes, pero no cuentan con recursos físicos y académicos o materiales que pudieran al menos orientarles.
- Acumulación de violencia doméstica y factores de riesgo de violencia en niños debido a un ambiente cerrado y estresante. Predisposición al aumento de la actividad sexual forzada o no planificada, tanto los adolescentes y los adultos jóvenes tienen diferentes resultados, como embarazos tempranos, enfermedades de transmisión sexual y matrimonios forzados.

Como las niñas, los niños y los jóvenes estuvieron constantemente en casa, sin la supervisión de los padres o el cuidado y sin acceso constante a la información, son más vulnerables a la violencia, el acoso y el abuso en línea y corren el riesgo de desarrollar una adicción digital a la televisión o internet, debido a:

- Demasiada información contradictoria o sin fundamento sobre el Covid-19 u otras condiciones relacionadas puede crear información errónea o confusión en las familias, lo que puede dificultar la toma de decisiones, promover el aislamiento y la violencia, o la estigmatización y la discriminación. Cuando se trata de la epidemia mundial, las condiciones a corto y largo plazo parecen desfavorables. De acuerdo con el Programa de las

Naciones Unidas para el Desarrollo en México (PNUD, 2020), aproximadamente 1 millón 431 mil estudiantes no asistieron a la escuela entre 2020-2021.

Además, se estima que la educación secundaria, postsecundaria y superior perdió el 15,5% de sus estudiantes. De manera similar, si bien el PNUD reconoce que se necesitan varios factores para evaluar el impacto de la pandemia en la educación, el país enfrenta obstáculos como la falta de recursos educativos y tecnológicos para los hogares, un mercado laboral cada vez más reducido, la brecha digital tecnológica, y formación de profesores. Los factores como la pobreza y las desigualdades de género, raza y discapacidad aumentan el riesgo de pérdida de aprendizaje y abandono escolar para un gran número de estudiantes en todos los niveles educativos.

#### **1.4 Los efectos en la educación superior:**

Al igual que en otros países, la pandemia del Covid-19 se presentó en México, cuyo sistema de educación superior no estaba preparado para enfrentar una emergencia mayor. En general, se ha observado que las instituciones de los países latinoamericanos carecen de planes de contingencia y la respuesta más urgente es continuar con la educación a distancia (IESALC-UNESCO, 2020). La situación en la región es mucho más compleja “ya que enfrenta desafíos no resueltos como el crecimiento sin calidad, la desigualdad de oportunidades y resultados educativos, y la reducción del financiamiento público” (IESALC-UNESCO, 2020, p. 11). A nivel nacional, la pandemia ha afectado aproximadamente a 6.404 instituciones de educación superior, 2.455 públicas y 3.949 privadas, lo que representa 4,7 millones de estudiantes, 429.000 docentes y aproximadamente 188.000 no docentes. El efecto más obvio es el desgaste. En agosto de 2020, como parte del Plan Deserción Cero, el viceministro de Educación Superior afirmó que el 8% de los estudiantes (aproximadamente 370.000 estudiantes) habían desertado hasta el momento (septiembre de 2020). Otros efectos incluyen:

La docencia en educación superior es inestable debido a las limitaciones que imponen los cursos a distancia en diversas actividades, como la retroalimentación entre docentes y estudiantes, la implementación de estrategias y tareas para fortalecer los temas de revisión, la cooperación y desempeño de los servicios sociales y de los pasantes (Miguels, 2020). Esto se debe a la falta de habilidades de trabajo en línea entre estudiantes y docentes (Lloyd, 2020), así como a las diferencias entre disciplinas. Por ejemplo, en los campos experimental, aplicado y artístico, la práctica presencial, los laboratorios o talleres son fundamentales para el desarrollo de contenidos específicos (Ramírez, 2020) y no pueden ser sustituidas por consultas a distancia.

- Aumento de la desigualdad educativa entre clases socioeconómicas altas y bajas (Schmelkes, 2020), que se manifiesta en diferencias en recursos académicos como

bibliografías especializadas y apoyo para tareas, deberes y otras actividades, condiciones de aprendizaje, habitaciones y mobiliario adecuado, hardware y conexión a internet (Acosta, 2020) y entrega tiempo y ambiente de aprendizaje apropiado en el hogar.

- Desinstitucionalización de la educación, ya que las funciones que se realizan en las instituciones se distribuyen cada vez más a las familias (Acosta, 2020). Mayor actividad afectada por la epidemia.

El apoyo y la supervisión quedan en manos de los padres, hermanos o amigos, mientras que los espacios de interacción social como las aulas, los pasillos y los patios de recreo han sido reemplazados por plataformas digitales. Según Acosta (2020), esto ha llevado a la privatización de la educación, lo que puede afectar negativamente la formación académica en las universidades. El efecto más inmediato es el traslado de la función docente de la modalidad presencial a la teledirigida. Al igual que en otros sistemas educativos, hay varios factores en juego, como el contenido del curso, el tipo de curso (licenciatura o postgrado), la composición y el tamaño del grupo, y la edad, las calificaciones, etc. del maestro. instituciones, educación profesional y experiencia técnica. Durante este proceso, especialmente en los planes de estudio, los estudiantes rechazan la falta de competencia técnica de los docentes, y los mismos docentes lo reconocen (García García, 2020; Hernández y Valencia, 2021).

Por otro lado, los investigadores han destacado obstáculos logísticos como plazos, gestión del tiempo, espacio físico y comunicación institucional; aspectos pedagógicos como desafíos relacionados con la planificación de eventos remotos, procesos de evaluación y gestión de grupos; debido a los problemas de salud, emocionales y anímicos que también tuvieron que lidiar durante este tiempo como problemas socioemocionales (Sánchez et al., 2020). También señalan barreras de actitud, ya sea porque los estudiantes no están capacitados para trabajar afuera, no están acostumbrados o no quieren hacerlo (Miguel 2020). Todo esto no solo crea mayores obstáculos para el aprendizaje, sino que también aumenta el factor de estrés para docentes y estudiantes. En términos de investigación, el problema no es pequeño. Muchos proyectos relacionados con observaciones de campo, trabajo de laboratorio o entrevistas se suspendieron o reestructuraron debido a la colaboración de los investigadores, lo que dificultó el logro de objetivos, el uso de fondos y la notificación de otros casos a los investigadores. Los propios investigadores continúan las tareas del proyecto para realizar actividades que requieren presencia física o a través de una organización.

### **1.5 Lineamientos, políticas públicas y normativas internacionales.**

La política nacional y sectorial de apoyo a la educación que implementan una educación superior inclusiva. De acuerdo con los estándares internacionales, lo primero a destacar es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), donde se señalan los valores que promueve el paradigma inclusivo se basan en reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Las personas con discapacidad como sujetos políticos no sólo tienen derecho a expresar sus necesidades y deseos también están incluidos en la decisión. Decisiones sobre aspectos de la vida que les afectan o beneficien como ciudadanos.

El enfoque basado en la educación se basa en tres principios

- a) Acceso a la educación obligatoria y gratuita.
- b) El derecho a una educación de calidad.
- c) Igualdad, inclusión y no discriminación.

Otra guía internacional importante es el informe mundial sobre la discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011), que recomienda entornos propicios, medidas para promover la rehabilitación y los servicios de apoyo, garantizar una protección social adecuada, desarrollar políticas y programas inclusivos y desarrollar normas y reglamentos nuevos o existentes. La Ley aplica en beneficio de las personas con discapacidad y de toda la sociedad. El modelo social de discapacidad es apoyado por la Organización Mundial de la Salud en el marco de las convenciones y principios de derechos humanos. En este sentido, se debe reconocer el esfuerzo de algunos países iberoamericanos en materia de políticas y medidas nacionales y sectoriales (Ministerio de Educación). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Estatal de México (SEP, 2004) confirman que desde 1995, el “Plan Nacional de Bienestar de México incluye el desarrollo de las personas con discapacidad”, que incluye a la Secretaría, regulaciones sanitarias, beneficios gubernamentales y programas de inclusión.

De la presidencia de la república, el sistema nacional para el desarrollo integral de la familia y la secretaría de educación pública de México para el desarrollo de las personas con discapacidad expidió la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, cuyo objeto es regular el contenido a favor del artículo 1. Las disposiciones de la constitución política de los estados unidos mexicanos establecen las condiciones bajo las cuales el estado promoverá, protegerá y asegurará el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad y asegurará su plena integración en la sociedad dentro del respeto, igualdad de oportunidades, (Rodríguez, 2004) afirmó que las personas con discapacidad representan alrededor del 1,8% de la población en Ecuador muestra la Ley de las Personas con Discapacidad de 10 de agosto de

1992 ella determina las obligaciones de las instituciones y organizaciones para promover la educación y la inclusión social. Posteriormente, en la nueva versión de la constitución nacional ratificada en 2008, reflejada en la Sección VI, dedicada a discapacidad, el artículo 47 establece que “(..) *Los Estados velarán por que las políticas preventivas. Las personas con discapacidad se postularán junto con la sociedad y la familia en igualdad de oportunidades para su integración en la sociedad*” (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Recientemente, el Ministerio de Industria y Tecnologías de la Información el 15 de agosto de 2013, el Ministerio de Educación del Ecuador adoptó el Acuerdo No. 0295-13. Existen regulaciones para organizar a los estudiantes con necesidades educativas, en una institución de educación general o institución educativa especializada.

El Observatorio de Políticas Educativas en América Latina financiado por la Fundación Ford para la Política de Promoción de la Igualdad del gobierno de Brasil, (Sverdilick, Ferrari y Jaimovich, 2005) expusieron un estudio comparativo de la acción afirmativa en la educación superior que tradicionalmente trata de incluir a quienes siempre resultan rechazados o relegados. El estudio concluyó los países ganados a prestar apoyo financiero a quienes lo necesitan mediante becas, esta modalidad requiere el buen desempeño académico, esta política es común en países como Chile o Argentina.

Otro grupo son las políticas orientadas a la diversidad evidentes en países como Brasil, Colombia o México. En los Documentos básicos para conferencias regionales de educación superior, proyecto "Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe" propuesto por IESALC-UNESCO con base en Aponte (2008). Se promueve la discusión de la desigualdad e inclusión en la educación superior y las políticas públicas e institucional. Con énfasis en la política de integración de los países de la región promover la participación de grupos o sectores marginados. Es difícil ingresar a la educación superior, y concentrarse en un grupo de países que tienen disposiciones constitucionales para la integración o unificación.

Estos grupos reciben educación superior, representan veinte países de la región que aseguran la participación e inclusión de las personas con discapacidad y permiten el acceso a políticas y marcos legales institucionales. Sin embargo, las reglas institucionales no incluyen derechos, asignación de recursos y programas de apoyo, pero brinda servicios a profesores, estudiantes y personal administrados institucional. Pedroza y Villalobos (2009) utilizan una política de compensación o acción afirmativa en la educación superior en Ecuador y Perú. El mandato de la Ley de Educación reconoce que la educación especial incluye el cuidado de personas con necesidades educativas especiales (discapacitados) para lograr su integración en la vida social y la participación social; este tipo de educación debe impartirse en el aula formal, con la debida atención profesional que necesitan por ley (Ley 27050 Ley General de Discapacidad), que define los derechos de las personas con discapacidad, poder asistir a la escuela integral; utilizar un sistema de gestión especial

creado para ciegos braille y lenguaje de señas para sordos; infraestructura adecuada, centro de educación física; el programa del 15% de bonificación de puntos de competencia para el programa de universidades públicas y un 5% de la matrícula universitaria de personas con discapacidad para su ingreso a las universidades. A pesar de los esfuerzos de países como Ecuador y Perú en temas de igualdad e inclusión, aún persiste la existencia de jóvenes que viven en la pobreza o pobreza extrema: Poblaciones indígenas, poblaciones femeninas y poblaciones con discapacidad, esto limita la participación de estos grupos vulnerables.

En Colombia, Flórez et al. (2009) basado en una revisión de políticas y lineamientos, hacen recomendaciones para la inclusión de personas con discapacidad, a través de un sistema de directrices de política para los contactos educativos con los ciudadanos que presentan alguna discapacidad en las instituciones de educación superior colombianas. esta propuesta es creada como parte del Observatorio de la Discapacidad que nació de la maestría en discapacidad e Inclusión Social en la Universidad Nacional de Colombia. Este programa tiene el aval de la Vicepresidencia de la República, El plan de invalidez, el Departamento de Derechos Humanos, el Ministerio de Educación Nacional y la Subdirección de Población.

Proporciona información básica sobre la legislación y el ámbito estatal, marco conceptual, principios básicos de la educación inclusiva igualdad de oportunidades y flexibilidad curricular; también muestra el contexto para desarrollar pautas para recomendar la dirección de acción para las agencias. Las Universidades desarrollan planes, programas y proyectos de promoción incluyendo la educación superior, centrándose en cinco áreas de actividad:

1. Educación y formación.
2. Creación de estructuras sociales.
3. Eliminación de barreras.
4. Adaptaciones tecnológicas.
5. Adaptaciones curriculares.

Finalmente, se cumple la condición, de actividades de intervención y cumplimiento relacionadas con el desarrollo de políticas, promoción de instituciones inclusivas, redes participativas, acceso, tránsito y residencia permanente para poblaciones interdisciplinarias que pueden abarcar mayores niveles de discapacidad, calidad de los servicios educativos y adaptarse a las condiciones del proceso educativo a la propuesta aprobada mediante los pasos o fases que componen el proceso académico que definen la actividad, compromiso y participantes para garantizar la calidad del servicio.

Estos programas educativos para estudiantes con discapacidades, independientemente de si son instituciones estatales o de educación superior. La importancia de este precedente fue enfatizada como documento base de las directrices consolidadas para 2013 incluyendo la educación superior en Colombia. Por ello se exponen alguno de los acuerdos como, por ejemplo: El grupo de trabajo que desarrolla directrices, el apoyo del gobierno a la educación superior inclusiva, las instituciones de educación superior están subordinadas al Ministerio de Educación del Estado. (Flórez et al., 2009, pág. 11).

Moreno (2010) en su tesis doctoral "*La política de infancia con discapacidad. Un Análisis Jurídico de la Normatividad Colombiana*", Basado en un análisis de las normas colombianas adoptadas entre 1993 y 2005. Un enfoque sistemático para responder preguntas sobre competencia, normas colombianas que aseguran una vida digna a los niños. Explorando normas a través del análisis, adaptado del documental Turnbull y Stowe (2001), adoptado por Moreno (2010), de la Evaluación de Políticas de América del Norte

Las preguntas más importantes sobre la política de discapacidad, agrupadas en nueve de los principios que caen en las tres categorías al mismo tiempo se consideran principios sobre la constitución, el aspecto moral y la administración. Este sistema es generado por la autora. La teoría como política de la discapacidad. Los resultados de estudios exploratorios muestran el contenido normativo. Por un lado, la sociedad colombiana:

- 1) Se adhiere a tres conceptos básicos: antidiscriminación, inclusión y prevención de la discapacidad.
- 2) Restricciones como clasificación, coordinación y cooperación de servicios, capacidad instalada del sistema, servicio, autoridad, profesionalidad, proximidad y compromiso a la hacia la toma de decisiones.
- 3) Distorsión de ideas de autonomía, servicios basados en la capacidad, servicios centrados en la familia, y responsabilidad de rendición de cuentas.
- 4) No incluye principios como la prevención de daños.

## CAPÍTULO II

### DERECHO UNIVERSAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN

#### **2.1 Contexto general para el desarrollo de políticas de inclusión para la educación superior latinoamericana.**

La educación superior brinda enormes beneficios a quienes pueden tener acceso a ella, también así a la sociedad en su conjunto. Esto no solo significa mejores trabajos y salarios, también brinda oportunidades para una mejor salud y una participación más activa en los desafíos ambientales y de otro tipo que todos enfrentamos como sociedad. Además, este nivel educativo está íntimamente relacionado con la creación de programas de desarrollo personal, la promoción de la participación en la sociedad del conocimiento, la promoción de procesos de aprendizaje continuo y una mejor adaptación a la vorágine de cambios que vive nuestra sociedad.

Para la sociedad en su conjunto, la educación superior como una de las principales fuentes de conocimiento y generadora de investigación impulsa el progreso y la innovación no solo para un mayor desarrollo, sino también para la transferencia de dicho desarrollo y bienestar de generación en generación. En los últimos años, la educación superior ha jugado un papel crucial en el desarrollo sostenible, ya que está estrechamente vinculada a la innovación y las sociedades del conocimiento, la nueva revolución industrial requiere trabajadores con nuevas habilidades y conocimientos. (UNESCO-IESALC, 2020a). Sin embargo, estas oportunidades no se distribuyen equitativamente, por el contrario, porque los efectos de la educación se extienden a lo largo de la vida, lo que significa que las desigualdades en el acceso, permanencia y egreso de la educación superior exacerban las desigualdades sociales y las ventajas de desarrollo.

En este sentido, la responsabilidad cada vez mayor de los formuladores de políticas y las instituciones educativas para garantizar el acceso equitativo a la educación superior de calidad y su finalización para todos los estudiantes ha llamado la atención sobre áreas que históricamente han sido desatendidas o excluidas de la educación general. De esta forma, el acceso universal a la educación superior es un objetivo relacionado con la igualdad. Las personas deben poder ingresar al sistema educativo independientemente de sus características. Esto significa que la clase social, el género, la raza, la orientación sexual, el origen étnico o la discapacidad no deben ser razones que impidan que las personas alcancen este nivel (UNESCO, 2006). La Convención de la UNESCO contra la discriminación en la Educación establece que todas las personas tienen igual acceso a la educación superior en

función de la capacidad individual y se ha convertido en un instrumento internacional jurídicamente vinculante que cubre ampliamente el derecho a la educación (UNESCO, 2007). El acceso a la educación superior se está convirtiendo en un desafío para el derecho a la educación, que se manifiesta como el acceso a la educación superior para los grupos socioeconómicamente favorecidos del país, mientras que las admisiones basadas en el mérito reflejan en gran medida las ventajas de las clases de nivel inicial (Sander, 2020).

La evidencia global de América Latina y el Caribe, especialmente por la sorprendente mejora el acceso a la educación superior: más del 50% de los jóvenes lo lograrán. Algunos avances de la educación superior muestran que hay diferentes grupos demográficos, que no han podido acceder a este derecho. Esto hace que el monitoreo continuo sea crítico. Promover la igualdad y la inclusión en este nivel fortalece, profundiza la política y estrategias para asegurar el acceso igualitario a las oportunidades para que nadie se quede atrás en la meta de lograr programas de alta calidad. Este compromiso está estrechamente relacionado con la Agenda de Desarrollo Sostenible para 2030, reconocida su importancia en garantizar el acceso y la finalización de una educación de calidad, así como oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2016).

Especialmente en el plan de desarrollo sostenible acordado internacionalmente para 2030. El objetivo 4.3 requiere que los signatarios "*garanticen la igualdad de acceso a la educación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la educación universitaria, para todas las mujeres y los hombres*". Sin embargo, como se discutirá más adelante, este compromiso no solo asegura el acceso igualitario a la educación superior para todos, sino que también asegura que esto suceda a diferentes grupos de la población que enfrentan una mayor vulnerabilidad. También debe velar por la calidad de los programas, políticas y estrategias educativas diseñadas para ayudar a cada estudiante a completar su formación y adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para convertirse en un instrumento de cambio personal y social.

### **2.1.1 Diferencias entre el crecimiento de los países de la región.**

En las últimas dos décadas, la educación superior ha experimentado el crecimiento más rápido de todos. Según las estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO, en el año 2000, la cobertura total (TCB)<sup>1</sup> alcanzó el 19% en comparación con el 30% en 2010 y el 38% en 2018 muy pronto el crecimiento por región del mundo contrasta marcadamente (ver Gráfico 2.1), con Europa, América del Norte y Oceanía representando más del 50 % en

---

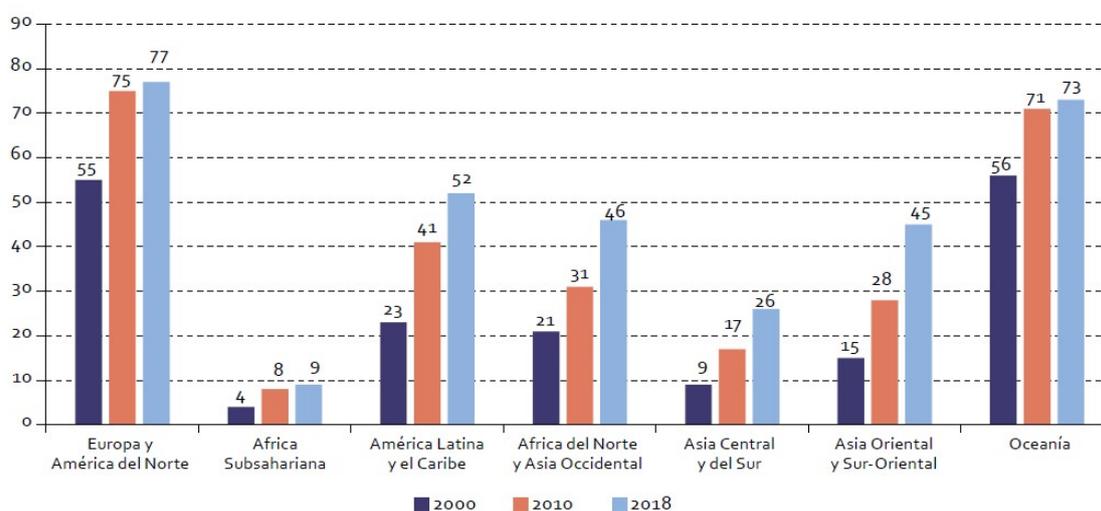
<sup>1</sup> La cobertura bruta (BP) es el número total de estudiantes matriculados en programas de educación superior de pregrado en relación con Población total de 18 a 24 años. Aunque es un indicador ampliamente utilizado a nivel internacional, puede proporcionar importantes sesgos de estimación; por ejemplo, si la población joven se encuentra en un período de rápido declive, puede estar sobrestimada cobertura esperada.

2000 y promediando más del 70 % en 2018. África subsahariana sigue en declive. Menos del 10% en 2018. Este rápido crecimiento también se puede ver en América Latina y el Caribe, donde los datos de 20 países en 2018 muestran que TCB casi se duplicó entre 2000 y 2010, del 23% al 41% en solo diez años, pero el crecimiento desde 2010 se mantuvo igual hasta 2018, aunque a un ritmo más lento, alcanzando el 52% en 2018.

Gráfico 2.1

Evolución en la tasa de cobertura bruta de matrícula en educación superior en diferentes regiones del mundo 2000-2018.

(En porcentajes)



*Fuente:* Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-UIS).

Con base en las estimaciones de la UNESCO-UIS, se puede concluir que además de este rápido crecimiento en la región, es muy variable entre países de Latinoamérica y en los niveles actuales TCB es tan dinámico como lo ha sido durante las últimas dos décadas.

Para información periódica, algunos indicaron que su TCB disminuyó significativamente entre 2010 y 2019 (Aruba y Bermudas), otros países han tenido menos cobertura en la última década (Jamaica y Santa Lucía), aunque Granada muestra una alta cobertura y crecimiento en el tiempo, según la escala de Trow (2006), el país estará en una fase de expansión ya que el país supera el 50% de TCB. Son 18 los países de América Latina para los que se puede extrapolar la información conocida para este período. El crecimiento de la cobertura total ha sido grande (en casi todos los países) y cercano (aumentando rápidamente). Por otro lado, con la excepción de Costa Rica y Panamá, la

cobertura en los países centroamericanos se mantiene por debajo del promedio regional. En 2019, seis países de la subregión de América Central y del Sur tenían una TBI superior al 50 %: Argentina (90 %), Chile (90,9 %), Colombia (55,3 %) y Costa Rica (57,7 %), Perú (70,7%) y Uruguay (63,1%). En todos estos países, excepto Argentina, el Cuadro 2.1 muestra que la fase de generalización es el resultado de su rápido desarrollo durante las últimas dos décadas. Se llegó a conclusiones similares al analizar la base de datos por género.

El estudio de la UNESCO-UIS sobre la región es consistente con todos los estudios anteriores. La cobertura femenina es mayor que la cobertura masculina, y la brecha se ha incrementado sostenidamente en el tiempo en comparación con la población total promedio: 1,9 puntos porcentuales para los países de la región en 2000, 5,2 puntos porcentuales en 2010 y 7,0 puntos porcentuales en 2019. Esta tendencia está muy extendida. En casi todos los países de América Latina y el Caribe, con muy pocas excepciones como México y algunos períodos en Perú y El Salvador, la brecha de género se redujo a fines de la década de 2010.

Cuadro 2.1

América Latina y el Caribe (29 países): evolución en la tasa de cobertura bruta en educación superior.<sup>a</sup>

Subregión/país	Toda la población 18-24 años			Solo mujeres		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019
<b>El Caribe<sup>b</sup></b>						
Aruba	29,7	37,3	15,6	35,7	43,9	20,7
Antigua y Barbuda	...	16,7	...	...	24,2	...
Bermuda	...	30,7	19,0	...	41,4	22,9
Barbados	40,6	69,8	...	59,4	95,8	...
Belice	14,7	21,9	25,0	18,2	26,9	31,3
Granada	...	64,5	104,6	...	75,3	116,2
Guyana	7,6	11,7	...	...	16,3	...
Jamaica	15,1	26,8	27,1	19,5	37,8	34,7
Santa Lucía	13,9	12,4	15,4	21,3	17,8	20,9
Suriname	12,6	...	...	15,7	...	...
Trinidad y Tabago	6,1	...	...	7,3	...	...
<b>América Latina</b>						
Argentina	54,0	73,2	90,0	65,0	87,8	112,8
Brasil	18,2	43,5	...	20,1	49,3	...
Chile	35,4	67,9	90,9	33,8	70,3	97,9
Colombia	24,5	39,4	55,3	25,3	44,3	59,7
Costa Rica	...	45,8	57,7	...	51,1	63,6
Cuba	22,0	94,9	41,4	23,9	118,6	51,0
Ecuador	...	39,8	44,9	...	45,3	48,4
Guatemala	9,2	19,6	21,8	7,8	20,0	23,6
Honduras	13,1	19,5	26,2	14,7	20,9	30,3
México	20,5	27,6	44,5	19,5	27,3	42,3
Nicaragua	17,4	...	...	18,4	...	...
Panamá	44,3	44,3	47,8	52,4	53,7	58,6
Perú	33,8	...	70,7	30,3	...	72,7
Paraguay	15,9	34,6	...	18,5	40,9	...
El Salvador	21,4	26,1	29,4	22,5	27,4	31,2
República Dominicana	...	48,6	59,9	41,6	59,8	77,0
Uruguay	33,9	51,2	63,1	43,5	58,0	...
Venezuela (República Bolivariana de)	28,7	79,3	...	34,1	100,3	...
<b>Promedio América Latina y el Caribe<sup>c</sup></b>	<b>23,1</b>	<b>41,3</b>	<b>52,7</b>	<b>25,0</b>	<b>46,5</b>	<b>59,7</b>
<b>Promedio países de altos ingresos<sup>c</sup></b>	<b>55,1</b>	<b>72,9</b>	<b>75,7</b>	<b>58,6</b>	<b>81,3</b>	<b>84,4</b>

Fuente: Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-UIS).

a No existe disponibilidad de datos para los mismos países en todos los años analizados.

b La distribución de países entre las subregiones del Caribe y América Latina han mantenido la distribución definida por UNESCO-UIS.

c Promedios estimados por UNESCO-UIS.

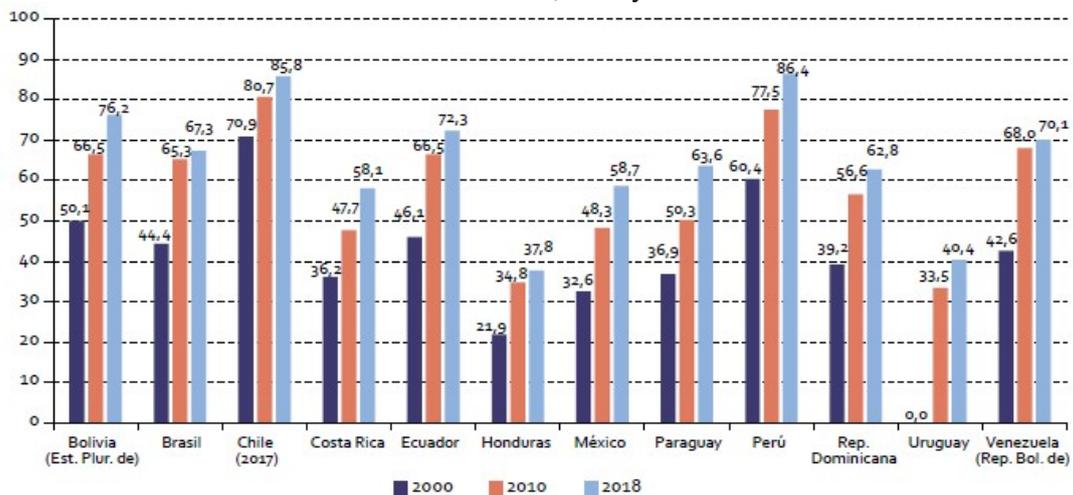
### 2.1.2 Las desigualdades en el sistema escolar se repiten en la educación superior.

La amplia variación en las tasas de finalización de secundaria entre regiones y diferentes grupos de estudiantes y niveles de estudio, el estatus socioeconómico de los hogares tiene un fuerte impacto en las tasas diferenciales de acceso. La culminación de la primaria y la secundaria para acceder a la universidad afecta la posibilidad de obtener una educación superior de mayor calidad y graduarse tanto en carreras profesionales como técnicas y universitarias. De esta manera, trabajar para asegurar escuelas de calidad para todos los niños es fundamental para lograr la igualdad de oportunidades en la educación superior, sin dejar a nadie atrás.

A fines de 2010, la educación secundaria superior era obligatoria en 13 de los 19 países de la región. Sin embargo, la capacitación en esta área aún está en curso. (Acosta, 2021), existe una gran heterogeneidad entre países; como estudiar en la escuela 99,5% de 15-17 años en Chile frente a 1% en Honduras 76,9% (SITEAL, 2019). Más importante aún, el desafío de lograr una trayectoria común de éxito (Acosta, 2021), porque a pesar del aumento en el número de graduados de secundaria entre 2000 y 2021. Todavía existen grandes diferencias entre los países de la región, que se pueden ver en Gráfico 2.2. Casi 9 de cada 10 jóvenes en Perú y Chile culminaron este nivel educativo en 2018, en Costa Rica (58,1%), México (58,7%), Honduras (37,8%) y Uruguay (40,4%), más de una cuarta parte de cada diez jóvenes no alcanzan el nivel mínimo de educación requerido para ingresar al cada vez más complejo mercado laboral global y/o ingresar a una institución de educación superior (IES) para continuar estudios formales.

Gráfico 2.2

América Latina (12 países): evolución en las tasas de finalización de la secundaria superior en torno a 2000, 2010 y 2018a



Fuente: Acosta (2021), sobre la base de Instituto de Estadísticas de la UNESCO. a Para Chile la estimación del último año corresponde a 2017.

Se encontró que, aunque en muchos países. La educación secundaria ha estado activa, el proceso ha sido muy lento durante mucho tiempo. A pesar de los grandes avances de las últimas décadas, solo unos pocos países han logrado el acceso universal (Acosta, 2021). Las ineficiencias en las tasas de finalización de la educación secundaria también se reflejan en el hecho de que, a pesar de un mayor progreso en la educación secundaria (hasta 9 años de educación), un promedio del 82,54% en 12 países, la tasa promedio de finalización de la educación secundaria en 2018 es solo del 65 %. Esto significa que uno de cada tres estudiantes no completa este nivel educativo, y en Brasil, Costa Rica, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay existe una brecha de 20 o más puntos entre las tasas de graduación en los dos niveles.

Por otro lado, la educación de jóvenes en la región se caracteriza mantener altos niveles de división horizontal que tienden a mantener o profundizar la división de la educación por nivel socioeconómico. En otras palabras, un mayor nivel de educación producido utilizando capacidades muy diferentes, con un impacto directo en la calidad. La implementación de estos diferentes estilos de entrenamiento requiere preparación, la heterogeneidad de la educación superior y el acceso al mercado, el carácter histórico del sistema educativo juvenil de la región tiende a construir un mayor alcance con el tiempo. pero como siempre señala que esto no garantiza la democratización de los costes de certificación a este nivel y aumenta subordinados por la calidad, estrechamente relacionados con las características socioeconómicas de la familia.

Acosta (2021) también concluyó que un credencial de escuela secundaria proporciona las diferencias sustanciales dentro de un país revelan diferencias entre regiones, áreas rurales en países como México y Honduras y diferencias particularmente significativas por grado, el nivel socioeconómico de la familia del estudiante, esta característica es la más alta ponderación de diferencias entre grupos diversos de estudiantes.

Además, este factor es la calidad de la educación secundaria. La clave para el acceso equitativo y el éxito en la educación superior es la oportunidad de aprovechar los beneficios de movilidad laboral, económica y social que brinda la educación superior después de la graduación. Haimovičs (2017) encuentra que el retorno económico promedio de la educación superior en los países de la región es solo un tercio si una persona no asiste a la universidad. Los países de la región han participado activamente en las pruebas PISA en los últimos años, lo que lleva a analizar los estudios de los alumnos de secundaria que han llegado a este nivel. Debido a que los jóvenes de 15 años son evaluados en lectura, matemáticas y ciencias, la mayoría de ellos están en la escuela secundaria por ese motivo.

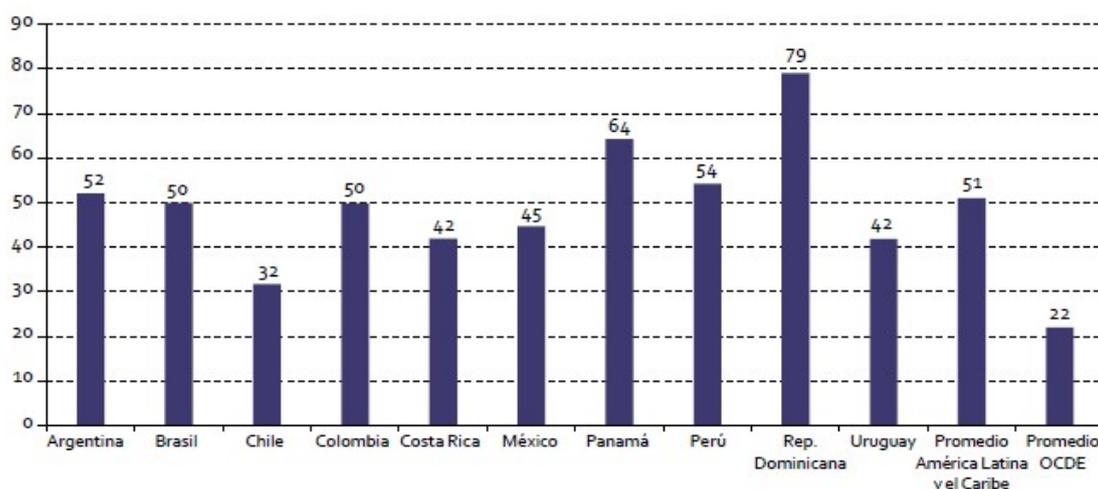
El Gráfico 2.3 muestra el porcentaje de estudiantes que obtuvieron resultados bajos en las pruebas de lectura según datos de CIMA (2021). En 2018, un promedio del 51% de

los estudiantes en todos los países evaluados no alcanzó este nivel mínimo, en marcado contraste con el promedio del 22 % de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Casi todos los países saben leer, aunque existen algunas diferencias entre los países de la región, con 8 de cada 10 estudiantes en República Dominicana sin superar este nivel mínimo y 6 de cada 10 en Panamá. Otros cinco países estaban por debajo del promedio regional, mientras que Chile, Costa Rica, México y Uruguay mostraban que tres o cuatro de cada 10 estudiantes no cumplían con el estándar mínimo del estado actual de los resultados educativos de baja calidad en diferentes países.

En cuanto a las competencias matemáticas, la situación en la región es aún más grave, ya que la proporción promedio de estudiantes con puntajes bajos en los países de la OCDE es muy similar a la de lectura (24%), en comparación con el promedio en diez países de América Latina y el Caribe. El 65,3% de los alumnos reprobó. El rango varía de 90,6% en República Dominicana a 50,7 % en Uruguay.

Gráfico 3

Estudiantes de bajo desempeño en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de lectura (2018) ab  
(En porcentajes)



*Fuente:* Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), del Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible [en línea] <https://cima.iadb.org/es/regional-overview/learning/PISA>.

a En la Argentina sólo se evaluó a los estudiantes de Buenos Aires.

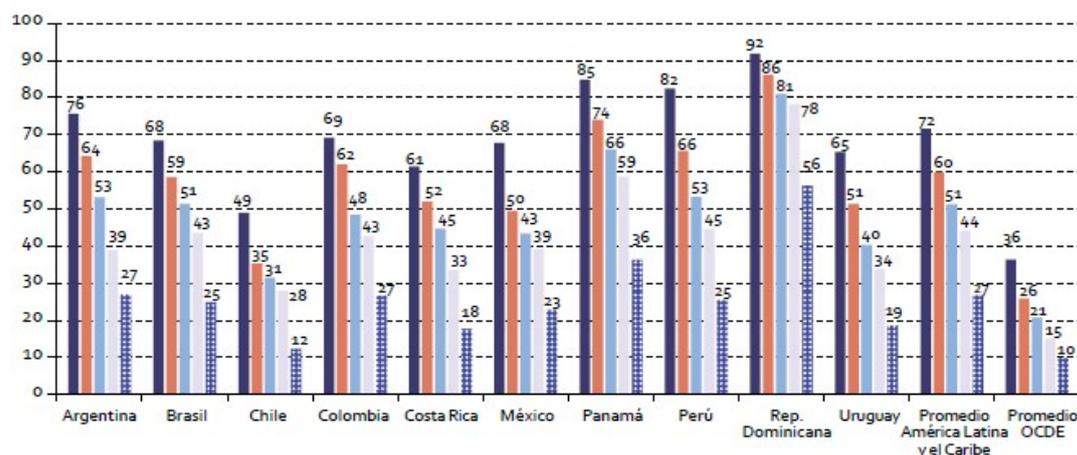
b Los estudiantes de bajo desempeño son aquellos que alcanzan un nivel inferior al nivel 2 en la evaluación, considerado como básico. Los resultados de la prueba se estructuran en 6 niveles de desempeño.

Además de esta relativa heterogeneidad en el rendimiento en lectura entre países, analizando el desempeño de las economías, se puede encontrar que existen grandes desigualdades en cada país. Tasas de fracaso de la prueba de lectura en relación con el índice de habilidad Socioeconómico (SEL) y cultural (ver Gráfico 2.4). En América Latina y el Caribe la proporción de estudiantes desfavorecidos es el doble o más que el promedio de la OCDE: Este bajo nivel de actividad es inferior al de cuatro de cada diez países de la OCDE. Esto se ve en familias con mejor nivel socioeconómico pero menor intensidad, por ejemplo, al comparar estudiantes del quintil superior, de América Latina y el Caribe, OCDE uno de cada cuatro estudiantes.

Por otro lado, los quintiles de estatus socioeconómico difieren significativamente entre los países de la región, pero sobre todo cuando se comparan los cuatro quintiles superiores con los países con el mejor estatus socioeconómico. En mayor extensión, refleja que estos últimos tienen más oportunidades de aprendizaje que sus contrapartes, esta situación no es tan pronunciada en los países de la OCDE. Estos resultados reflejan las enormes dificultades que enfrentarán los estudiantes de la región cuando ingresan y permanecen en la educación superior con elevados grados de desigualdad para el acceso a los centros de formación más prestigiosos y programas de la más alta calidad, los estudiantes de familias de altos ingresos están sobrerrepresentados.

Gráfico 4

Estudiantes de bajo desempeño en prueba PISA lectura por quintil del índice de NSE y cultural definido por PISA-OCDE, 2018  
(En porcentajes)



*Fuente:* Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes (CIMA), del Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible [en línea] <https://cima.iadb.org/es/regional-overview/learning/PISA>.

### 2.1.3 El acceso a la educación superior y el desafío de la graduación

Un problema importante en la región es que una proporción de los estudiantes que ingresan a la educación superior no completan estos cursos, y esta situación afecta de manera desproporcionada a los grupos desfavorecidos. A mediados de la década de 2010, en promedio, solo un tercio de los estudiantes de la región se graduaron durante sus estudios, y solo 46% de los jóvenes de 25 a 29 años habían obtenido educación superior en algún momento de sus vidas, 40% se ha graduado, el 22% ha desertado y el 32% sigue estudiando. Estas tasas de graduación muestran una gran heterogeneidad en la región, con tasas que van desde 65% en México y Perú hasta menos de 40% en Honduras, Bolivia (países multilaterales) y Costa Rica (Haimovich, 2017).

No completar la educación superior significa que muchos de los beneficios esperados como son las mejores condiciones económicas y laborales, movilidad social y mayor bienestar general, se reducirán o posiblemente se eliminarán por completo. Más sistemáticamente, Szekely (2016) encontró que, de la población en edad de trabajar de la región, el 38,6% había obtenido alguna vez educación superior, pero no la había completado. Esto corresponde al trabajo reciente de García y Adrogué (2021), quienes repitieron las mismas cifras para la población de Argentina, Chile y Uruguay en 2017, identificando a quienes no completaron sus programas, alcanzando el 38,9%, 25,4% y 36,7%. La fuerte correlación entre los rendimientos financieros de varias instituciones de educación superior y la calidad de las instituciones ejecutivas se analiza más adelante.

Por ejemplo, en Perú (Urzúa, 2017), el beneficio neto estimado de estudiar en una universidad no selectiva es de 23,6 % en promedio, neto de las tasas de matrícula de educación superior y de comenzar a trabajar después de graduarse. Las universidades grandes o altamente selectivas vieron un aumento promedio en la rentabilidad del 44 % ciento. Esto refleja la importancia del factor costo directo de la educación superior, ya que reduce significativamente la rentabilidad observada. En este sentido, la rentabilidad privada de esta educación incompleta puede ser muy baja o incluso negativa para muchos jóvenes que tienen que salir de la educación superior sin acreditar sus cursos.

Otro tema es la efectividad de la gestión del sistema de educación superior. Es el tiempo excesivo que tarda un estudiante en graduarse: Lograr la certificación técnica es un promedio de 36% más de tiempo, también existe una considerable heterogeneidad entre países, Paraguay, Ecuador y México requieren solo un 10% de tiempo extra, mientras que Haití y Honduras requieren casi duplicación del tiempo de planificación formal (Haimovich, 2017). Esto significa que el costo representa un aumento significativo en el número de técnicos o profesionales en la región al servicio del país y la familia. Por otro lado, el uso efectivo de recursos estatales y privados en el sector está disminuyendo la reducción de los beneficios sociales y privados efectivos de la educación superior

#### **2.1.4 Desigualdad en las ofertas de educación superior.**

En la educación superior de la región existe una importante desigualdad vertical (distribución entre tipos de institución dependiendo de la complejidad de la institución, el tipo de especialidad, según el área de conocimiento y algunas extensiones de sus programas). Más del 80% de los estudiantes de los programas de la IES son de 4 años o más en un programa de estudios universitarios (resultado IES-OEI), matrícula limitada para cursos cortos ofrecidos por escuelas o centros especializados en tecnología o (ETP), con excepción de Chile, Colombia y Perú, donde un tercio o más de las inscripciones a IES se realiza en la ETP (Sevilla, 2017). Este resultado parece contradictorio porque el nivel promedio de implementación de este enfoque de la OCDE es alto: 44% del total (Avitabile, Boba y Pariguana, 2015), Urzúa (2017) y los datos de Perú y Chile concluyen que las ganancias netas privadas menos costos de matrícula: completar cursos técnicos o vocacionales fuera de la universidad puede ser significativamente más alto.

En algunas disciplinas, la obtención de un título es más beneficiosa que los cursos universitarios individuales (Urzúa, 2017). El poder adquisitivo promedio en Perú es incluso más alto que el promedio de los programas universitarios. En general, existe una diferencia en la composición social entre los proyectos de corto plazo en la región y universidades (Sevilla, 2017), este número aumenta con el tiempo. Por ejemplo, en Colombia Ferreyra (2017), encuentra que ha habido un aumento de estudiantes de bajos recursos y bajo rendimiento. Se centra en cursos cortos, así como en instituciones de educación superior de bajo rendimiento.

Estos resultados reflejan las dificultades que enfrentan muchas familias y estudiantes en la región, para obtener acceso suficiente sobre el mercado laboral, pero también relevante en relación con los siguientes requisitos previos. La gente percibiría que las carreras técnicas tienen un estatus social más bajo que las carreras universitarias (OEI, 2021). Sin embargo, las entidades también se enfrentan a retos para acceder a la financiación pública, estados que brindan estos programas porque tienen la mayor cantidad de fondos públicos, otorgar subvenciones o préstamos a proveedores públicos y privados de estos programas, se enfatiza en una mayor cobertura del modelo de matrícula bruta en las instituciones de educación superior. Por otro lado, se mencionó que la región tiene un alto nivel de desigualdad horizontal (diferencia entre las características de los programas ofrecidos por instituciones con particularidades similares), Esto significa que existen diferencias significativas entre cursos similares impartidos de diferentes maneras, o atributos que distinguen los permisos que se les asignan uno de los principales problemas de las regiones que amplían la cobertura de educación superior son parte de este

crecimiento. Programación de baja calidad, excepto el sistema de certificación de calidad. IES y sus proyectos son relativamente débiles (OEI, 2021). El caso de Brasil es un buen ejemplo. Allí, el número de alumnos del IES nunca ha sido inferior a 3 millones en el año 2000 en más de 8 millones en 2017 con la implementación de reformas. No solo se está extendiendo la fecha retroactiva hasta el comienzo del nuevo milenio, sino que se está aclarando la política de mayor inclusión de personas en diversas situaciones de vulnerabilidad, como el nivel de ingresos, aborígenes y afrodescendientes. Destacar la potencialización de la red del Instituto Tecnológico Federal, Sistema Educativo Nacional y PRONATEC (programa educación técnica y oportunidades laborales).

Por un acceso masivo y más justo a la educación superior basados en dos estrategias de financiación complementarias. Por un lado, los centros privados deben ofrecer servicios de acogida gratuitos o financiado. Así mismo, recibir el 50% del cupo establecido para todas las universidades federales desde 2012, las admisiones deben estar dirigidas a ingresar jóvenes con diversos grados de vulnerabilidad y estatus racial (Mercadante, 2019).

El impacto de estas políticas es la mejora de la inclusión y la equidad educativas, esto se refleja en muchos indicadores, por ejemplo, en 2002, sólo el 0,3% de jóvenes de 18 a 24 años en el quintil de ingresos más bajos con educación postsecundaria, en 2015 4.7%, o un tercio, de los jóvenes afroamericanos que completan las escuelas secundarias se unieron a las universidades en 2017, en el cambio de siglo entre las minorías este grupo poblacional (McCowan y Bertolín, 2020). Sin embargo, también existen grandes desafíos en la expansión de la cobertura.

El crecimiento se concentra en el sector privado con o sin fines de lucro, el 75% de los inscritos toman cursos en línea y ese número continúa creciendo. Aunque sólo el 2% de los registros, continuaban con esta modalidad. Así, en 2005 esta participación alcanzó el 24,4% en 2015 y el 44,7% en 2015-2019; esta situación no es exclusiva de Brasil, sino también de otros países de la región, como se muestra en el Cuadro 2.2. también evidencia el rápido crecimiento de los modelos no presencial en la educación superior, en el mismo período. Aunque el modelo online puede ampliar rápidamente la cobertura de grupos vulnerables que viven lejos de los grandes centros urbanos del país, y dar respuesta a la emergencia por el patrón pandémico.

Una discusión más importante es la calidad de estos programas y su desarrollo. Conocimientos, habilidades técnicas y profesionales necesarias para una correcta instalación McCowan y Bertolín (2020). Análisis del Desarrollo de la Educación Superior en Brasil, “un sistema de distinciones de calidad y prestigio en la institución, campo de estudio y forma de educación (presencial o a distancia), para favorecer al final a los alumnos más desfavorecidos que ingresan al sistema de pares de mayor rendimiento, lo que

ha llevado a un mal rendimiento académico a los estudiante más marginados de la sociedad”

Cuadro 2.2

América Latina y el Caribe (9 países): estudiantes matriculados en 1er año en educación superior en programas a distancia, (2010, 2015 y 2019)

(En porcentajes)

	2010	2015	2019
Argentina	3,2	2,2	1,9
Brasil <sup>a</sup>	19,4	24,4	44,7
Chile	0,8	3,2	4,4
Colombia	16,4	16,1	23,8
Cuba	0,6	0,6	6,6
Honduras	...	18,7	31,3
México <sup>b</sup>	...	15,5	18,9
República Dominicana <sup>c</sup>	12,7	8,0	13,8
Uruguay	...	0,0	0,0

*Fuente:* Red Índices. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior de la Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible [en línea] <http://www.redindices.org/indicadores-comparativos/indicadores-comparativos-estudiantes>.

a Para el Brasil, los datos iniciales corresponden al año 2013.

b Para México, el año 2015 corresponde a información para 2016.

c Para la República Dominicana el año inicial corresponde a información para 2011 y año final para 2017

En Brasil, también se observó el valor agregado obtenido durante la investigación Una proporción mucho mayor de estudiantes con desventajas socioeconómicas permanecen en la universidad, no solo refleja la desigualdad de acceso debido a diversas características socioeconómicas, el tipo de programa y el informe se completan en la investigación lograda Educación superior (McCowan y Bertolín, 2020).

### 2.1.5 Vinculación con el mundo del trabajo y la productividad.

La educación superior ofrece mejores empleos, más estables y mejor remunerados. El ingreso promedio de los graduados universitarios en la región es probablemente el 10-20% mejor pagado de la población de su país debido a la alta renta media educada 104% de retorno adicional inmediatamente después de la secundaria (Ferreyra et al., 2017). Detrás de estos resultados, sin embargo, hay una gran heterogeneidad de tipos de instituciones, incluyendo educación (universidad, institución vocacional o centro técnico) y profesión o industria elegida, y la calidad como institución. Urzúa (2017) analizó la heterogeneidad en Chile y Perú y concluyó: El campo con el ingreso neto promedio más alto es ciencia,

tecnología, ingeniería Matemáticas y Matemáticas (STEM) en cursos universitarios y no universitarios.

Los retornos profesionales fueron reducidos o negativos en educación, salud y ciencias sociales. En cambio, si el título es otorgado por una institución estatal (universidad o ETP), entonces la universidad en general, la rentabilidad es mayor que para las empresas privadas. En el caso de Chile, los retornos netos promedio de la educación superior son similares para las instituciones más grandes 2 y 4 años de tecnología, pero superior a título universitario. En Perú es el más rentable de todos los tipos de instituciones, entre los resultados están los programas de las IES que no poseen la preparación y competencias adecuadas, para alcanzar los objetivos de la educación superior, después de la educación universitaria.

Para los grupos de población vulnerables, lo que reduce las oportunidades para abordar la escasez de recursos a través del acceso, expansión de la educación superior (McCowan y Bertolín, 2020; Ferreyra et al., 2017). Si consideramos las características relacionadas con la calidad institucional, podemos concluir que: Asociado a mejores ingresos. Tomemos como ejemplo a Chile, una institución que ha sido acreditada durante muchos años. La agencia estatal que realiza esta tarea gana más en cada año subsiguiente de certificación, de los programas ofrecidos en universidades peruanas moderadamente selectivas. La distinción entre institutos y centros tecnológicos no es tan clara (Urzúa, 2017). Hay un eslabón perdido cuando se trata de habilidades de construcción de mundos. Los trabajos no solo aparecen en las instituciones menos prestigiosas, sino que en muchos casos pueden bastante promedio, Por ejemplo, economista de empresas se gradúa hasta 2017. Negocios y derecho en México representaron el 38% de todos los graduados, aunque otro 20% están inactivos y el 56% cree que son competentes en su trabajo actual (OCDE, 2019).

## **2.2 Acceso e inclusión en la educación superior para grupos vulnerables.**

Diversos informes comparativos muestran sistemáticamente disparidades en el acceso a la educación superior. Las mayores diferencias estaban en las características socioeconómicas de los hogares, según los resultados de este trabajo. El promedio de participantes por país de la región de 2000 a 2019 muestra que a principios de la década de 2000 solo un tercio del 20% más pobre de los jóvenes de 20 a 25 años participa regularmente en educación terciaria superior al 20% de las personas mayores en el mismo grupo de edad e ingresos, esta proporción es de un tercio. En otras palabras, un aumento de diez veces en la cobertura. La diferencia absoluta entre los quintiles más ricos y pobres es de 30 puntos porcentuales. En 2000, esta extrema diferencia relativa también se observó en

otros grupos de edad. Sin embargo, la proporción de la población de 26 a 30 años y de 31 a 35 años es mayor (ver Tabla 2.3).

Tabla 2.3

América Latina (14 países): Evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2019)<sup>a</sup>  
(En porcentajes)

	Quintiles de ingreso						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Quintil I			Quintil V			Quintil I	Quintil V
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
20-25 años	3,3	6,5	9,2	33,8	39,2	41,7	5,9	7,9
26-30 años	1,0	2,0	2,6	15,0	17,5	17,2	1,6	2,2
31-35 años	0,4	0,7	0,8	7,4	9,2	8,6	0,4	1,3

*Fuente:* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).  
a Promedio simple de los porcentajes de Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

El análisis de la evolución de los grupos sociales desfavorecidos en la educación superior representa la región más vulnerable, en este caso el 20% más pobre de la población. La asistencia ha aumentado durante dos décadas, especialmente entre los residentes menores (de 20 a 25 años). En el año 2000 solo participaba el 3,3% de este grupo en educación superior, el 6,5% lo hizo en 2010 y el 9,2% en 2019. Esto refleja tres hallazgos importantes en relación con el promedio del quintil más pobre:

- i) A pesar del crecimiento, el promedio para los países de la región en 2019 se traduce en menos de uno de cada diez jóvenes de 20 a 25 años, que estudió en una institución de educación superior.
- ii) Durante décadas, de 2010 a 2019, sucedió más lentamente que antes, y
- (iii) La brecha de participación entre los quintiles más pobres y ricos no se ha reducido; en cambio, creció entre 2000 y 2019, al igual que la asistencia. El quintil I fue del 5,9% y el quintil V del 7,9% durante todo el período. Estos resultados se corresponden con los demás grupos de edad analizados (ver tablas 2.4 y 2.5). Así mismo reflejan una gran desigualdad de oportunidades educativas, por el nivel socioeconómico de la población, se proponen estrategias para aumentar la cobertura. Los grupos pobres han hecho progresos constantes pero lentos en la educación superior, lo que no ha permitido cerrar la enorme brecha entre ese número y los que poseen mayores ingresos.

Cuadro 2.4

América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2020).<sup>a</sup>

	Quintiles de ingreso						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Quintil I			Quintil V			Quintil I	Quintil V
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
20-25 años	1,0	1,9	4,3	17,3	23,2	24,5	3,3	7,2
26-30 años	1,4	2,4	6,5	34,5	44,0	48,2	5,1	13,6
31-35 años	1,4	1,7	4,2	36,6	44,7	51,1	2,7	14,6

*Fuente:* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Promedio simple de los porcentajes de Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Cuadro 2.5

América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por sexo y grupos edad (2000-2019).<sup>a</sup>

(En porcentajes)

	Sexo						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
20-25 años	13,7	18,2	21,0	16,3	21,7	24,8	7,3	8,5
26-30 años	6,7	8,2	8,8	6,1	8,9	9,3	2,1	3,2
31-35 años	3,0	3,8	3,8	2,9	4,3	4,5	0,8	1,6

El análisis de la evolución en este indicador, para la población de 20 a 25 años del año 2000 a 2019, de 14 países con información de cuatro grupos distintos:

- i) Grupos con baja asistencia, incluidos los grupos más vulnerables, como los de mayores ingresos (Argentina<sup>2</sup>, Colombia, El Salvador, Panamá y Uruguay).
- ii) Países donde la participación de la población aumentó de manera similar del quintil I al quintil V (Perú).
- iii) Aquellos que aumentan con un mayor crecimiento el poder del quintil más rico (Bolivia un país multinacional, Brasil, Ecuador y Paraguay),

<sup>2</sup> De estos cinco países, la Argentina era el único que ya presentaba en el año 2000 una alta cobertura para los estudiantes de los quintiles de los ingresos extremos.

- (iv) Equipos mexicanos y chilenos, cuya asistencia aumentó durante este período el ritmo más rápido entre los quintiles más vulnerables: estrechando la brecha absoluta uno de los grupos más vulnerables. La situación en Honduras es única y no tiene nada de obvio mejorar la participación de los colectivos más vulnerables, a pesar de su bajo número.

En este grupo, la superposición era inferior al 1% al inicio del período. También se puede ver en este análisis que solo 4 de 14 países recibieron ayuda. Al menos el 10% de la población de 20 a 25 años en 2019: Argentina (15,9%), Bolivia (13,2%), Chile (27,5%) y Perú (17,6%). En estos países, excepto en Argentina, casi toda la mayor ayuda proviene de los más vulnerables. Los resultados alcanzados durante el período bajo revisión pueden atribuirse en gran parte al país plurinacional de Bolivia. En 2000-2010 mientras que hubo un desarrollo positivo en Chile y Perú en la década de 2000 se intensificó en la década de 2010. En cambio, este número apareció en Honduras, El Salvador y Uruguay con el paso del tiempo, se avanzó poco durante el período del informe. El grupo de edad de 26 a 30 años. La asistencia durante este período fue mucho menor que en el grupo de edad de 20 a 25 años, pero también mayor una quinta parte de la población es más vulnerable.

Los niveles de ayuda aumentaron aún más para el 20% más vulnerable de la población en Argentina y Chile, esto fue particularmente evidente en la década de 2000 a 2010. Analizar tendencias en porcentajes de población para sacar conclusiones de los Quintiles de ingreso de 4 y más años (ver Tabla 2.4), de todos los grupos de edad. Un análisis sistemático del porcentaje de jóvenes que pertenecen al 20% más rico que finaliza sus estudios. En un escenario, esta situación aumentó de 2000 a 2010 en comparación con los próximos diez años. Durante el mismo período, todavía hay muchos de ellos, aunque poco a poco van aumentando. El 20% mínimo de la población que completa este ciclo, en el año 2000 sólo el 1,4% del primer quintil de jóvenes de 26 a 30 años completaba 4 años o más de educación superior en 2020, la tasa solo aumentó 6,5% - una gran parte de este aumento puede explicarse incluso por la disminución de los ingresos producto de la pandemia del Covid-19. Estos resultados ilustran el rápido aumento en la cobertura del logro educativo. Profesionales con larga experiencia en la región, pero mayoritariamente concentrados en industrias de mayor nivel. La prevalencia es alta entre las poblaciones de bajos ingresos. Esto se explica principalmente por el efecto de movilidad social en relación con la obtención de estudios superiores

Esto significa que la mayoría de los estudiantes de bajos ingresos se dan por vencidos y siguen adelante, en este sentido, el indicador no refleja estudiantes que tienen la oportunidad de graduarse de un entorno social suficientemente diverso. Pero es un indicador indirecto de la movilidad en la educación superior. Estudiando la distribución de los países de la región se concluyó que lo anterior es bastante consistente. Entre los países con cobertura de educación superior, el quintil más rico tenía 4 años de educación superior.

Se observó captación secundaria y terciaria de TCN en todos los subgrupos. La Población analizada (20 a 35 años). Por ejemplo, en 2020, Perú y Chile en el quinto grupo de jóvenes entre 26 y 30 años, las tasas de graduación fueron de 68,3% y 71,5%, respectivamente. Educación de 4 años o más.

### **2.2.1 Logros educativos por sexo.**

El desempeño de las mujeres en la educación superior en comparación con los hombres por país, principalmente en el campo reflejado de porcentajes de egresos en secundaria, se repite en varias áreas de índice de educación superior que se ha denominado ventaja femenina en educación (Niemi, 2017). Todos los grupos de edad se analizaron por primera vez entre 2000 y 2019 (ver Tabla 2.5). Se puede observar que la tasa de cobertura neta (NCR) está aumentando tanto para hombres como para mujeres. Especialmente mujeres de 20 a 25 años. Es difícil mantener el crecimiento observado anteriormente - cuando hay más disponibilidad de recursos financieros y altas tasas de crecimiento económico - (García de Fanelli, 2019).

Hubo un menor crecimiento de la participación en la educación superior en comparación con 2010-2019 hombres y mujeres de todas las edades, 2000-2010 (ver Tabla 2.5). En segundo lugar, la participación femenina es consistentemente más alta que la participación masculina. Para los hombres, la diferencia aumenta gradualmente con el tiempo: 2000 como número promedio simple de alumnas de 20 a 25 años en escuelas de todos los países de la región. El 16,3% eran adultos mayores y solo el 13,7% eran hombres.

La diferencia es de 2,6 puntos porcentuales. Subió a 3,5 en 2000, 3,8 en 2010 y 3,8 en 2019. Esta diferencia a favor de las mujeres también existe por los otros grupos de edad que comprobó. Además de 15 países de América Latina y el Caribe, 4 años o más de educación postsecundaria indica un desempeño promedio más alto para las mujeres que los hombres (ver Tabla 2.6).

El indicador muestra un crecimiento continuo entre estudiantes masculinos y femeninos en todos los grupos de edad. El análisis se realizó sin embargo la tasa promedio de finalización de estos proyectos se mantuvo baja en ambos grupos: En 2020, solo el 18,7% de los hombres de 31 a 35 años cursaban 4 años de educación superior. Entre las mujeres, este indicador alcanzó el 22,8% en los últimos diez años.

Cuadro 2.6

América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo y grupos edad, 2000-2020<sup>a</sup>

	Sexo						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
20-25 años	5,4	7,7	9,1	7,6	10,8	13,0	3,7	5,4
26-30 años	11,2	15,2	18,8	13,3	19,3	24,4	7,6	11,2
31-35 años	11,9	15,3	18,7	12,5	17,6	22,8	6,8	10,3

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Promedio simple de los porcentajes de: Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Por otro lado, de 2000 a 2010 y de 2010 y 2020, refleja la mejora sustancial continua, en los resultados de la encuesta de educación superior para hombres y mujeres. Sin embargo, las tasas de finalización femeninas aumentaron en todos los grupos. No así para los hombres entre 26 y 30 años que hayan realizado al menos una carrera de 4 años con mujeres. Esta proporción alcanzó el 13,3% en el mismo grupo de edad con una diferencia de 2,1 puntos porcentuales. Aumentará a 4,1 puntos porcentuales en 2000 y 5,6 puntos porcentuales en 2010. Analizando la situación específica de los países de la región, se puede observar un alto grado de heterogeneidad entre ellos.

Por un lado, una tasa de crecimiento alta durante todo el período, tanto en masculinos como en femeninos en estos países. De más rápido crecimiento en Bolivia (Estado Plurinacional), Brasil, México, Panamá, Paraguay y Perú tiene más mujeres que hombres, las tasas de graduación de estudiantes masculinos y femeninos en 2020 son muy similares. Dos grupos (38,9% de hombres y 37,9% de mujeres de 26 a 30 años), en Chile ambos grupos fueron desde 2010 hasta 2020. Al comparar los últimos diez años con la situación real en los otros ocho países varía mucho, y en algunos países es casi inexistente el crecimiento durante este período (Argentina y Uruguay) o crecimiento concentrado en una década (Costa Rica y Ecuador, hombres y mujeres, 2000-2010; El Salvador, hombres y mujeres, pero solo de 2010 a 2020 y en Honduras solo para mujeres de 2010 a 2020). Esta trayectoria diferente de género crea grandes desafíos para el acceso y servicios más amplios.

La validez de la tasa de graduación de los estudiantes varones se ha replicado desde el primer nivel educativo, también se ha superado en la mayoría de los países de la región

en las disparidades de la educación de las mujeres jóvenes. A pesar de la menor cantidad de hombres en la educación superior y las tasas de graduación más altas, todavía hay una enorme brecha de desigualdad para las mujeres en la educación superior que se está ampliando. Los salarios medios de las mujeres trabajadoras siguen siendo desiguales a sus pares masculinos. Tal como lo establece el informe UNESCO-IESALC “Mujeres Educadas Dominancia: ¿Ha terminado la dominación femenina con la desigualdad de género? (UNESCO-IESALC, 2021). Las diferencias son múltiples, reflejando profundas desigualdades y la existencia de techos de cristal las influencias culturales comienzan en la primera infancia y continúan a lo largo de la vida de una mujer con los estereotipos en la familia, la escuela, la educación primaria, en sus diferentes niveles hasta la educación superior y la vida laboral (CEPAL, 2019).

Según el informe UNESCO-IESALC, existen al menos cinco grandes diferencias y desventajas para las mujeres en la educación superior:

- i) Baja proporción de mujeres investigadoras. Las mujeres están subrepresentadas en puestos de liderazgo y gestión.
- ii) Mayor aislamiento de los centros de educación superior, las mujeres están subrepresentadas en los cargos académicos en relación con la distribución de los niveles educativos.
- iii) Existe una gran diferencia en las publicaciones académicas, especialmente en las revistas académicas de mayor prestigio, lo que también se relaciona con la asimetría en la investigación y la financiación.
- iv) La subrepresentación de mujeres en ocupaciones de pregrado relacionadas con STEM (las ocupaciones mejor pagadas) explica en parte por qué la “ventaja femenina” en la educación superior no conduce a mejores resultados económicos para las mujeres (Niemi, 2017);
- v) Reducir la proporción de publicaciones científicas durante la pandemia. En primer lugar, diversos estudios e instituciones reportan datos relacionados con América Latina.

Los países del Caribe reconocen que todas las brechas anteriores también existen en su territorio. En términos de salarios, las mujeres con más de 13 años de educación ganaban 26% menos que los hombres en 2014, a pesar de que las mujeres asistían a instituciones de educación superior y universidades más que los hombres (CEPAL, 2016). La participación de la mujer en los países de la región en carreras de educación superior relacionadas con STEM, especialmente carreras relacionadas con la tecnología. La Tabla 4.7 muestra que la participación de la información y la comunicación (TIC) y la ingeniería no ha cambiado en los últimos diez años. Esto muestra que de todos los países para los que hay datos disponibles, ninguno ha logrado diez años de progreso en la inscripción de mujeres en profesiones de TIC. En 2019, solo Cuba y Uruguay tenían más del 40 % de mujeres en la ingeniería, la industria y la construcción como matrícula total en la profesión.

Por otro lado, las fuertes influencias culturales, los sesgos de género y la distribución desigual de las responsabilidades de las mujeres en el cuidado y protección de los familiares dependientes han resultado en una desproporcionada infrarrepresentación de los hombres en profesiones relacionadas con estas tareas, como la educación y la salud, menos de un tercio de los registrados en la región tienen hijos. Para promover una mayor igualdad de género en la distribución de la educación universitaria y las oportunidades laborales, es necesario redistribuir las tareas entre hombres y mujeres en el hogar y superar la extrema desigualdad actual, donde el 77% del trabajo no remunerado en América Latina lo realizan las mujeres (CEPAL, 2019).

En este sentido, no hay acción más rápida para superar los estereotipos de género, la distribución desigual de roles sociales y la segregación ocupacional pueden exacerbarse. El ritmo más rápido de la revolución industrial requiere una mayor brecha de género competencia en ciencia y tecnología de la información (CEPAL, 2019; Muñoz, 2021). Incluso en el ámbito académico, el 45,8% de los investigadores estaban ubicados en América Latina y el Caribe en 2017 (citado UNESCO-IESALC, 2021) las mujeres representaron solo el 36,4% de las publicaciones.

En un estudio académico, una mujer fue la primera autora de América del Sur (Bendels et al., 2018). Por otro lado, para las mujeres es más difícil convertirse en profesoras universitarias, y los primeros techos de cristal son visibles: el porcentaje de mujeres que trabajan en la educación superior en los países de América Latina y el Caribe apenas superaba el 40 % en 2018, aunque eran mujeres profesores, a pesar del continuo progreso desde 1995. La proporción de graduados es más del 50%. El segundo techo de cristal se refleja en la baja representación de mujeres en posiciones de liderazgo: un estudio realizado en nueve países de la región concluyó que solo el 18% de las universidades públicas habrá una mujer como Rectora en 2020 (citado en UNESCO-IESALC, 2021).

## Cuadro 2.7

### América Latina y el Caribe (13 países): mujeres matriculadas en educación superior según diferentes especialidades STEM (2010 y 2019) a

(En porcentajes)

	2010			2019		
	Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	TIC	Ingeniería, industria y construcción	Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	TIC	Ingeniería, industria y construcción
Argentina	54,4	18,8	25,4	62,2	16,8	33,8
Brasil <sup>a</sup>	50,5	15,1	32,8	48,2	13,6	33,5
Chile	48,1	13,5	19,7	45,6	11,2	20,2
Colombia	49,6	29,7	30,8	53,7	20,8	32,2
Costa Rica	...	...	...	51,0	20,9	33,9
Cuba	50,8	36,0	36,7	59,9	34,9	41,1
El Salvador <sup>a</sup>	...	...	...	55,5	23,5	25,0
Honduras	...	...	...	49,7	28,4	35,9
México	52,5	33,2	25,8	49,4	23,7	29,3
Panamá	59,5	37,8	30,7	60,8	29,4	38,4
Paraguay	...	...	...	56,4	...	38,6
República Dominicana <sup>a</sup>	...	...	...	54,1	16,9	27,6
Uruguay	66,8	15,9	28,2	58,1	15,8	40,8
América Latina y el Caribe	53,6	23,6	29,9	52,5	18,0	30,8

*Fuente:* Red Índices. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior de la Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible [en línea] <http://www.redindices.org/indicadores-comparativos/indicadores-comparativos-estudiantes>.

a Para el Brasil, los datos iniciales corresponden al año 2013; para Costa Rica corresponden a 2018 y para El Salvador y la República Dominicana, a 2017.

### 2.2.2 Desigualdad por zona geográfica.

Otro factor que contribuye a una mayor exclusión y desigualdad en la educación superior es la geografía. Esto significa que es más difícil para los estudiantes de áreas remotas y rurales, así como de ciudades, acceder a centros de educación superior presenciales concentrados en ciudades y áreas densamente pobladas. Ferreyra (2017) señala que en América Latina y el Caribe, los estudiantes tienden a estudiar en instituciones de educación superior más cercanas a su hogar, en Colombia, por ejemplo, el 73% de los estudiantes de posgrado están matriculados en el mismo departamento en el que obtuvieron su título de licenciatura.

También cabe señalar que la educación a distancia en profundidad no siempre es una solución efectiva en las zonas rurales, ya que requiere una conectividad adecuada, equipos tecnológicos apropiados y un espacio familiar suficiente para la participación a largo plazo en los programas educativos. Educación técnica y/o profesional. El promedio de personas que obtuvieron educación superior en los países de la región en el año 2000 (ver Tabla 2.8) es muy bajo en las zonas rurales y difiere significativamente de las ciudades en

la población de 20-25 años con 3,7% y 18,1%, respectivamente. Existe una brecha igualmente amplia entre las personas de 26 a 35 años, aunque es menos probable que estos grupos de edad tengan una educación superior que los adultos más jóvenes.

La cobertura terciaria neta en áreas rurales aumentó de manera constante a lo largo del período de análisis, alcanzando el 7,7 por ciento en 2010 y el 10,8 por ciento en 2019. La distancia a la ciudad no ha disminuido a pesar de un aumento de 7,1 puntos porcentuales entre 2000 y 2019, que aumentó 8,3 puntos porcentuales durante este período. Estos patrones se repitieron entre las personas de 26 a 35 años, lo que refleja las disparidades en el acceso a la educación superior en las zonas rurales del continente que se ampliaron entre 2000 y 2010 solo se redujeron. En comparación con la ciudad, hubo una ligera disminución de 2010 a 2019. Por lo tanto, se puede concluir que: Dos décadas después, las disparidades geográficas en la región siguen siendo amplias y sin una trayectoria clara.

Cuadro 2.8

América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019) a  
(En porcentajes)

	Zona geográfica						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
20-25 años	18,1	23,7	26,4	3,7	7,7	10,8	8,3	7,1
26-30 años	8,0	9,9	10,3	1,4	1,9	2,9	2,3	1,6
31-35 años	3,7	4,9	4,6	0,6	1,2	1,4	0,9	0,8

*Fuente:* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Promedio simple de porcentajes de: Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay

Una evaluación específica de los 13 países de la región utilizando datos de encuestas de hogares, muestra que la desigualdad urbano-rural es generalizada y muestra tendencias persistentes o continuas que se enfatizan. Sin embargo, a juzgar por la asistencia de la multitud de 20 a 25 años, se destacaron tres casos positivos. El primero es Chile, donde la cobertura aumentó más en las zonas rurales (15,6 puntos porcentuales) que en las zonas urbanas (11,9 puntos porcentuales) entre 2000 y 2019, reduciéndose la brecha geográfica en 16 puntos porcentuales, o 3 puntos porcentuales, hasta el 12,6 %. Esto se debe a las tasas de graduación de la escuela secundaria pública y los mecanismos masivos de financiamiento para la educación superior a través de becas o préstamos gratuitos. Estos factores también podrían explicar el continuo aumento de la cobertura rural en Perú, que aumentó 11 puntos porcentuales entre 2000 y 2019, aunque no se alcanzó la brecha con el

sector urbano, ya que la cobertura urbana disminuyó 13 puntos porcentuales y aumentó 1 punto porcentual sincrónicamente también se destacan las experiencias de Costa Rica y Uruguay.

La información para todo el período no está disponible para estos países. En 2019, la brecha de cobertura entre estas dos regiones se redujo, aunque el acceso general fue menor que en Chile... y Perú. La tasa de graduación promedio para programas de 4 años o más (ver Cuadro 2.9) refleja las enormes dificultades que enfrentaron los estudiantes en las zonas rurales de la región a principios de la década. Por ejemplo, en 2000, solo el 2,5% de los jóvenes de 26 a 30 años completaba un ciclo, frente al 15,4% de los estudiantes urbanos. Las siguientes dos décadas mostraron un aumento sistemático de esta cobertura en las zonas rurales, alcanzando el 5,4% en 2010 y el 9,7% en 2020. Sin embargo, este incremento fue mayor entre la población rural. En una ciudad que resulta en una brecha del 12,9 por ciento, la tasa de edad de 2000 aumentó a 15,5 puntos porcentuales en 2020.

Se pueden sacar conclusiones similares al comparar a los jóvenes de otros grupos de edad en todo el continente. Sin embargo, esta diferencia geográfica puede ser irreversible, ya que las oportunidades económicas en las áreas urbanas son generalmente mejores que en las áreas rurales, lo que incentiva a los candidatos a migrar a ciudades y centros densamente poblados. Por lo tanto, este indicador puede reflejar no el desarrollo de los orígenes de los estudiantes, sino el lugar de residencia del personal profesional y técnico cuando se gradúan, sobreestimando la diferencia real entre los orígenes de los estudiantes y la graduación al comienzo del estudio.

Cuadro 2.9

América Latina (14 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finaliza un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019) a

	Zona geográfica						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
20-25 años	8,2	11,3	12,8	1,7	3,2	5,8	4,6	4,2
26-30 años	15,4	20,4	25,2	2,5	5,4	9,7	9,8	7,2
31-35 años	15,2	19,8	24,2	2,7	4,3	7,4	9,1	4,8

*Fuente:* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Promedio simple de los porcentajes de: Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

### **2.2.3 Desigualdades por condición étnico racial.**

La desigualdad racial es uno de los ejes estructurales de la desigualdad social en América Latina y el Caribe, y el racismo es un factor clave en la cultura del privilegio que persiste y se replica en nuestro país (CEPAL/UNFPA, 2020). En América Latina, una de cada cinco personas es afrodescendiente - Haití posee cifras muy altas en (95,5%), Brasil (50,9%) y Cuba (35,9%). El 8,5% de la población es indígena, hay grandes diferencias entre países étnicos. Países de la región que superan el 10%, como Bolivia (Estado Plurinacional) (48%), Guatemala (45%), México (21,5%) o Perú (12,5%). Dada la marginación histórica de las personas con estas condiciones, no sorprende que también experimenten mayor pobreza y otras disparidades en áreas como salud, educación, trabajo decente y protección social.

En educación, en particular, el desempeño escolar en la región muestra que los pueblos indígenas y afrodescendientes continúan rezagados, con disparidades que a menudo solo se explican parcialmente. Debido a la mayor vulnerabilidad social de estos colectivos (Bellei et al., 2015 y Valenzuela et al., 2017). Entre las personas de ascendencia africana, aunque la brecha en el logro educativo ha disminuido constantemente con el tiempo, al igual que la brecha en la educación primaria, sigue siendo grande. En la educación de jóvenes, es aún más importante en la educación superior (CEPAL/UNFPA, 2020). Además, estas diferencias entre afrodescendientes son comunes en muchos países de la región. Es más pronunciado en niños y adolescentes varones que en niñas y adolescentes mujeres. Por el contrario, los pueblos indígenas también tienen disparidades significativas en el acceso a la educación, de manera más pronunciadas que para los estudiantes afroamericanos y mayores disparidades entre los hombres rurales y los aborígenes (Corbetta et al., 2018).

Al mismo tiempo, en la mayoría de los países de la región existen grandes diferencias en la calidad de la educación de los estudiantes locales en comparación con los estudiantes de otros países. Análisis de los resultados de la prueba realizado por la UNESCO en 2013 (Valenzuela et al., 2017). Las bajas tasas de graduación y la mala calidad educativa dificultan que los jóvenes afroamericanos y nativos americanos obtengan y continúen la educación superior. En este sentido, muchos países de la región han luchado por definir marcos legales y normativos, políticas activas de discriminación y enfocarse en estrategias que puedan ayudar a superar la exclusión histórica que estas poblaciones han experimentado para obtener y mantener la educación superior.

Al analizar la situación de los países de la región, mediante encuestas realizadas a los hogares. El análisis representativo de esta población<sup>3</sup>, promedio simple de asistencia por grupos de edad. El estado de la raza (ver Tablas 2.10 a 2.12) muestra un desarrollo positivo continuo. Sin embargo, esto no redujo a principios de la década de 2000 y un grupo de comparación, particularmente jóvenes aborígenes, porque la admisión para el crecimiento de la matrícula de educación superior afroamericana ha seguido el ritmo del crecimiento de la población no son aborígenes ni afroamericanos es población local, especialmente en la última década.

Cuadro 2.10

América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 20 a 25 años (2000-2019)  
(En porcentajes)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019	2000	2010	2019	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	21,0	30,8	38,1	10,6	17,1	20,9	...	...	...	17,1	10,3	...
Brasil	17,1	21,5	24,1	9,8	9,7	9,7	5,8	10,1	12,6	7,0	0,0	6,7
Chile	20,0	30,7	32,7	13,4	19,9	28,9	...	...	...	12,7	15,6	...
Colombia	...	15,8	17,8	...	...	8,3	...	...	13,5	...	...	...
Ecuador	15,7	24,7	23,5	4,3	6,3	9,9	5,1	14,6	11,6	7,7	5,7	6,5
México	...	17,7	22,3	...	11,0	12,6	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	9,7	11,8	...	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	18,6	18,0	25,1	...	...	9,0	...	...	24,6	6,5	...	...
Uruguay	14,9	19,0	18,9	...	14,8	9,6	...	3,7	6,3	3,9	...	...

*Fuente:* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

<sup>3</sup> Debido a que las muestras de las encuestas de hogares no son representativas para países con grupos reducidos de población indígena y afrodescendiente, existe información sólo para un grupo reducido de países de la región.

Cuadro 2.11

América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 26 a 30 años (2000-2019)  
(En porcentajes)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019	2000	2010	2019	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	15,8	12,8	12,7	4,6	6,8	4,3	...	...	...	-3,1	-0,4	...
Brasil	7,7	9,7	11,9	4,7	9,9	5,6	3,7	5,9	7,2	4,2	0,8	3,6
Chile	5,1	10,4	10,5	5,4	6,8	10,0	...	...	...	5,3	4,6	...
Colombia	...	7,6	8,1	...	...	3,5	...	...	6,2	...	...	...
Ecuador	6,4	9,5	7,4	3,4	6,2	3,0	1,5	6,7	9,4	1,0	-0,3	7,9
México	...	3,2	4,7	...	1,9	2,3	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	3,2	3,2	...	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	9,5	6,9	8,8	...	...	6,2	...	...	7,9	-0,8	...	...
Uruguay	9,0	11,3	9,4	...	7,2	7,5	...	2,2	2,9	0,4	...	...

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Cuadro 2.12

América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 31 a 35 años (2000-2019)  
(En porcentajes)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019	2000	2010	2019	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5,9	5,1	4,2	2,3	3,9	3,8	...	...	...	-1,7	1,5	...
Brasil	5,0	5,5	7,3	0,0	2,4	3,8	2,9	4,0	4,9	2,3	3,8	2,1
Chile	1,4	3,4	3,6	1,9	1,6	4,2	...	...	...	2,2	2,3	...
Colombia	...	4,0	4,8	...	...	2,4	...	...	2,6	...	...	...
Ecuador	3,0	4,6	3,3	2,9	2,5	0,5	2,9	4,9	1,3	0,2	-2,4	-1,5
México	...	1,3	2,1	...	1,2	1,1	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	1,8	1,9	...	4,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	4,7	4,6	3,7	...	...	2,8	...	...	4,6	-1,0	...	...
Uruguay	3,3	5,6	3,5	...	4,4	1,6	...	1,7	2,4	0,2	...	...

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

En cuanto a los países analizados (ver Tabla 2.10), se concluyó que tanto los residentes extranjeros en ambos países tenían personas de ascendencia africana para usar como referencia. En las décadas centradas en los jóvenes (20-25 años), los países con información aumentaron la cobertura de este grupo en 8,6 puntos porcentuales entre 2000 y 2020, mientras que el grupo de 26 a 30 años (ver tabla 2.11) aumentó solo 1,0%, puntos porcentuales, y el grupo de edad de 31 a 35 años disminuyó en 0,5 puntos porcentuales (ver tabla 2.12). Si se compara la evolución del porcentaje de conexión al inicio del mismo periodo, es solo la mitad del grupo de referencia, y el incremento en este periodo se concentra solo en los diez años del 2000 al 2010, lo cual no es significativo.

Sin embargo, la experiencia de Chile es un caso interesante en una región para la cual se dispone de información en el país, ya que representa dos de los dos ciclos bajos de la década del 2000, en el año en que las importaciones aumentaron (6,6 puntos desde 2000a) y así la redujeron, por lo tanto, se comprime, la diferencia entre el interés adicional. Los resultados de los nuevos estudiantes en 2019 fueron similares para las incorporaciones entre aborígenes de referencia y sin edad. A medida que aumenta la altitud, también se pueden resaltar diferentes partes de Bolivia de 2000 a 2019, el costo de la asistencia a la última población aborigen (de 20 a 25 años) fue del 10,3 %. Sin embargo, este aumento fue menor que la población de referencia, por lo que la diferencia general en la población de referencia de 2019 en comparación con 2000 aumentó.

En cuanto a la presencia de grupos de origen africano (ver Tabla 2.10), se puede observar que en los países donde se conoce información (Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y Uruguay), la situación es muy diferente, solo en determinadas condiciones climáticas. Sin embargo, en los cinco estados para los que se dispone de datos de 2019, la brecha promedio con el grupo de referencia (no indígenas o afrodescendientes) es la misma que para los estudiantes autóctonos, y la participación estudiantil está aumentando. Creció de la misma forma que el grupo de referencia, por lo que la diferencia original no disminuyó, pero tampoco aumentó.

En cambio, sorprende la situación en Panamá, donde la tasa de participación de la población afrodescendiente entre 20 y 25 años está en línea con la población de referencia en 2019, con 24,6% y 25,1% respectivamente. Para cinco países donde se puede comparar la participación indígena de los afrodescendientes, son (Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá) tuvieron mayor cobertura que los indígenas (Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá), mientras que solo Uruguay tuvo mayor cobertura. Además, en casi todos estos países, la tasa de participación de indígenas o afrodescendientes fue significativamente menor que la de tropas de otros países o países africanos.

## CAPÍTULO III

### LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA AGENDA 2030.

#### FUNDAMENTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

##### 3.1 La diversidad educativa

Desde la Conferencia Mundial de Educación para todos de Jomtien (1990) y la Conferencia Mundial de Educación de Dakar, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha posibilitado que diversos movimientos generen espacios para analizar las necesidades educativas expresadas por diferentes grupos (2000). Las Naciones Unidas (2015) adoptaron un conjunto de 17 objetivos globales para acabar con la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible, y los países de América Latina y el Caribe se han comprometido con políticas inclusivas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación para todos en beneficio de los integrantes del sistema educativo.

Durante las últimas tres décadas, diversos movimientos han tratado de definir cuál debe ser el enfoque de la educación en todos los niveles educativos, por diferentes grupos, respetando los principios de equidad y calidad. Como resultado de diversos análisis y discusiones para promover la educación inclusiva, trabajan para formular políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales profundos para ampliar el acceso a los servicios educativos. Estos diversos esfuerzos se reflejan en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4), que enfatiza la importancia de la educación inclusiva y crea una plataforma de indicadores para monitorear estos objetivos.

La educación inclusiva se define (UNESCO, 2005) como el proceso de responder a la diversidad de todos los educandos, asegurando su presencia, participación y aprovechamiento; prestar especial atención a quienes están en riesgo de exclusión por diversas razones, por lo que se necesitan políticas y programas educativos que hagan accesible la educación a todos. En la tabla 3.1 se examina la clasificación de la diversidad educativa por circunstancias sociales, interculturales y personales.

Cuadro 3.1

## Categorización de la diversidad educativa

Condición Social	Condición Intercultural	Condición Personal
<ul style="list-style-type: none"> <li>• País o situación de origen</li> <li>• Idioma</li> <li>• Situación de riesgo</li> <li>• Religión e ideología</li> <li>• Afiliación política</li> <li>• Antecedes penales o</li> <li>• Situación socioeconómica</li> <li>• Trabajo infantil</li> <li>• Abuso infantil</li> </ul>	<p>Cultura</p> <p>Diversidad</p> <p>Identidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad de género</li> <li>• Orientación sexual</li> <li>• Problemas de aprendizaje</li> <li>• Problemas orgánicos (discapacidad)</li> <li>• Acoso escolar</li> <li>• Trastornos de comportamiento</li> <li>• Dotación superior</li> <li>• Deportista de alto nivel o rendimiento</li> <li>• Sobreedad</li> <li>• Adicciones</li> <li>• Adolescentes</li> <li>• Embarazadas</li> <li>• Padres adolescentes</li> </ul>

Fuente: Delgado, K. (2017)

La descripción de la UNESCO se puede complementar con la cita de Arnaiz sobre la educación inclusiva: “*Es una actitud, un sistema de valores, una creencia, no una acción o un conjunto de acciones. Entonces el foco está en cómo apoyar a cada una simplemente en la comunidad escolar las características y necesidades individuales y de todos los estudiantes para que se sientan bienvenidos, seguros y exitosos*” (Arnaiz, 1996, p. 27-28).

Para la enseñanza y el aprendizaje no es posible definir escenarios o rutas, pero sí tener en cuenta la actitud que adoptará el equipo directivo del servicio educativo: técnicos, administrativos, docentes y padres de familia, según el momento en que surja la necesidad de aprendizaje, surge. Se analizaron las actitudes conducentes a la educación inclusiva según las prácticas de aprendizaje y las estrategias de trabajo adoptadas por cada grupo educativo (proyectos individuales, estrategias y materiales diferenciados, docentes especiales, equipos de apoyo a la educación inclusiva). Como se mencionó anteriormente, la educación inclusiva debe:

A partir de las necesidades educativas individuales del estudiante, teniendo en cuenta su situación social, intercultural y personal, para comprender su lugar en los retos del nuevo

trabajo. Los maestros no siempre notan las necesidades educativas, pero se satisfacen con la ayuda de diversas actividades. La educación inclusiva tiene lugar en un entorno que da la bienvenida a los maestros, estudiantes y familias y se esfuerza por estar presente, comprometido y académicamente exitoso para todos los estudiantes en todos los niveles educativos y en una variedad de entornos de aprendizaje (Delgado, 2017). El amplio alcance de la educación inclusiva se puede inferir de las definiciones y clasificaciones de la Tabla 3.1. En este sentido, la información se extrae de una serie de estudios encargados por la oficina de la UNESCO en Santiago de Chile para cubrir las áreas más relevantes. Se presta especial atención a la igualdad y la política de igualdad, la educación intercultural bilingüe, la educación básica y el acceso a las tecnologías de la información. Este estudio pretende ser un estudio complementario centrado en las tendencias generales en la integración política regional y el análisis del ODS 4, incluidos los indicadores no cubiertos por estudios específicos.

### **3.2 Desarrollo y evolución de las políticas de educación inclusiva de la región.**

Este apartado se analiza, el desarrollo y evolución de las políticas de educación inclusiva en la región, especialmente en los 19 estados miembros del LLECE (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) desarrollados entre 2010 y 2018. El enfoque para describir el panorama político de la educación inclusiva se basa en la sistematización de información cualitativa utilizando tres dimensiones: la presencia, la participación y el éxito de los estudiantes como componentes básicos de cualquier sistema educativo. Su estructura se describe a continuación:

- Participación de los estudiantes: Se refiere a la cantidad de tiempo que pasan asistiendo o matriculándose en una institución educativa, asistiendo regularmente a clases e interactuando con sus compañeros. El aprendizaje puede ser formal (presencial, semipresencial ya distancia) o informal (programas de formación).

- Compromiso de los estudiantes: se refiere a los aportes y contribuciones de los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje en una institución educativa u otro espacio. Los estudiantes participan activamente en el aprendizaje y son reconocidos y aceptados como parte de la comunidad educativa. Los programas educativos y las actividades que se ofrecen tienen en cuenta las necesidades educativas y las perspectivas de todos los estudiantes.

- Éxito de los estudiantes: Se relaciona con la culminación de sus estudios y los resultados de aprendizaje que son capaces de alcanzar por sus méritos e igualdad de oportunidades para participar. Estas dimensiones no son mutuamente excluyentes, sino que

reflejan la evolución de la dinámica de participación entre los sistemas escolares y los ciudadanos, desde su existencia hasta los resultados producidos por estos procesos.

Se proporciona una visión general de la política de educación inclusiva en la región. Las fuentes primarias de información son documentos emitidos por las propias autoridades políticas u otras fuentes secundarias basadas principalmente en este documento. La medida en que estos anuncios de los ministerios y otras autoridades se traducen en programas específicos, presupuestos y cobertura de las escuelas participantes no siempre es fácil. Nuevamente, la colección se enfoca en políticas nacionales y no incluye iniciativas que puedan implementarse a nivel estatal o provincial, especialmente en países federales como Brasil, Argentina o México, que pueden ser importantes agentes de progreso nacional.

La información cuantitativa recopilada de bases de datos internacionales ayuda a examinar el alcance del progreso a nivel nacional, pero no nos permite ver las fuentes de este progreso. Además, la base de datos utilizada indicó una falta de datos en la región. Estos datos se actualizan con información comparable de un país a otro y pueden haber cambiado desde la última evaluación. Se abordan los beneficios del país a la educación inclusiva, que posibilita que todos los estudiantes alcancen su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos y ambientes de aprendizaje (UNESCO, 2005). La contextualización del concepto de educación inclusiva resulta del análisis de los derechos constitucionales y del derecho a la educación, cuyos resultados se resumen en la Tabla 3.2.

Cuadro 3.2

## Políticas de educación inclusiva por país

País y año	Contextualización del concepto
Argentina, 2016	Igualdad educativa, para asegurar las condiciones necesarias para la inclusión.
Bolivia, 2010	Educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses, con igualdad de oportunidades y de equiparación de condiciones.
Brasil, 1996	Garantiza una enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, incluso para los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia.
Chile, 2009	Busca eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación del estudiantado.
Colombia, 1994	Servicio educativo equitativo, según el contexto para grupos étnicos, campesinos y rurales, y para personas privadas de libertad.
Costa Rica, 1956	Especial, como un conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente.
Cuba, 1961	Enseñanza que se imparte gratuitamente y garantiza el derecho a todos los ciudadanos a recibirla sin distinciones ni privilegios.
Ecuador, 2011	Garantía hacia niñas, niños y adolescentes que por inequidad social presenten desfase escolar significativo.
El Salvador, 1996	Especial, busca elevar el nivel y calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales por limitaciones o por aptitud sobresaliente.
Guatemala, 1991	Especial, desarrollada como un proceso educativo a través de programas para personas que presenten deficiencias en el desarrollo del lenguaje, lo intelectual, lo físico y lo sensorial y/o que den evidencia de capacidad superior a la normal.
Honduras, 2012	Servicio educativo en igualdad de condiciones, sin discriminación alguna, atiende las necesidades educativas como elementos centrales en el desarrollo de los estudiantes.
México, 1993	Equidad educativa, efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.
Nicaragua, 2006	Incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente del ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otras.
Panamá, 2003	Realizada sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas.
Paraguay, 1998	Compensación de las desigualdades para enfrentar condiciones económicas, demográficas y sociales desfavorables.
Perú, 2003	Compensación de las desigualdades de factores como el origen, etnia, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad, menores que trabajan, personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales.
Rep. Dominicana, 1997	Integral, sin ningún tipo de discriminación por razón de etnia, sexo, credo, posición económica y social o cualquier otra naturaleza.
Uruguay, 2008	Aseguramiento de los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad.
Venezuela, 2009	Democrática, participativa y protagónica con responsabilidad social e igualdad, sin discriminaciones de ninguna índole.

Fuente: UNESCO, 2021.

Puede verse en el cuadro 3.2 que en todos los países analizados las leyes y reglamentos pertinentes incluyen la perspectiva de la educación inclusiva. En muchos casos, como en México, esta obligación está escrita en la constitución, mientras que en otros casos se refleja en cambios recientes en leyes y programas educativos. Aunque la mayoría de los países adoptaron el concepto de educación inclusiva a partir del año 2000, Costa Rica y Cuba se destacaron con este compromiso desde mediados de siglo en 1956 y 1961, respectivamente, ambos países cuentan además con algunas de las mejores oportunidades educativas de la región (UIS,2019), aunque no está claro si su comportamiento está determinado por el marco legal o si el componente legal es simplemente un subproducto de otros factores importantes que también modifican su

comportamiento. El impacto de los cambios en el marco legal en sí sigue sin estar claro, ya que los cambios en los programas y presupuestos son el mecanismo principal a través del cual los cambios legales afectan la participación, y el éxito.

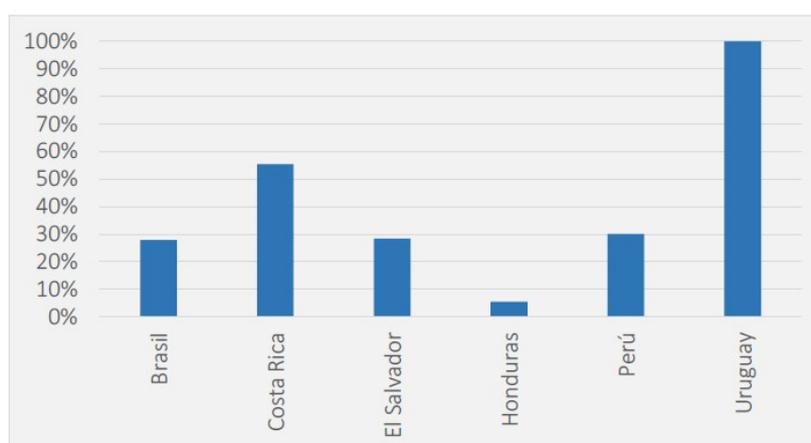
### 3.2.1 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Educación Inclusiva, base para inclusión Universitaria.

Los esfuerzos para monitorear los indicadores clave para hacer que la educación sea más inclusiva están estrechamente relacionados con la inclusión de la educación inclusiva en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. Sin embargo, en la región, uno de los factores más llamativos en estas estadísticas es la falta de información. Un ejemplo de esto es la proporción de escuelas públicas que brindan infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad. La información estaba disponible para solo 5 de los 19 países encuestados. Aquí es donde entran en juego las diferencias regionales. Si bien menos del 10% de las escuelas en Honduras cuentan con dicha infraestructura, todas las escuelas en Uruguay están adaptadas para estudiantes con discapacidades.

Con la excepción de Uruguay, la mitad o menos de las escuelas de los países con información han reconstruido su infraestructura para estudiantes con discapacidad, lo que ilustra los desafíos de brindar educación de calidad a niños con capacidades diferentes. Otro desafío que no se refleja en las estadísticas es el porcentaje de docentes que cuentan con la capacitación necesaria para atender a estudiantes con discapacidad, que son los potenciales estudiantes universitarios.

Gráfica 3.1

Proporción de escuelas primarias con infraestructura adaptada para alumnos con discapacidad

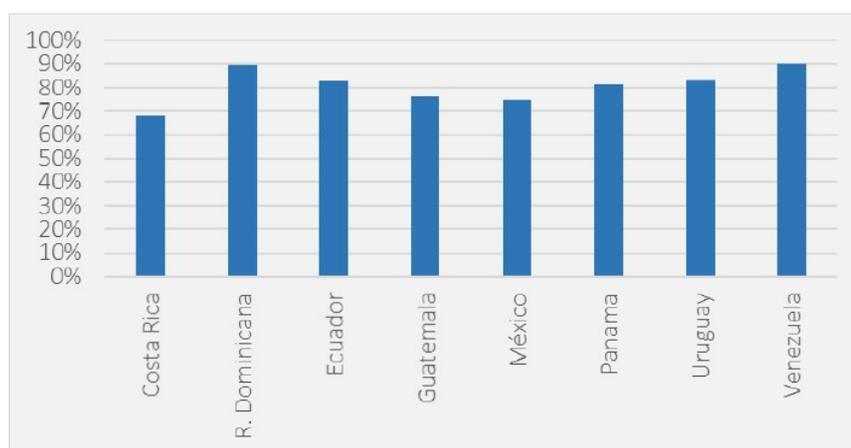


Fuente: UIS, datos para 2016 o posterior.

Otra estadística del ODS4 es la distribución por género de las escuelas primarias con instalaciones de saneamiento básico. Estas estadísticas apuntan a la necesidad de generar datos sobre la educación inclusiva en toda la región. Solo 8 de los 18 países analizados reportaron esta estadística. Se ha observado que está entre el 70% (Costa Rica) y el 90% (República, República Dominicana y Venezuela). Estas instalaciones están ubicadas en escuelas primarias. La adherencia específica de género al saneamiento básico está vinculada a su impacto en la educación de las niñas y los jóvenes, especialmente cuando se acercan a la adolescencia. La evidencia muestra que el saneamiento básico independiente cobra importancia durante la adolescencia con un efecto estadísticamente significativo en la educación secundaria (Adukia, 2017). Desafortunadamente, no hay información sobre escuelas secundarias comparables entre países de la región.

Gráfica 3.2:

Proporción de escuelas primarias con instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo

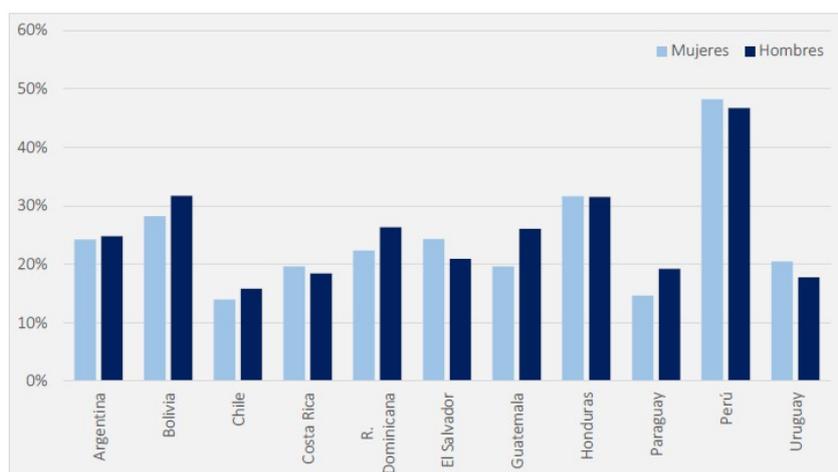


Fuente: UIS, datos para 2016 o posterior.

Otra estadística del ODS 4 es la distribución por género en las escuelas primarias con saneamiento básico. Estas estadísticas apuntan a la necesidad de generar datos sobre la educación inclusiva en toda la región. Solo 8 de los 18 países analizados reportaron esta estadística. Se ha observado que está entre el 70% (Costa Rica) y el 90% (República, República Dominicana y Venezuela). Estas instalaciones están ubicadas en escuelas primarias. El cumplimiento de los requisitos básicos de higiene por género está relacionado con su impacto en la educación de las niñas y jóvenes, especialmente cuando se acercan a la adolescencia. La evidencia muestra que el saneamiento básico independiente cobra importancia durante la adolescencia con un efecto estadísticamente significativo en la educación secundaria (Adukia, 2017). Desafortunadamente, no hay información sobre escuelas secundarias comparables entre países de la región.

Gráfica 3.3

Porcentaje de estudiantes que experimentaron acoso (*bullying*) por género en los últimos 12 meses.



Fuente: UIS, datos MDS 4.a para 2009 o posterior

### 3.3 Modelos y tendencias en las políticas en educación inclusiva

Los procesos de implementación de políticas de educación inclusiva tienen como objetivo atender a los estudiantes que tienen antecedentes sociales, interculturales y/o personales específicos que se comportan de manera diferente a los estudiantes en general (Booth, y Ainscow, 2015; Delgado, 2017). Cada uno de los 19 países describió enfoques para implementar iniciativas de educación inclusiva. Se refiere al desarrollo de planes, programas y/o proyectos para implementar planes, programas y/o proyectos para cumplir con las condiciones de la política educativa y ampliar la cobertura de los servicios educativos de acuerdo con las condiciones que brinda la diversidad de estudiantes.

La relevancia y el impacto de las políticas y acciones relacionadas con la educación inclusiva reflejan en última instancia sus puntos en común y diferencias, así como recomendaciones para fortalecer los esfuerzos para crear sistemas de educación más inclusivos de las políticas educativas en todos los niveles educativos desde la educación inicial hasta la educación superior. La implementación de los derechos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incluido el derecho a la educación, se menciona en los instrumentos constitucionales y legales adoptados por los estados. La educación como derecho juega un papel central en la formulación de políticas, planes,

programas y/o proyectos y es un principio fundamental de la educación inclusiva que pretende brindar servicios de calidad y servir a todos.

Cuadro 3.3: Sistematización del panorama en educación inclusiva en los países de América Latina

Políticas y prácticas	Contextualización del concepto	Políticas			Planes, programas o proyectos	
		Pres.	Part.	Éxito	Pres. - Part.	Éxito
Argentina 2016	Igualdad educativa, para asegurar las condiciones necesarias para la inclusión.	1	4	4	6	3
Bolivia 2010	Educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses, con igualdad de oportunidades y de equiparación de condiciones.	1	4	3	4	3
Brasil 1996	Garantiza una enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, incluso para los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia.	1	3	2	5	2
Chile 2009	Busca eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación del estudiantado.	3	4	1	10	2
Colombia 1994	Servicio educativo equitativo, según el contexto para grupos étnicos, campesinos y rurales, y para personas privadas de libertad.	1	16	1	9	2
Costa Rica 1956	Especial, como un conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente.	1	3	2	5	3
Cuba 1961	Enseñanza gratuita que garantice el derecho a todos los ciudadanos a recibirla sin distinciones ni privilegios.	1	1	1	8	2
Ecuador 2011	Garantía hacia niñas, niños y adolescentes que por inequidad social presenten desfase escolar significativo.	1	9	2	2	6
El Salvador 1996	Especial, busca elevar el nivel y calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales por limitaciones o por aptitud sobresaliente.	3	4	4	9	5
Guatemala 1991	Especial, desarrollada como un proceso educativo a través de programas para personas que presenten deficiencias en el desarrollo del lenguaje, lo intelectual, lo físico y lo sensorial y/o que den evidencia de capacidad superior a la normal.	2	7	3	6	5
Honduras 2012	Servicio educativo en igualdad de condiciones, sin discriminación alguna, atiende las necesidades educativas como elementos centrales en el desarrollo de los estudiantes.	5	2	1	3	2
México 1993	Equidad educativa, efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.	4	2	3	3	2
Nicaragua 2006	Incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otras.	3	3	2	2	5
Panamá 2003	Realizada sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas.	8	4	3	3	1
Paraguay 1998	Compensación de las desigualdades, para enfrentar condiciones económicas, demográficas y sociales desfavorables.	19	5	4	3	3
Perú 2003	Compensación de las desigualdades de factores como el origen, etnia, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad, menores que trabajan, personas con problemas de aprendizaje o necesidades especiales.	6	6	2	6	2

Rep. Dominicana 1997	Integral, sin ningún tipo de discriminación por razón de etnia, sexo, credo, posición económica y social o cualquier otra naturaleza.	13	4	2	1	2
Uruguay 2008	Aseguramiento de los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad.	9	4	2	1	2
Venezuela 2009	Democrática, participativa y protagónica, con responsabilidad social e igualdad, sin discriminaciones de ninguna índole.	2	1	1	3	2

*Fuente:* UNESCO, 2021 con base en el marco normativo y planes, programas y/o proyectos educativos emprendidos

La educación inclusiva es la base de diversos tratados, convenciones y movimientos, así como de constituciones, leyes, reglamentos, tratados, decretos, órdenes ejecutivas, etc. Como resultado del análisis, esto se presentó como un mecanismo de forzamiento evolutivo. Además, algunas poblaciones todavía están privadas de derechos o sin educación, lo que permite analizar, evaluar y monitorear nuevas formas de pensar. La educación inclusiva se basa en los principios de igualdad de oportunidades, acceso a la educación sin distinción ni privilegio y atención a las necesidades educativas como los factores más importantes del desarrollo; por lo tanto, se ofrece de forma gratuita y prevé medidas para garantizar a todos los ciudadanos sin excepción ni privilegio el derecho al primer nivel de educación (y primaria o básica, e incluso secundaria o preparatoria).

La mayoría de los países enfatizan el valor de la diversidad lingüística, la educación bilingüe e intercultural, el bilingüismo, el multilingüismo y las políticas nacionales de multilingüismo, lo cual es un gran valor porque el idioma es una parte importante de la cognición y el aprendizaje. Este enfoque crea un importante espacio de desarrollo y enfoque para la enseñanza bilingüe y multilingüe y es la base del desarrollo biopsicosocial individual. Clasificar esta situación como intercultural puede considerarse educación inclusiva, que pretende preservar y valorar incluso identidades culturales en vías de desaparición (Bowman, Pierce, Nelson, & Werker, 2018). Además, la mayoría de los países de la región enfatizan en sus políticas públicas el origen, la inmigración, la raza, el género, el idioma, el paisaje, la religión, las creencias, la condición económica o social, la edad, los niños que trabajan, las dificultades de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, o los jóvenes que están privados de su libertad.

Dependiendo de sus circunstancias sociales y personales, las razones aducidas pueden clasificarse como oportunidades de aprendizaje. Estas condiciones pueden aplicarse a diferentes niveles de educación, categorías con ciertas características, tal como se describe en algunas leyes que son objeto de este estudio, como se muestra en el cuadro 3.1. Finalmente, los países latinoamericanos que participan en este estudio tienen características muy similares. Para poblaciones en situaciones específicas de vulnerabilidad. Esta equidad se puede aprovechar a través de intervenciones que pueden proporcionar una amplia gama de actividades dirigidas al compromiso, la participación y el éxito de los estudiantes en el

sistema educativo. Las intervenciones se formulan en programas, proyectos y/o e incluso pueden servir de referencia para definir modelos de intervención, en estatus migratorio, prácticas culturales, género u orientación sexual.

La política educativa consta de ideas amplias, que se convierten en acciones de cada equipo directivo del Servicio Estatal de Educación (equipos directivos y técnicos del Ministerio de Educación, docentes y directores de instituciones educativas) y están diseñadas para reflejar una cultura inclusiva, los miembros de la comunidad educativa y los ciudadanos asuman la responsabilidad y actúen con decisión. La educación inclusiva va más allá de los acuerdos y convenciones internacionales, así como de las normativas locales. Al legitimar los derechos de todas las personas, exigen un cambio de actitud de los equipos administrativos de los servicios educativos para realizar un trabajo específico que tenga en cuenta la diversidad del alumnado.

La educación inclusiva debe producir ciudadanos responsables para la inclusión social. Los países que participan en este estudio han desarrollado prácticas de atención plena debido a las relaciones interculturales e interpersonales. Se alienta al sistema educativo a tomar medidas para determinar las condiciones de acceso de los estudiantes a un trabajo específico, en función de la diversidad de los estudiantes, de acuerdo con un enfoque de derechos, sin discriminación ni justificación cultural. Inclusión de los estudiantes en toda la comunidad. Una cultura inclusiva requiere que todos los miembros de la comunidad educativa se tomen el tiempo para cambiar sus actitudes.

*“En un sistema educativo inclusivo y equitativo, todos los docentes deben abordar la diversidad de los estudiantes con una actitud positiva y comprensión de las prácticas inclusivas”* (UNESCO, 2017, p. 35). La educación inclusiva en un ambiente cálido responde a las necesidades educativas de alumnos, docentes y familias; además, se esfuerza por permitir que todos los estudiantes tengan éxito, y sean partícipes en todos los niveles educativos y entornos de aprendizaje (Delgado, 2018). Los argumentos presentados hacen necesario implementar planes, programas, proyectos, métodos, modelos u otras cosas para que el derecho a la educación sea efectivo.

Estas intervenciones se inician en la primera etapa educativa de manera semi integral y están dirigidas principalmente a niños de primaria o primer grado que tienen acceso limitado a la educación debido a la vulnerabilidad de los jóvenes y adultos mayores, estudiantes de áreas rurales o de diferentes orígenes étnicos, o en hospitales y atención domiciliaria, etc. Gracias a su funcionalidad, la educación inclusiva puede adaptarse a las situaciones específicas de los diferentes grupos de población. La educación inclusiva desarrolla planes, programas y/o proyectos para su aplicación. Algunos países mencionan que el trabajo profesional dedicado puede fortalecer los derechos educativos de los estudiantes con necesidades especiales de apoyo educativo, lo cual es un concepto

maravilloso que incluye las necesidades especiales (Anguli, Reche & Prieto, s.f.). Además, la mayoría de los países tienen en cuenta el papel de la familia, los padres y la sociedad en el proceso educativo y las políticas de inclusión educativa. Esto está en línea con enfoques internacionales, como el de la OCDE (Simón, Malgorzata & Beatriz, 2007), que recomiendan que los padres se involucren e involucren en la educación de sus hijos. Sin embargo, las intervenciones que forman parte de un proceso de aprendizaje inclusivo son menos visibles.

### **3.3.1 Algunas diferencias entre las políticas de educación inclusiva**

Todos los países de América Latina tienen una política educativa que establece que ningún niño, niña o joven debe ser excluido de las oportunidades educativas. Sin embargo, la desigualdad persiste en la región debido a la falta de acción para lograr un acceso cada vez más equitativo a la educación. La educación obligatoria es una responsabilidad social del Estado, y la primera etapa es gratuita; sin embargo, datos de CEPAL (2018) muestran que:

- a) El presupuesto destinado a la educación como porcentaje del PIB es de 4,78%, esta cifra se expresa en porcentaje, por ejemplo 2,6% en República Dominicana % y 7,5% en Venezuela.
- b) Las tasas netas de matrícula son bastante altas, especialmente en Paraguay, República Dominicana, Honduras y Guatemala; en Paraguay, las escuelas primarias están ubicadas en El Salvador, Guatemala y Honduras, las escuelas secundarias están ubicadas en Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Desde una perspectiva sociológica, la educación inclusiva se refiere a los principios de justicia basados en la justicia social, la igualdad de oportunidades y condiciones, pero este análisis sigue siendo controvertido debido a la división y subinclusión actual. La educación y el gasto público como porcentaje del PIB en países como República Dominicana y Venezuela oscilan entre el 2,6 % y el 7,5 % del PIB, pero las cifras netas de matrícula aún reflejan un sorprendente nivel de educación de primera clase, aunque limitado.

La mayoría de los países incluidos en este estudio actualizan periódicamente sus políticas nacionales y luego adaptan sus acciones e iniciativas en función de esas políticas, mientras que otros comienzan con políticas nacionales desarrolladas durante muchos años para guiar sus acciones. El estatuto establece la última política relacionada con la educación inclusiva a través de la creación de tratados, decretos especiales y órdenes. También es importante mencionar países que adoptaron estándares de educación universal antes del año 2000, como Costa Rica en 1956; Cuba en 1961; Guatemala en 1991; México en 1993; Brasil en 1996; República Dominicana en 1997 y Paraguay en 1998 en 2009, aunque estos

países han adoptado leyes nacionales durante un año, han actualizado sus lineamientos y agregado disposiciones más específicas para atender a poblaciones específicas. La educación inclusiva se considera un servicio a todos los alumnos, teniendo en cuenta sus posibles circunstancias sociales, interculturales y/o personales. Sin embargo, países como Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Venezuela la describen en sus reglamentos generales como una forma de educación especial que brinda consejería o tratamiento de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Deben ser temporales o permanentes. Países como Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay destacan políticas nacionales relacionadas con la edad.

Han pasado gradualmente de considerar las necesidades individuales relacionadas con la edad a definir las necesidades cambiantes, y únicas de cada individuo (p. ej., Ursache & Noble, 2016). Cada persona tiene un desarrollo físico y cognitivo, un potencial, una historia personal, una cultura, un estatus socioeconómico, etc. diferentes, por lo que cada uno tiene sus propias necesidades específicas, no "apropiadas para su edad". Asimismo, se considera que la formación es continua y permanente, lo que no ocurre en las políticas de otros países. Este elemento es importante porque es consistente con la comprensión actual del desarrollo humano, que las personas aprenden a lo largo de la vida y que el cerebro continúa desarrollándose y cambiando hasta la muerte del individuo (p. ej., Knowland & Thomas, 2014).

El cuadro 3.3 muestra que los países latinoamericanos tienen una visión política para la acción en el marco de la EPT. Las políticas educativas se especifican para la educación primaria, y secundaria o nominaciones diferentes. Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela incluyeron los niveles de educación superior y señalaron que la educación inclusiva “*tiene como objetivo lograr la participación, la participación y los resultados académicos de todos*”. estudiantes de todos los niveles educativos para tener éxito” (Delgado, 2018).

Asegurar el compromiso, la participación y el éxito de los estudiantes es esencial para que la educación inclusiva funcione, al igual que el desarrollo de políticas que apoyen este enfoque (UNESCO, 2005). La mayoría de los estados brindan marcos legales para la participación de los estudiantes, pero pocos predicen o describen el éxito académico. Lo anterior permite evaluar las reformas de política en cuanto a la culminación de estudios en los diferentes niveles educativos. Los enfoques de política en la mayoría de los países se centran en garantizar la inscripción y participación de los estudiantes; por ejemplo, utilizando el modelo de escuela inclusiva de jornada completa de El Salvador y el programa de aula hospitalaria de Ecuador. Países como El Salvador, Guatemala y Paraguay citan el trabajo de la educación inclusiva y sus proyecciones en la educación superior citando

respectivamente el desarrollo de competencias y habilidades; nuevos intereses personales, laborales, sociales, culturales y académicos; otros niveles. La ley argentina y panameña no se aplica a los niveles de primaria, preescolar o jardín de infantes. La educación inclusiva como influencia social garantiza la atención a todos los niveles educativos que se alcanzan desde los primeros años de vida. Con base en lo anterior, es claro que las constituciones, leyes, reglamentos, leyes de derechos del niño, tratados y decretos de estos países cuentan con disposiciones que permiten a los organismos interministeriales responder a las necesidades educativas y de protección de la niñez, tales como inclusión, consideraciones culturales. Diversidad lingüística, vulnerabilidad, salud, desarrollo y aprendizaje. Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela describen la educación preescolar o preprimaria, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior, que permiten la evaluación en diferentes niveles de educación.

El Ministerio de Educación y otras instituciones similares deben desarrollar un flujo de trabajo coordinado para identificar actividades que aseguren la continuidad del aprendizaje en todos los niveles educativos. Además, como se muestra en los análisis de políticas públicas internacionales (OCDE, 2017), es importante evaluar las actividades realizadas en el primer nivel, que debe justificar el género de la especialización (Bakturis: nivel técnico o superior) para garantizar la adquisición, de ciudadanía condiciones de vida y al mismo tiempo promover la productividad de cada país.

Como las fuentes oficiales no proporcionaron información de antecedentes, solo los países de Cuba y Venezuela estaban disponibles, pero algunas contribuciones importantes a las políticas e intervenciones educativas, que se analizan en la siguiente sección, pudieron identificarse en la investigación dirigida por docentes. Compromisos de planes, programas y/o proyectos. Como parte de sus actividades, se recomienda a los Estados desarrollar planes, programas, proyectos, líneas de acción, estrategias, métodos, etc., que tengan como objetivo principal reducir las brechas en la cobertura de los servicios educativos y expresar las preocupaciones.

- En educación. Incluye los niños con discapacidad, por edades y grupos rurales marginados. Sin embargo, no se menciona el proceso de evaluación del aprendizaje para comprender la efectividad de reducir las brechas de aprendizaje (UNESCO, 2017). Hoy se puede avanzar mucho en la investigación nacional e internacional que no se compartimenta y siempre va desde el tratamiento hasta las pruebas estandarizadas cuando se utiliza la evaluación del aprendizaje. Los resultados reflejan que sectores de la población aún no pueden participar en sus ocupaciones designadas o muestran un sesgo en los resultados cuantitativos que se aplican a los estudiantes en general. Lo descrito en el Cuadro 3.3 muestra que los países de América Latina han utilizado el desarrollo de diversos planes, programas y/o proyectos educativos como medidas de intervención para lograr la educación

inclusiva. Al considerar las dimensiones de participación, participación y éxito, se puede observar que la mayoría de los países luchan por desarrollar programas relacionados con la participación, mientras que reflejan menos intervención para garantizar el éxito de los estudiantes, la descripción se basa en la escuela completa, consciente de las condiciones de aprendizaje y oportunidades para participar en eventos justos.

Ninguno de los planes, programas y/o proyectos de educación inclusiva implementados en los países estudiados incluyeron la sostenibilidad, el seguimiento y la evaluación en el tiempo como parte de sus políticas de intervención. Uno de los desafíos del esfuerzo estatal es fortalecer la capacidad institucional de los ministerios para planificar, sistematizar información y evaluar en organismos internos y externos con el objetivo de retroalimentar y aumentar la experiencia de intervención. Países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador y Guatemala implementaron más de cinco programas como parte de su presencia y participación, mientras que Ecuador, El Salvador, Guatemala y Nicaragua implementaron más de cinco intervenciones.

- En las dimensiones del éxito. Es justo citar a Paraguay, que cuenta con un régimen de infracciones y sanciones por incumplimiento de la legislación de educación inclusiva. Las intervenciones estatales se enfocan más en los estudiantes que en otros actores, pero es importante involucrar a los padres y/o representantes en las intervenciones para mejorar la equidad educativa (Field, Kuczera, & Pont, 2007). Los maestros, supervisores y administradores también deben participar en estos procesos. La formación docente es una de estas medidas, y aunque se está desarrollando, aún se necesita una comprensión precisa de cómo funciona la educación inclusiva. Aspectos de la vida institucional como la cultura y las prácticas institucionales inclusivas parecen invisibles o subvalorados. Estos países definen actividades aisladas que sirven a grupos específicos de personas como actividades independientes, pero no las describen como parte de los esfuerzos de educación inclusiva

### **3.4 Planes, programas y proyectos de inclusión de políticas educativas.**

El cambio educativo es técnicamente simple pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). Lograr el cambio es un esfuerzo continuo, ya que los países estudiados han desarrollado prácticas para este cambio, y este cambio debe continuar porque es generacional y permanente. El desarrollo de este estudio sirve como referencia técnica para el fortalecimiento de la política educativa y la determinación de estrategias de intervención en cada país en materia de educación inclusiva. Esto permite la comparación de datos

cuantitativos sobre políticas e intervenciones educativas, teniendo en cuenta el respeto universal al derecho a la educación. Para desarrollar el proceso de inclusión es importante partir de un diagnóstico integral que identifique las necesidades educativas a atender. Los países de la región son responsables de ejecutar líneas de trabajo para que se puedan hacer algunas generalizaciones en cuanto a la atención de grupos vulnerables. Los Estados deben “” (UNESCO, 2017, p. 13).

Formular e implementar políticas nacionales que promuevan el desarrollo de la educación inclusiva. Proponer el desarrollo de diversas iniciativas de educación inclusiva a través de planes, programas y/o proyectos de educación que promuevan la expresión y valoración de las diferencias de los estudiantes. Estas acciones se complementan con el desarrollo de métodos y estrategias de trabajo a partir de diseños desarrollados de manera que no sean necesarios ajustes, ya que el diseño original se crea teniendo en cuenta la generalidad de los requerimientos; por ejemplo, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Ununderstood Team, s.f.).

El uso de DUA en un sistema educativo que puede aumentar la asistencia, el compromiso y el éxito de los estudiantes. Además, otros enfoques innovadores e inclusivos desarrollados tradicionalmente en el aula, como el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, la gestión del aula invertida, las reuniones de aprendizaje, etc., se convierten en herramientas en el aula, y es crucial involucrar a todos los estudiantes del proceso de aprendizaje. En última instancia, el enfoque que elija (ASE) combina la experiencia de inclusión más efectiva de cada maestro. Cabe señalar que, en última instancia, son los docentes los responsables de implementar los elementos prácticos de las políticas de inclusión propuestas en los diferentes países (Boyle, 2013). Por tanto, habría que preguntarse más por las buenas prácticas que ya se utilizan en el aula.

En la comprensión de la educación inclusiva se deben tener en cuenta los nuevos retos profesionales, de acuerdo con las necesidades educativas de cada alumno, teniendo en cuenta su situación social, intercultural y personal (Delgado, 2019). Esto permitirá una categorización amplia según la diversidad del alumnado, como se muestra en el cuadro 3.1, que resume las diferentes circunstancias que pueden formar parte de las necesidades de apoyo educativo especial que pueda tener un alumno. En línea con sus respectivas políticas educativas, los países latinoamericanos deben fortalecer su capacidad para ofrecer una educación inclusiva. En la actualidad, demuestra un enfoque diferente que abarca la diversidad de los alumnos, tiene en cuenta las situaciones sociales, interculturales y personales en los diferentes niveles educativos y las contextualiza cuando es necesario.

El sistema educativo de cada país mediante la investigación con equipos de gestión de servicios (equipo técnico autorizado del Ministerio de Educación y Cultura, directores de instituciones educativas y docentes) son responsables de realizar un trabajo centrado en

la diversidad estudiantil. Desafío y potencial del trabajo saque el máximo partido de él. Los estados deben hacer recomendaciones para la acción dirigida a las poblaciones que aún tienen acceso limitado a los servicios educativos y mantener un enfoque holístico para definir definiciones inclusivas "*hacia la igualdad, la justicia social, la participación y la erradicación de todas las formas de supuestos y prácticas excluyentes*" Zoniou - Sideri & Vlachou, 2006, pág. 1379).

La educación gratuita es un paso muy importante, pero no garantiza la disponibilidad, continuación y finalización de la educación según los diferentes niveles educativos, porque las condiciones para ofrecer a los estudiantes son diferentes y aún no se han cumplido. Por lo tanto, es necesario reconocer los desafíos que enfrentan otros países, y la educación inclusiva puede incluso crear nuevas estructuras curriculares y ampliar la cobertura de los servicios educativos en todos los niveles. Dados los constantes cambios en el conocimiento científico y las mejores prácticas educativas, es importante que los países actualicen sus políticas nacionales, o al menos sus iniciativas, para adaptarse a los últimos conocimientos. Solo entonces se puede considerar la inclusión para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes de hoy.

Esto significa que los países deben desarrollar políticas nacionales que "*reconozcan que lograr la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, no un esfuerzo único*" (UNESCO, 2017, p. 12, 13). A pesar de las especificidades de la región latinoamericana en política de inclusión social, que es un tema muy importante a nivel mundial, se deben considerar las buenas prácticas en política educativa de otras regiones para adaptarlas al contexto latinoamericano. Los reglamentos, modelos, directrices prácticas, manuales, investigaciones y más pueden informar el desarrollo de políticas, planes, estrategias y acciones nacionales inclusivos. Debe reconocerse que la inclusión es un proceso continuo y, por lo tanto, la pertinencia y la base de las políticas nacionales deben evaluarse, adaptarse y actualizarse periódicamente. La política educativa debe centrarse en los procesos de evaluación y sostenibilidad.

El estudio sobre la educación inclusiva en América Latina desafía a la comunidad académica y proporciona una referencia para apoyar a los países en la creación de nuevos paradigmas educativos informados por los fundamentos teóricos y metodológicos de nuevos argumentos, que busca una educación que responda a la innovación y el cambio, y un liderazgo educativo totalmente diversificado en el siglo XXI, adaptado a las necesidades específicas de apoyo educativo.

La comunidad científica debe realizar investigaciones similares que vinculen los diferentes niveles de educación, desde la educación primaria hasta la superior, para garantizar la integridad humana en la educación inclusiva; también debe estar centrado en el docente y explorar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Desarrollar

medidas preventivas en un proceso inclusivo. Compromiso con la ejecución de planes, programas y/o proyectos. El cambio educativo es técnicamente simple pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). Lograr el cambio es un esfuerzo continuo, ya que los países incluidos en este estudio han desarrollado prácticas para dicho cambio, y este cambio debe continuar ya que es un proceso multigeneracional y está en constante cambio. El desarrollo de este estudio puede brindar una referencia técnica para que los países fortalezcan las políticas educativas y determinen estrategias de intervención para la educación inclusiva.

Esto permite la comparación de datos cualitativos sobre políticas e intervenciones educativas, teniendo en cuenta las buenas prácticas mencionadas de este estudio. Para desarrollar un proceso de inclusión es importante partir de un diagnóstico integral que identifique las necesidades educativas a atender. Los países de la región son responsables de desarrollar líneas de trabajo para hacer algunas generalizaciones en cuanto a la atención de grupos vulnerables.

Los países deben *“recopilar, cotejar y evaluar evidencia sobre las barreras a la educación, participación y logros de niños, con especial atención a los estudiantes que pueden estar en mayor riesgo de fracaso, marginación o exclusión”* (UNESCO, 2017, p. 13). Formular e implementar la política nacional para promover el desarrollo de la educación inclusiva. Proponer el desarrollo de diversas iniciativas de educación inclusiva a través de programas, programas y/o proyectos de educación inclusiva que promuevan la expresión y valoración de las diferencias de los estudiantes.

### **3. 5 Políticas de inclusión de la Educación superior en Brasil**

Desde la administración del presidente Luís Inácio da Silva (2003–2010), la política pública de educación superior se ha implementado sustancialmente para ampliar el acceso. La administración actual ha introducido una serie de nuevas políticas que continúan y amplían las medidas iniciadas por la administración del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). En cuanto al mantenimiento de las políticas antes mencionadas, se destacan: el recientemente ampliado sistema de evaluación de las instituciones de educación superior, el fortalecimiento de la Encuesta Nacional de Recursos Educativos (ENEM), la ampliación de la FIES, etc. mejorar el nivel educativo de la población, la demanda del mercado de mano de obra calificada y el entorno internacional son dos. De las fuerzas impulsora detrás de la política del gobierno nacional.

Según el Informe Técnico del Censo de Educación Superior (Brasil, 2014), el número total de estudiantes matriculados en las escuelas llegó a 7,3 millones en 2013, un aumento de alrededor de 300.000 desde 2012. Entre 2012 y 2013, la matrícula universitaria

aumentó un 3,8%, las redes públicas un 1,9% y las redes privadas un 4,5%. El panorama universitario describe 32.000 programas en 2.400 instituciones de educación superior, de las cuales 301 son públicas y 2.000 son privadas. Se puede ver que la educación privada se está expandiendo rápidamente a pesar de los mayores esfuerzos del estado en este sector.

De acuerdo con el citado censo, las instituciones de educación superior concentraron el 53,4% del número de matriculados, con un 29,2% menos de docentes, y el resto de la matrícula se distribuyó entre centros universitarios e instituciones federativas. Tenga en cuenta que entre 2003 y 2013, la matrícula en programas de posgrado aumentó en un 76,4%. A pesar del aumento significativo de la matrícula en la última década, los datos muestran que solo alrededor del 30% de los brasileños entre 18 y 24 años estudian en este nivel educativo. (Brasil, 2014). Según Carmen et al. (2014), el continuo crecimiento de la educación superior privada tiene como objetivo aumentar la demanda pública de educación superior.

Para estos autores, la expansión del acceso a la educación superior desde la década de 1990 se ha traducido esencialmente en la apertura de nuevas instituciones privadas de educación superior. Mirando el período de 2001 a 2010, los investigadores documentaron un aumento en la actividad privada de 1208 instituciones en 2001 a instituciones en 2010, un aumento del 74 % durante una década. Para los estudiantes, el aumento fue mayor que el aumento del 126 por ciento durante el mismo período. Para mantener el impacto positivo en la inclusión social, la reducción de la desigualdad y el desarrollo educativo se debe enfatizar que ciertas políticas vigentes fortalecen la lógica de mercadeo de la educación superior, crean la competitividad de las universidades públicas y promueven el fortalecimiento de las universidades privadas con el uso de recursos públicos. Basado en los autores: Vieira (2007), Santos; Cerqueira (2009), Dourado (2001, 2011), Simões y Mello Neto (2012).

### **3. 6 Políticas de inclusión de la Educación superior en Perú.**

En las últimas décadas, la oferta y demanda de educación superior en Perú ha crecido significativamente. De 2008 a 2019, el número de alumnos de este nivel pasó de 771.900 alumnos matriculados a casi 1.509.400 alumnos, un incremento anual medio del 7,9% (Sunedu, 2020). Una situación similar se puede ver desde el lado de la oferta también. Si en 1980 solo había 36 universidades en el país (Díaz, 2008), en 2019 su número llegó a 139, de las cuales 48 eran públicas y 91 privadas (Sunedu, 2020). A pesar de este aumento significativo, la desigualdad en el acceso a la educación superior seguirá existiendo en 2020. La literatura muestra que las características socioeconómicas de los jóvenes y sus familias son cruciales para entender la brecha de oportunidades (Reátegui, Grompone y Rentería, 2020; Guerrero et al., 2019).

Benavides et al. (2015) mostró que los estudiantes con mayores recursos socioeconómicos tienen acceso a colegios y universidades de mayor calidad que sus pares de bajos ingresos. De manera similar, un estudio reciente de Sánchez, Favara y Porter (2021b) muestra que los estudiantes con mejores recursos acceden a universidades de mayor calidad, pero solo los estudiantes que asisten a mejores universidades se benefician de la educación superior. Con información de la Encuesta Nacional de Hogares 2014-2018, se encontró que tres de cada diez estudiantes de educación primaria continúan obteniendo educación superior; de estos, solo el 21,8% pertenece al quintil más bajo de gasto per cápita del hogar, mientras que el 52,7% pertenece al quintil más alto de gasto del hogar en la evidencia empírica también muestra que la desigualdad de acceso es mayor en las zonas rurales y entre las poblaciones indígenas (Cuenca, 2015, Cuenca y Reátegui, 2016); jóvenes que viven en zonas rurales), lo que afecta sus oportunidades de movilidad social (Benavides y Etesse, 2012).

Ballarín et al. (2017) discutieron las barreras a la edad adulta para los jóvenes que viven en entornos urbanos desfavorecidos en la ciudad de Lima e identificaron la falta de recursos económicos como la mayor barrera para la educación superior, debido a los costos relacionados con las tasas de matrícula y las pensiones. Como resultado, algunas personas preferirían hacer la transición a la edad adulta a través del trabajo en lugar de la educación superior. Asimismo, Reátegui, Grompone y Rentería (2020) y Grompone, Reátegui y Rentería (2018) et al. Ofrecer un programa educativo para los jóvenes que viven en las zonas rurales de Ayacucho y determinar los costos relacionados con la continuación de sus estudios. Los beneficios como la educación y el acceso al límite de aplicaciones. Incluso si se superan con éxito las diferencias de matrícula inicial, la continuidad educativa estará estrechamente relacionada con factores socioeconómicos. Según Suned (2020), los jóvenes del quintil de menor gasto tienen un 28,7% más de probabilidad de abandonar la escuela en comparación con sus pares del quintil de mayor gasto. Si bien estas cifras muestran que a las mujeres les está yendo bien en términos de acceso (51,1% de mujeres y 48,9% de hombres).

### **3.7 Políticas de inclusión de la Educación superior en Perú.**

La educación inclusiva en el Ecuador cuenta con un fuerte respaldo legal. La Constitución garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos. El artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho vitalicio y un deber ineludible e irresistible del Estado. Es un ámbito prioritario de la política estatal y de la inversión estatal, garantía de igualdad e inclusión social y requisito básico para el buen vivir. Las personas, las familias y las comunidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. El artículo 29 corresponde a la

identidad transcultural del Estado sudamericano: el Estado garantizará la libertad educativa, la libertad académica en la educación superior y el derecho de las personas a estudiar en su propio idioma y entorno cultural.

Las madres y los padres o sus representantes pueden elegir libremente la educación de sus hijos de acuerdo con sus principios, creencias y deseos educativos. Los principios de la ley orgánica de educación superior garantizan la inclusión en este nivel educativo. Su artículo 12 los define así: un diálogo entre el conocimiento, el pensamiento general y la producción tecnológica global. El sistema de educación superior, como parte del sistema de inclusión nacional e igualdad social, se rige por los principios de universalidad, igualdad, igualdad, progreso, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; se regirá por criterios como calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, rendición de cuentas y restricciones a la participación, estos criterios entrarán en vigencia. Estos principios regulan de manera integral las instituciones, actores, procesos, normas, recursos y demás componentes del sistema de acuerdo a lo dispuesto en esta ley (Asamblea Nacional, 2010).

El contenido de este principio se concreta en el Capítulo 1 del Título IV de la Ley de Igualdad. Esto incluye garantizar que todos los miembros del sistema de educación superior tengan igualdad de oportunidades de admisión, duración, movilidad y graduación en el sistema, independientemente de su género, fe, orientación sexual, raza, cultura, preferencia política, condición socioeconómica, movilidad, género o discapacidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010). Este principio establece la responsabilidad del sistema de educación superior ecuatoriano en el acceso a programas educativos para ecuatorianos expatriados, repatriados y deportados. Lo mismo se aplica a los inmigrantes y las personas con discapacidad. La educación superior en Ecuador también se basa en la inclusión, definida en el artículo 93 como apoyo a la calidad del sistema. Los principios de calidad definen una cultura continua y autorreflexiva de la educación superior que busca la mejora, la seguridad y el aprendizaje colectivo en todos los niveles.

El compromiso de las instituciones de educación superior y los sistemas de educación superior se basa en el equilibrio entre docencia, investigación e innovación y en la pertinencia, la inclusión, la democratización y la igualdad de oportunidades, la diversidad, la autonomía responsable, la idoneidad, la democracia, la creación de conocimiento, el diálogo y la conexión con la Comunidad y los valores de la ciudadanía (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010) Código de Organización Socioeconómica del Conocimiento, la Creatividad y la Innovación, conocidos como Sistemas Ancestrales de Conocimiento y sus vínculos con los sistemas educativos y culturales nacionales. Entre sus principios también se encuentra la promoción de la inclusión social, tal y como se recoge en el Principio 4, Principio 8: “El conocimiento, la tecnología, la innovación y los conocimientos tradicionales se crean, difunden, gestionan, utilizan y desarrollan como base para la cohesión e integración social de todos los ciudadanos”. (Asamblea Nacional del

Ecuador, 2016, p. 5) En el modelo 2019 de evaluación externa de universidades y politécnicos, estos principios se observan de manera consistente y determinan el accionar del Estado en materia de inclusión social en el sistema de educación superior.

El modelo define un conjunto de criterios esperados que no están incluidos en el proceso de acreditación, *"estos son objetivos futuros y no son comunes en los sistemas de educación superior, aunque algunas universidades y politécnicos ya pueden cumplirlos"* (Departamento de Aseguramiento de la Calidad en Educación, 2019, p.50) Uno de los criterios se refiere a la inclusión y la igualdad. Determinar si la institución utiliza políticas y estrategias para identificar a los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje, con especial atención y procesos para grupos históricamente marginados. Orientación psicosocial y académica para lograr resultados en la mejora de las condiciones de aprendizaje (Comisión para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2019). Así, desde el punto de vista jurídico, la educación superior ecuatoriana cuenta con las herramientas necesarias para regular, reglamentar y hacer cumplir su carácter institucional. y objetivos del programa.

### **3.7.1 Iniciativas de Inclusión en la educación superior ecuatoriana.**

Una iniciativa desarrollada por algunas universidades ecuatorianas es mejorar las instituciones de educación superior, todas ellas acreditadas. El desarrollo de políticas e iniciativas inclusivas es uno de los parámetros a evaluar. A continuación, se presentan algunas de las sugerencias más interesantes. La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, con sedes en Guayaquil, Quito y Cuenca, ha desarrollado catorce políticas educativas en su política educativa para abordar temas de integración e inclusión.

El acceso a la tecnología, el entorno físico, la información y las oportunidades académicas es lo primero. Agregar políticas relacionadas con la pedagogía a utilizar, traduciéndolas en adaptaciones curriculares y docentes o facilitadores de aprendizaje destacados, así como materiales didácticos específicos. Define un marco legal inclusivo e integral que asegure un trato preferencial y preferente a los estudiantes con necesidades especiales y estudiantes de grado y posgrado de programas de becas. Impulsar la creación de proyectos de investigación destinados a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Viendo la necesidad de que toda la comunidad universitaria sea consciente de esta realidad y de lo que realmente significa la inclusión de estas personas, la agencia creó una red de voluntarios universitarios (Jara, Melero, & Guichot, 2015).

La accesibilidad sigue siendo una de las mayores barreras para los estudiantes con capacidades diferentes, por lo que la institución prioriza la adaptabilidad de sus espacios físicos, eliminando las llamadas barreras arquitectónicas y creando libros para ciegos,

creando acceso a la información y la tecnología. El pabellón - tiflobiblioteca - promueve la investigación relacionada con los entornos virtuales de aprendizaje adaptativo y su interacción en el aula.

El campus de Cuenca cuenta con un área de investigación en tecnología y discapacidad que incluye docentes con y sin discapacidad y estudiantes que forman un grupo de investigación en tecnología inclusiva, GI-TIn. Su trabajo consiste en desarrollar iniciativas y prototipos tecnológicos que ayuden a mejorar la instrucción en los centros de educación especial más desfavorecidos del país para mejorar sus procesos inclusivos. Pero en términos de accesibilidad, lo realmente importante es que estos estudiantes tengan igualdad de oportunidades para matricularse y permanecer en instituciones que creen las condiciones necesarias, principalmente a través del sistema de becas Dignidad Discapacitado.

También existen diversas iniciativas encaminadas a la sensibilización, como jornadas de educación e inclusión social, jornadas y cursos para este colectivo, así como la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa con el objetivo de implicar a toda la comunidad. La comunidad docente busca buenas prácticas docentes, trata a estos alumnos como a los demás y personaliza el trabajo con refuerzos y/o instrucción especial cuando es necesario. Si bien esto es cierto, este último paso puede tener varios inconvenientes, ya que el componente académico aún carece de lineamientos claros para adaptar el plan de estudios a estos jóvenes, y cabe señalar que ninguno de los tres campus cuenta con especialistas disponibles, quién puede establecer los diferentes mecanismos y guiar sus planes.

Los propios docentes lo harán mejor por iniciativa propia (Jara, Melero, & Guichot, 2015). La otra institución analizada es la Universidad de Amazonas (UEA). Su enfoque inclusivo tiene como objetivo desarrollar programas integrales de desarrollo humano. Un diálogo basado en el respeto es visto como una herramienta fundamental en la construcción de procesos de inclusión al analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes para integrarse y formar parte de la comunidad educativa universitaria. Para lograr este objetivo, en 2015, se lanzó un programa de terapia comunitaria integrada llamado "Polo Myumpa" en cooperación con el Centro de Capacitación en Terapia Comunitaria Integrativa.

El objetivo de la iniciativa es crear un espacio de diálogo entre estudiantes y personal para construir redes de apoyo solidario y encontrar soluciones a las cuestiones de la inclusión e integración real de cada grupo en la comunidad universitaria y las formas en que ambos lados puede socializar sus situaciones y preocupaciones, y crear un vínculo de apoyo mutuo, creando en última instancia un ambiente académico próspero que alivia a los estudiantes de la mayoría de los factores estresantes que podrían ralentizarlos. Al fin y al cabo, estos "grupos" les hacen sentirse parte de la universidad, olvidarse de sus orígenes,

diferencias culturales y problemas cotidianos y centrarse realmente en lo que de verdad importa, que es su formación como futuros profesionales de calidad, y hacerse notar. la institución misma. continúa generando aspectos y problemáticas de exclusión (Gutiérrez et al., 2016), que se reflejan claramente en los planes estratégicos de las instituciones, los cuales señalan acciones específicas para asegurar la matrícula y permanencia de los estudiantes con capacidades diferentes en la institución y su disposición. con miembros activos de la comunidad universitaria.

Además, los docentes han desarrollado actividades inclusivas como la creación de modelos 3D de la anatomía del cerebro para enseñar a estudiantes ciegos y la creación de programas de texto a voz para estudiantes ciegos. Acceso a la información: información bibliográfica y digital disponible en bibliotecas y en Internet. En investigación, vemos publicaciones de profesionales de la salud y las ciencias sociales relacionadas con la inclusión educativa y más específicamente con poblaciones estudiantiles diversas con poca participación de otras disciplinas.

El número de investigaciones de este tipo en la institución se ha incrementado significativamente (Ocampo, 2018). La Universidad Tecnológica de Manabí es la cuarta institución mencionada. Su trabajo de inclusión ha sido innovador a nivel nacional, utilizando elementos de temas específicos relacionados con la educación sexual y las perspectivas de género en el desarrollo curricular. Al igual que las universidades mencionadas anteriormente, se esfuerza por priorizar las oportunidades y la duración de los jóvenes con capacidades diferentes, creando programas de becas para este fin, realizando actividades educativas para aumentar el conocimiento de este grupo y promover el desarrollo de cooperación y acuerdos. La institución cuenta con un comité de inclusión e Igualdad que ha impulsado e implementado una serie de iniciativas de accesibilidad, entre las que se encuentran la creación de una audioteca digital y la creación de un 'equipo de apoyo' al estudiante para ofrecer asesoramiento y ayuda a los estudiantes.

### **3.8 Escenarios de políticas institucional en la educación superior.**

La educación superior es la variable externa impulsada por las políticas más importantes. A nivel mundial, especialmente en los países en desarrollo, la política de educación superior está fuera del núcleo de la política pública. Como campo de política pública, se ubica en la reproducción de valores, el cultivo y formación de recursos humanos, el nivel de legitimidad e incluso la política de redistribución de recursos para la expansión de la demanda. En las últimas décadas, el eje central de la política de educación superior ha sido la reforma de la primera etapa de aporte de recursos financieros a las instituciones estatales, la segunda etapa de creación de nuevas instituciones y la expansión de instituciones privadas. En la nueva situación económica de la ciencia y la tecnología, el

nuevo eje de la política nacional de educación superior se pone a prueba en las condiciones de una competencia económica intensificada, y la educación superior juega un papel cada vez más importante. Aunque “*competitividad significa combinar tecnologías*” a las actividades productivas’ (Tünnerman, 2004), la educación superior se ha convertido en un área cada vez más importante de la política pública y la geopolítica global.

La construcción de una sociedad del conocimiento es una competencia entre sistemas educativos que determinan el rol del Estado, crean su propia política pública y se integran en el proceso de internacionalización de la educación. La expansión de la educación transnacional está impulsando una nueva geopolítica, y la educación determinará las fronteras de los futuros estados<sup>4</sup>. En estos nuevos escenarios, el Estado aparece no sólo como “la institución principal, sino también como la única institución”, como afirma Tedesco, desde la cual se pueden introducir aspectos como la regulación y gestión de inversiones, la generación de recursos y la investigación aplicada y que puede actuar como una fuerza atractivo o formación en exportación.

La política educativa en el sector terciario adquiere una nueva dimensión tanto en términos de diferenciación como de diversificación institucional, lo que se traduce en un aumento del número de participantes, así como nuevos retos en educación y la necesidad de incrementar la producción de capital humano y capital humano. muchos lugares en el contexto de una sociedad global información sobre la investigación científica. En este caso, el Estado se convierte en la única institución reguladora a nivel estatal posible capaz de pasar de una masa de instituciones descentralizadas, competitivas, diversas y cuasi-feudales a un sistema efectivo de educación superior como un servicio público. En este nuevo proceso, por primera vez, fue necesario visualizar la creación de una política nacional de educación superior encaminada a la creación de un nuevo régimen legislativo que permitiera la creación de un sistema universitario integrado. En segundo lugar, la política nacional está dirigida a lograr la calidad académica, aumentar la igualdad de cobertura y regular la internacionalización de la educación superior. Donde antes eran pasivos, ahora son activos y permanentes, superando cambios de gobierno y partidos.

---

<sup>4</sup> Martin Carnoy, “Mundialização e reforma na educação”, Brasília, UNESCO-IIEP: “La mundialización ejerce un profundo impacto sobre la educación en planos bastantes diferente y en un futuro, ese fenómeno será tanto más perceptible, cuanto más plenamente sea asumido por las naciones, regiones y localidades, el papel fundamental de las instituciones educativas, no solamente para transmitir los conocimientos necesarios a la economía mundial, sino también para reinsertar a los individuos en nuevas sociedades construidas en torno a la información y el saber” (traducción libre del autor). ejerce un profundo impacto sobre la educación en planos bastantes diferente y en un futuro, ese fenómeno será tanto más perceptible, cuanto más plenamente sea asumido por las naciones, regiones y localidades, el papel fundamental de las instituciones educativas, no solamente para transmitir los conocimientos necesarios a la economía mundial, sino también para reinsertar a los individuos en nuevas sociedades construidas en torno a la información y el saber” (traducción libre del autor).

### **3.9 Una nueva institucionalidad en educación superior en América Latina.**

La creación de un nuevo organismo rector nacional para la educación superior es un proceso reciente en toda la región, lo que refleja el papel cada vez mayor del estado en el seguimiento, la supervisión y el control de la educación superior, creando tensión entre el poder autónomo y el ejecutivo e introduciendo una regulación significativa. Una nueva tensión entre autonomía y discrecionalidad, entre competencia y complementariedad. Como parte del proceso que se viene dando desde hace diez años, la ampliación de las instituciones estatales de control es un apoyo institucional para el desarrollo e implementación de la política estatal. Todos los países de la región, sin excepción, han fortalecido la capacidad normativa nacional, creado nuevos marcos institucionales y políticas nacionales para solucionar el “problema universitario”, interpolado sobre la base de una buena relación entre autonomía universitaria y libertad educativa. Este proceso amplio y continuo significa que los países brindan su propia orientación sobre la capacidad regulatoria y los recursos financieros del sector público al establecer estándares.

La educación superior hoy es una ambición imperante para los jóvenes que completan la educación juvenil y para muchos adultos que no alcanzan a tiempo este nivel educativo. La creciente demanda de educación superior exige que esta se encargue de satisfacer múltiples necesidades, por lo que tiene que brindar diferentes servicios en diferentes tipos de instituciones, programas, métodos de enseñanza, estrategias de formación. Hoy, cuando hablamos de educación superior, nos referimos a un grupo amplio y diverso que va mucho más allá de nuestra noción tradicional de equiparar la educación superior con la universidad.

En este contexto, el vínculo entre la educación superior y otros niveles del sistema educativo es crucial. Sin embargo, a pesar de las críticas a la educación de los estudiantes, la educación superior no ha cumplido plenamente sus promesas, especialmente en términos de la calidad de la formación docente. Este es un aspecto importante que debe ser abordado desde el punto de vista de las instituciones de educación superior y las políticas nacionales relacionadas: En cuanto a la primera prioridad, es necesario determinar la calidad de la educación, teniendo en cuenta las necesidades actuales. Para niños y adolescentes. En cuanto a las instituciones, deben ser responsables de desarrollar e implementar políticas que vuelvan a enfatizar la profesión docente, reconozcan su centralidad y recompensen adecuadamente el logro educativo. También es importante abordar los problemas de calidad en el contexto de la diversidad.

Esto requiere definir la calidad a través de la participación de las partes interesadas clave de la sociedad mediante la definición de indicadores que describan los objetivos educativos de la institución, incluida la inclusión, la diversidad y la relevancia del valor. El desarrollo de políticas y mecanismos debe incluir no solo la evaluación, sino también la

mejora de la calidad y el apoyo para que las instituciones trabajen para mejorar la capacidad de respuesta a largo plazo mientras implementan la rendición de cuentas responsable. Las necesidades de los estudiantes y el contexto social en el que trabajan. Para que la educación superior contribuya más a una vida mejor en la región, también es necesario promover la coordinación entre universidades, universidades y todos los sectores de la sociedad para garantizar oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

### 3.10 Objetivos, metas y estrategias indicativas de la CRES

**Objetivo 1:**

Mejorar y consolidar los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior de América Latina y el Caribe en un sistema que reconozca la diversidad y busque la mejora continua.

**Meta 1.1**

**Promoción hasta 2021 para desarrollar políticas institucionales para fortalecer las políticas nacionales cultura de calidad América Latina y el Caribe**

**Estrategia Indicativa**

**1.1.1. Asegurar que los gobiernos regionales incluir temas permanentes en su política nacional con respecto a la educación superior, promover la calidad de las instituciones de educación superior.**

**1.1.2. Acordar que el Estado y el sector de la educación superior deben establecer un mecanismo de aseguramiento de la calidad que pueda ser responsable de la diversidad de la educación superior (de universidades, programas, estudiantes)**

<p>Mejorar los sistemas nacionales de evaluación para el año 2025.</p>	<p>1.2.1. Crear una instancia de membresía Representantes de países e instituciones de educación superior. Los estándares y procedimientos se establecen de acuerdo con mejorar continuamente los servicios educativos.</p> <p>1.2.2. Acordar posibilidades tecnológicas e instalaciones entre el Estado y el sector terciario fortalecer las competencias académicas necesarias para los mecanismos de evaluación.</p>

<p><b>Para el año 2028 actualizar el sistema de la calidad y centrarse en la promoción de mejora continua.</b></p>	<p>1.3.1. Participar en ejemplos de desarrollo. Estado, agencia de seguros. Las instituciones de educación superior y de calidad desarrollan estándares y procedimientos de evaluación para facilitar responsabilidad institucional para su mejora Continuar.</p> <p>1.3.2. Crear un mecanismo de evaluación Revisión periódica de instituciones, procesos y resultados de aseguramiento de la calidad.</p>
--	---

**Objetivo 2:**  
 Desarrollar una cultura de calidad y sistemas de evaluación eficientes en las IES de América Latina y el Caribe.

<p>Meta 2.1</p> <p>Promover políticas institucionales para el 2021, que afiancen los sistemas de evaluación.</p>	<p>Estrategia Indicativa</p> <p>2.1 Asegurar que los gobiernos regionales incluir temas permanentes en su política nacional con respecto a la educación superior, promover la calidad de las instituciones de educación superior.</p>
<p>Meta 2.2</p> <p>Tomando en cuenta la diversidad cultural e institucional, de aquí al año 2025, afianzar sistema de evaluación eficiente.</p>	<p>2.2.1. Acordar que el Estado y el sector de la educación superior deben establecer un mecanismo de aseguramiento de la calidad que pueda ser responsable de la diversidad de la educación superior (de universidades, programas, estudiantes)</p> <p>2.2.2 Diseño del mecanismo para facilitar una evaluación clara de instituciones y programas de garantía de calidad en dos niveles: Un enfoque sostenible en términos de finanzas y carga de trabajo.</p>
<p>Meta 2.3</p>	<p>2.3.1. Formular un sistema educativo para asegurar la continuidad profesional de alta</p>

---

Entre ahora y 2028 hacer alianzas entre el Estado y el sector terciario para actualizar la calidad y centrarse en la promoción mejora continua.

calidad entre los diferentes niveles de educación.

2.3.2. Desarrollar políticas nacionales e institucionales para promover el reconocimiento de títulos profesionales y estudios concluidos.

2.3.3. Integrar el perfil de los egresados de las instituciones de educación superior con el entorno laboral para asegurar la pertinencia social de la profesión.

---

**Objetivo 3:**

Lograr que la autonomía universitaria y el compromiso social de las IES, sea fortalecido en los países de América Latina y el Caribe.

---

**Meta 3.1**

Para el 2028, la autonomía universitaria será un principio político fundamental de las instituciones que garantice la libertad de cátedra, el libre pensamiento y el compromiso social de la ES en Latinoamérica y el Caribe.

**Estrategia Indicativa**

3.1.1 Facilitar la implementación efectiva de la autonomía en los ámbitos de decisión gubernamental e institucional de las IES.

3.1.2 Promover modelos de organización democrática en las IES, incluyendo en las normativas la participación, efectiva y sin límites de todos los actores (docentes, estudiantes, personal administrativo, graduados) en el gobierno y gestión institucional.

---

**Objetivo 4:**

Crear, velar y mantener las regulaciones a la educación superior en América Latina y el Caribe para asegurar que cumplan con su función pública

---

**Meta 4.1**

Para el año 2021, los estados regularán la dotación de la educación superior en sus países, tanto para las instituciones públicas como para las privadas, tomando en cuenta el sentido de bien social, público y estratégico y de derecho humano universal, evitando la mercantilización como objetivo fundamental en la provisión de formación superior.

**Meta 4.2**

Para el año 2021, el sector de educación superior de la región aumentará la cobertura con calidad, equidad, inclusión social y pertinencia.

**Meta 4.3**

Para el 2028, sistematizar y evaluar los resultados obtenidos en las diferentes áreas de Educación superior relacionada con la calidad, la igualdad, la inclusión social y cumplimiento.

**Estrategia Indicativa**

4.2.1 Delinear y materializar programas y proyectos para aumentar la cobertura con calidad, equidad, inclusión social y pertinencia

4.3.1 Estudiar la influencia alcanzada en cobertura con calidad, equidad, inclusión social y pertinencia de la educación superior

---

**Objetivo 5:**

Promover la participación de las universidades en el fortalecimiento del sistema Educación Nacional

**Meta 5.1**

Promover la acción de las IES en el establecimiento de políticas públicas integradas y consensuadas de todo el sistema educativo en las que participen los diferentes actores, niveles educativos y jurisdicciones de las que dependen las instituciones que brindan educación.

**Estrategia Indicativa**

5.1.1. Incentivar la participación de las IES en el debate sobre la filosofía y orientación de la educación en Latinoamérica y el Caribe.

**Meta 4.2**

5.1.2. Tomar en cuenta las orientaciones de las IES en el diseño estructural y pedagógico de la educación pre básica, básica, secundaria y media

**Meta 4.3**

5.1.3. Promover debates que generen propuestas para los programas y contenidos educativos en los diferentes niveles del sistema educativo.

5.1.4. Generar material didáctico y bibliográfico e incentivar las innovaciones pedagógicas

5.1.5. Facilitar la participación de las IES en la capacitación de maestros y profesores y en las propuestas de alternativas de políticas públicas en formación docente.

### **3.11 Recomendaciones para que los gobiernos puedan lograr el fortalecimiento de las políticas institucionales en la educación superior.**

- Existe un sistema de indicadores aprobado regionalmente que integra el proceso de evaluación y certificación.
- Incluir programas de formación abiertos, flexibles y transparentes en los criterios de calidad exigidos para el reconocimiento de la formación.
  - Mejorar la calidad de la educación de los jóvenes, especialmente en las instituciones que atienden a los miembros más vulnerables de la sociedad.
  - Desarrollar mecanismos para asegurar la idoneidad de los profesionales y técnicos en el campo de actividad y proporcionarles un programa de actualización continua a lo largo de su vida laboral.
- Promover el desarrollo de marcos de calificación nacionales y regionales o subregionales como medio para facilitar el reconocimiento de títulos profesionales y estudios concluidos.
- Priorizar áreas estratégicas mediante el desarrollo de proyectos específicos para asegurar una adecuada asignación de recursos a la ciencia, la tecnología y la innovación.
  - Crear indicadores de calidad relacionados con la responsabilidad regional y los desafíos de la sociedad para evaluar las definiciones, la toma de decisiones soberana y la cosmovisión común que deben tener en cuenta las unidades de evaluación de la calidad del sistema de educación superior.
- Incrementar el presupuesto estatal para la creación de instituciones de educación superior y profesiones con base en estándares de calidad locales y regionales y una distribución geográfica equilibrada.
- Implementar políticas de becas para incluir a las personas con discapacidad, grupos raciales, grupos de género, personas privadas de libertad, inmigrantes, refugiados, personas de escasos recursos y personas alejadas de los centros urbanos en las instituciones de educación superior.
- Implementar una política nacional para mejorar la calidad de la educación de los jóvenes en las instituciones que atienden a los miembros más vulnerables de la sociedad.
- Promover la integración de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina y el Caribe a través de redes y grupos de trabajo locales, regionales e internacionales.
- Combinar un programa de formación abierto, flexible y bien definido con estándares de calidad adecuados para reconocer los resultados de aprendizaje alcanzados.
  - Brindar apoyo financiero para investigaciones y estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas en todos los niveles del sistema educativo

para desarrollar iniciativas de reforma curricular, innovación pedagógica y formación continua de docentes.

- Desarrollo de áreas estratégicas mediante el desarrollo de proyectos específicos para que los recursos de ciencia, tecnología e innovación se asignen adecuadamente.
- Incrementar un presupuesto adecuado y justo para asegurar el funcionamiento efectivo de las instituciones de educación superior en los programas de formación docente.
- Prestar atención al reconocimiento social de la profesión docente, establecer un mecanismo de formación a largo plazo y un sistema de remuneración, y enfatizar la responsabilidad social. Desarrollar políticas y programas de acción afirmativa que alienten a los estudiantes a ingresar a carreras de formación docente.
- Desarrollar políticas nacionales y modelos educativos basados en la diversidad cultural latinoamericana y caribeña y el respeto, la inclusión y la visibilidad intercultural, e integrar contenidos transversales en la formación docente.
- Incrementar un presupuesto adecuado y justo para garantizar la efectividad del personal de educación a largo plazo y el personal de las instituciones de educación superior.
- Priorizar el reconocimiento social de la profesión de los empleados universitarios, crear un mecanismo de formación y sistema salarial y priorizar su rol.

### **3.12 Recomendaciones para las instituciones de educación superior, puedan lograr el fortalecimiento de las políticas institucionales.**

- Desarrollar y realizar una encuesta nacional de deserción postsecundaria o vocacional o institucional, cuantificando los factores sociales, económicos y académicos que inciden en el problema.
- Revisión de las estructuras educativas que faciliten la transición de la educación juvenil a la educación superior en la opción vocacional.
- Actualización de la capacidad técnica de los comités de evaluación institucional en el marco regional de los indicadores aprobados.
  - Desarrollar procesos de autorregulación como medida permanente de aseguramiento de la calidad.
- Velar por la calidad académica en todos los casos y crear una cultura de sistemas autónomos de evaluación, uno de cuyos pilares es la transparencia. Continuar desarrollando estándares obligatorios comunes para proporcionar algún tipo de certificación pública completa con la aprobación del gobierno. Crear condiciones para evaluaciones externas coordinadas con la autonomía universitaria.

- Trabajar para aumentar la inscripción, la retención y el éxito en los exámenes para garantizar una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente.
- Implementar programas de acción afirmativa en las instituciones de educación superior para apoyar a los estudiantes.

### **3.13 Plan de acción CRES 2018 - 2028**

- Terminar la escuela, optimizar el rendimiento académico, obtener una amplia formación y graduarse.
  - Revisar la estructura del plan de estudios y adoptar planes de aprendizaje y estrategias de apoyo que faciliten la transición de los nuevos estudiantes de la educación secundaria a las instituciones educativas postsecundarias.
    - Considerar las actividades y proyectos de extensión como parte del programa educativo y como una responsabilidad y compromiso social en las instituciones de educación superior.
    - Integrar las actividades de evaluación en curso en los programas institucionales para mejorar los modelos de enseñanza, investigación y extensión, la gobernanza y su integración en los contextos locales, nacionales y regionales.
  - Impulsar programas y proyectos para el aprendizaje permanente en las instituciones de educación superior y compartir experiencias y recomendaciones que contribuyan al desarrollo social y cultural en todos los niveles de la sociedad.
  - Crear un repositorio de estadísticas, encuestas/resultados de investigaciones y evaluaciones como información confiable para desarrollar nuevas estrategias para mejorar la enseñanza y la disciplina en todos los niveles del sistema educativo.
  - Organizar espacios participativos de las instituciones de educación superior y los sistemas tecnológicos para incidir en la agenda general de la política pública regional, especialmente en las áreas sensibles de la política educativa y socioeducativa.
  - Promover la creación de nuevas redes y el fortalecimiento de las existentes para realizar investigaciones relacionadas con temas socio pedagógicos comunes a nivel nacional y regional.
  - Promover la creación de una estructura de control de las metas y tareas establecidas, integrada por asociaciones, redes de universidades e instituciones de educación superior y otras organizaciones involucradas en la educación superior nacional y regional.
  - Establecer programas de formación y renovación en la docencia universitaria como enfoque transversal a la diversidad cultural ya la conciencia y entendimiento intercultural.
    - Desarrollar propuestas curriculares que incluyan un proceso de transformación que requiera la formación de docentes en competencias básicas, compromiso social y académico de acuerdo con los lineamientos del Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU 4. Proceso de integración (estudiante, estudios y egreso). Llevar a cabo investigaciones transversales, para identificar temas centrales en pedagogía y pedagogía social para la innovación en el currículo, la instrucción y el liderazgo institucional.

- Liderar la creación y formalización de programas de formación docente en todos los niveles del sistema educativo nacional, reconociendo, desarrollando y promoviendo la investigación y la experiencia laboral profesional integral.
- Establecer una red de instituciones de educación superior y realizar capacitaciones docentes para compartir experiencias y fortalecer los procesos académicos institucionales, locales y regionales.
  - Promover programas interculturales bilingües para capacitar maestros para atender a este grupo.
  - Desarrollo de programas de capacitación y rehabilitación bajo la guía y dirección de instituciones de educación superior.
  - Crear una red de instituciones de educación superior para ofrecer programas de formación de gestores técnicos para compartir experiencias y fortalecer los procesos de gestión y administración institucional, local y regional.

### **3.14 Educación superior inclusiva en la diversidad cultural e interculturalidad**

Las políticas e instituciones de educación superior deben promover activamente la eliminación de todos los mecanismos que generan racismo, sexismo, xenofobia y todas las formas de intolerancia y discriminación. Deben garantizarse los derechos de todos los grupos de población sujetos a discriminación por motivos de raza, etnia, género, condición socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Los recursos económicos y las actividades de investigación, docencia e información/extensión se destinan inevitablemente a estos fines.

La diversidad cultural y el intercambio intercultural deben promoverse en condiciones de justicia y respeto mutuo. El desafío no es solo incluir a mujeres, personas con discapacidad, pueblos indígenas y afrodescendientes, y personas de grupos sociales históricamente discriminados en las instituciones de educación superior, sino también transformarlas para que sean social y culturalmente relevantes. Estos cambios deben asegurar que las cosmovisiones, valores, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y formas de producción de conocimiento de las personas y grupos sociales antes mencionados sean incluidos en las universidades.

Es inevitable reconocer y valorar las epistemologías, modelos de aprendizaje y estructuras institucionales de los pueblos indígenas y africanos, comunidades campesinas y otras sociedades socioculturalmente diferenciadas. Todo ello debe ser asegurado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad adecuados, utilizando indicadores específicos y promoviendo la participación libre e informada de los representantes de estos grupos de población. La educación es un derecho humano, de carácter internacional. Los países y sociedades de América Latina y el Caribe tienen una importante responsabilidad

histórica con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Aunque sus derechos están reconocidos en muchos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, su uso efectivo, incluso en la educación superior, está sorprendentemente subutilizado. Las universidades deben garantizar la implementación efectiva de estos derechos y educar al público, especialmente a las comunidades locales, contra el racismo y todas las formas de discriminación y la intolerancia relacionada. Se debe fomentar y fomentar el aprendizaje de las lenguas indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en la docencia, la investigación y la divulgación. La principal prioridad de la educación superior es la preparación de docentes bilingües e interculturales en todos los niveles del sistema educativo.

## **CAPÍTULO IV**

### **EL ROL DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DE CARA A LOS DESAFÍOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.**

#### **4.1 Los desafíos sociales de la región**

Considerando los problemas sociales de la región, la educación debe basarse en su calidad y universalidad, servir a la sociedad local, enfocarse en el desarrollo humano en un ambiente individual, enfatizar tradiciones e innovaciones revolucionarias, integrar diversas habilidades, capacidades y profesionales. Conjunto de actividades de vida cotidiana en el conocimiento acumulado a través de la integración de la vida, la sabiduría de las masas y la verdadera sabiduría ética y estética trasciende cualquier influencia en la armonía territorial.

Cada individuo debe ser visto por igual como un ser humano único e imperfecto, como un agente de cambio y crecimiento propio, creando mecanismos para el crecimiento personal y social y la construcción de comunidad. En otras palabras, la educación superior es cocreadora de conocimiento e innovación, integrando este conocimiento a la práctica social como un medio de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, igualitarias y solidarias. Especialmente relevante. valor. esfuerzos locales. La región debe convertirse en promotora de ciencia, ciudadanía crítica y gobernanza auténtica, democrática y transparente para rehumanizar efectivamente las relaciones territoriales con todos los actores y mejorar la comunicación entre ellos y permitir la selección de mejores personas para contribuir, construyendo así una relación de la responsabilidad compartida y la promoción de una vida mejor.

#### 4.2 Objetivos, metas y estrategias indicativas para abordar los desafíos de la región.

##### Objetivo 1:

Garantizar y fortalecer la responsabilidad social de las instituciones de educación superior en América Latina y El Caribe como función vital de la educación superior.

<p>Metas 1.1</p> <p>Para el año 2021, se aumentarían los recursos destinados por los gobiernos y las IES al fortalecimiento de la vinculación social</p>	<p>Estrategias Indicativas</p> <p>1.1.1. Base de experiencia acumulada relaciones sociales existentes entre las instituciones de educación superior de la región.</p> <p>1.1.2. Impulsar una estrategia de inclusión en las reglas de los enlaces sociales países e instituciones.</p> <p>1.1.3. Países relacionados y mecanismo de desarrollo universitario recaudación de fondos para la acción conexión social.</p>
<p>Para el año 2025, inducir a la reformulación de las estructuras normativas orgánicas de las IES para fortalecer la vinculación social.</p>	<p>1.2.1. Elaboración de planes de reforma. normativo, didáctico y metódico, sobre la responsabilidad social.</p> <p>1.2.2. Promoción de programas y proyectos institucionales, consolidar la unidad ética y visiones humanistas de la educación en América Latina y el Caribe.</p>
<p>Para el año 2028, todas las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe tendrán mecanismos de promoción para fortalecer su relación con la sociedad según el concepto de conexión social.</p>	<p>Estudiar la influencia de las estrategias seguidas por los Estados y las IES para garantizar y promover la vinculación social</p>

**Objetivo 2:**

Promover el compromiso con la educación holística y ética en las instituciones de educación superior con las personas, ciudadanos y profesionales capaces de resolver problemas complejos, en el mundo actual, hay que orientar la actividad hacia el bien común, fortalecer la democracia, la justicia y desarrollo sostenible.

**Metas 2.1**

Desde el presente y para el año 2028, todas las instituciones de educación superior serán el territorio para desarrollar un programa de enlace educativo con los sectores más vulnerables de la comunidad.

**Estrategias Indicativas**

2.1.1. Inclusión de los problemas sociales de la región con una visión crítica y reflexiva como programas de investigación. Crítico.

2.1.2. Considerar metodologías pedagógicas en la enseñanza para el abordaje de los problemas sociales.

2.1.3. Creación de experiencias que permitan tener el acercamiento con la realidad.

**Objetivo 3:**

Mantener el vínculo entre las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, el sector productivo y otras organizaciones sociales.

**Metas 3.1**

Para el **año 2021**, se debió lograr un alto número de IES de ALC para lograr las alianzas entre IES, sector productivo y organizaciones Sociales.

**Estrategias Indicativas**

3.1.1 Fundar el observatorio del mercado laboral de ALC, donde confluyan las necesidades de las IES, el sector productivo y las organizaciones sociales.

3.1.2 Supervisar los proyectos de vinculación entre las IES, el sector productivo y las organizaciones sociales.

**Metas 3.2**

Para el año 2028, estudiar los efectos de las estrategias de vinculación entre las IES, el sector productivo y las organizaciones sociales

Crear instrumentos de estudios de los proyectos de vinculación entre las IES, el sector productivo y las organizaciones sociales.

**Objetivo 4:**

Impulsar las políticas y acciones de las instituciones de educación superior para mejorar y facilitar el acceso de participación de mujeres, minorías sexuales, pueblos indígenas, personas de ascendencia africana y otras minorías sociales en todos los ámbitos de la vida de las Instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe.

<p>Metas 4.1 Para el año 2021, Establecer políticas públicas para promover el empoderamiento y participación de la mujer, minorías sexuales, indígenas de ascendencia africana y otras minorías sociales, así como las funciones de financiamiento del estado y sociedad instituciones de educación superior</p>	<p>Estrategias Indicativas Destacar iniciativas a nivel institucional, nivel nacional, regional e internacional acerca del empoderamiento y participación de mujeres, minorías sexuales, personas Indígenas, afrodescendientes y otras minorías sociales en todos los ámbitos de la vida en una institución de educación superior.</p>
<p>Metas 4.2 Desde el presente y para el año 2025, coadyuvar el empoderamiento y participación de la mujer, las minorías sexuales, pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías sociales en las funciones sustantivas de la educación superior.</p>	<p>4.2.1 Reducir los obstáculos estructurales e institucionales en contra de la mujer, las minorías sexuales, pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías sociales para ocupar lugares de jerarquía en las IES.</p> <p>4.2.2 Crear normativas para licencias parentales para compartir los esfuerzos respecto de la maternidad y paternidad.</p> <p>4.2.3 Generar espacios en las instituciones como responsabilidad de promover la igualdad de derechos con ciudadanía plena para la mujer, las minorías sexuales, pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías sociales.</p>
<p>Meta 4.3 Incluir la visión de género en las funciones sustantivas de la educación superior.</p>	<p>4.3.1 Que la visión de género atraviese todos los planes de estudios de las carreras de pregrado, grado y posgrado.</p> <p>4.3.2 Incentivar la promoción de estudios e investigaciones acerca de la visión de género en las instituciones de educación superior.</p>

	4.3.3 Incorporar estrategias institucionales que reconozcan y permitan la libre distinción de identidad de género en la educación superior
--	--

#### **4.2.1 Recomendaciones al gobierno para abordar los desafíos de la región.**

- Disponibilidad de recursos públicos e incentivos del sector privado para promover la implementación de estrategias de redes sociales.
- Alentar a las instituciones de educación superior a centrarse en los problemas sociales de cada país y región en sus cursos e investigaciones.
- Desarrollar políticas nacionales para promover la participación efectiva de las mujeres, las minorías sexuales y otras minorías sociales en sus sistemas de educación superior.

#### **4.2.2 Recomendaciones al gobierno para abordar los desafíos de la región.**

- Promover la concientización sobre importantes temas sociales estratégicos en los programas de educación e investigación.
- Discutir y practicar ejemplos para crear principios de redes sociales.
- Cambiar las reglas institucionales para priorizar un enfoque socialmente responsable, éticamente sostenible y ambientalmente sostenible.
- Buscar creativamente soluciones holísticas a problemas territoriales, nacionales y regionales. Promover la integración de los contenidos de las redes sociales en los programas de estudio e investigación.
- Crear un espacio para el compromiso político transformador, promover políticas sensibles al género y reconocer a las minorías sexuales y sociales. Organizaciones internacionales.
- Impulsar el desarrollo de propuestas e iniciativas para adecuar la educación superior a las necesidades sociales de la región.
- Promover mecanismos que permitan a todos los sectores de la sociedad integrar enfoques inclusivos y claros de educación superior basados en el respeto a la vida, la educación cívica y la formación ciudadana en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Desarrollar experiencias exitosas en el uso de espacios de comunicación, redes socio académicas y ambientes de aprendizaje para construir lazos sociales e incorporarlos a la política nacional.

### **4.2.3 Un nuevo manifiesto de la educación superior Latinoamericana.**

En el espíritu y principios de las reformas, se ratificó el acuerdo concluido en 1918. Declaraciones sobre Educación Superior de la Conferencia de 1996 en La Habana, Cuba, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 2008 y la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. La educación superior es un bien público y social, un derecho humano y un deber del Estado. El conocimiento debe ser visto como un bien social. La situación política actual en la región, que en algunos países se manifiesta como persecución de las autoridades universitarias, violencia contra los estudiantes, reestructuración económica, violaciones a la autonomía de las universidades, es un fracaso histórico. Estas violaciones se condenan enérgicamente.

Las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe deben defender los derechos políticos y sociales y considerar seriamente su inclusión en los modelos de desarrollo neoliberal. De esta manera, con sentido de responsabilidad y compromiso social, podrá realizar nuevos aportes a la renovación de las tradiciones de autogobierno, cambio social, antiautoritarismo, democracia, libertad de cátedra e incidencia política basada en el conocimiento y la razón.

Se destacó el compromiso de la sociedad con la igualdad, la democracia plena, el desarrollo económico, la creación y promoción de la cultura y el arte, así como la defensa de los derechos humanos. Este compromiso significa que la educación superior es parte de la sociedad y se democratiza en todos los ámbitos. La autonomía es una condición necesaria para que las instituciones desempeñen un papel crítico y activo en la sociedad. Se basa en los derechos de toma de decisiones, la representación y la plena participación democrática en el gobierno compartido, así como en la transparencia y la rendición de cuentas.

Se debe lograr la plena igualdad de género, erradicar el acoso y otras formas de violencia de género y desarrollar programas y políticas de acción afirmativa para aumentar la participación académica en los programas de posgrado y la gestión universitaria. Estamos comprometidos con la cobertura universal para todos los jóvenes de 18 a 23 años. Ampliar la inclusión social requiere una revisión de los procedimientos de acceso y el desarrollo de políticas de acción afirmativa basadas en género, raza, clase y discapacidad. La educación superior pública debe ser gratuita e integral y proporcionar un sistema de becas para estudiantes de bajos ingresos y estudiantes de grupos marginados.

### **4.3 Pandemia del covid-19 y la inclusión en la educación superior.**

Se necesitan con urgencia estrategias nacionales para abordar el impacto desproporcionado en el aprendizaje y la educación. Debido a la epidemia, aumentó el número de abandonos escolares, una generación que pagará estos precios por el resto de sus vidas. Además de la política nacional, el objetivo es construir alianzas horizontales con autoridades, crear una red efectiva de cooperación entre las instituciones educativas locales y el resto de las instituciones. También expresa el papel que las propias instituciones de educación superior pueden desempeñar: Apoyar, desarrollar e implementar algunas de estas estrategias. utilizar diferentes formas Learning Recovery en entrenamiento personal, apoyo intensivo, distribución de las horas de los alumnos agrupados por niveles de aprendizaje, intensivo a distancia y el compañerismo socioemocional puede aumentar la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes.

Hay un mayor riesgo de abandonar la escuela. Si un estudiante necesita retirarse de la educación formal, es necesario formar una conexión personal con cada individuo, determinar las condiciones que les permitan reintegrarse a la sociedad y apoyar sistemáticamente su permanencia en el sistema educativo. También se debe considerar apoyar las iniciativas de las instituciones de educación superior para ayudar a los estudiantes a ingresar si existen brechas significativas en el conocimiento y las habilidades adquiridas en la educación secundaria pero no están disponibles debido al cierre de las escuelas, especialmente en el área de educación vocacional secundaria, que necesita ser completamente desarrollado.

OEI (2021) es un interesante curso de educación continua destinado a abordar las brechas de capacidades y habilidades técnicas y profesionales creadas por la pandemia, lo cual tiene sentido en este contexto al centrarse en los datos de microfinanzas, muchos de los cuales ahora están disponibles en línea y se pueden obtener de manera flexible. (Kato), Galán-Murs & Weko, 2020). Algunos de estos están disponibles a través de cursos abiertos masivos (MOOC), que se han vuelto populares en los últimos años. Otra forma son los bootcamps (cursos intensivos que brindan a los estudiantes una buena preparación para ingresar al mercado laboral), por ejemplo, en el campo de la programación. Sin embargo, solo unas pocas universidades ofrecen ambos tipos de educación. Otra iniciativa importante relacionada con la pandemia (que se fortalecerá en el futuro) es la creación de mecanismos que permitan la adquisición de habilidades reconocidas tanto en contextos formales como informales, que permitan más flexibilidad en el proceso educativo.

Un reciente informe conjunto del BID, AICE y UNESCO-IESALC sobre Gestión Financiera de la Educación Superior durante la Pandemia en Países de la Región (BID, 2021) recomienda a los gobiernos, instituciones de crédito y las propias instituciones de educación superior tomar medidas urgentes para mantener la continuidad. Durante y

después de la primera fase de la pandemia. Sin embargo, la unidad que coordinó el estudio dijo que se necesitan reformas estructurales para garantizar la sostenibilidad de las necesidades de financiamiento posteriores a la emergencia, particularmente entre las autoridades y agencias nacionales. Las familias deben abordar estos problemas por sí mismas en formas innovadoras que no pongan en peligro las ganancias los alcances conquistados de cobertura y equidad durante las últimas dos décadas. El gobierno ha propuesto varias medidas en el ámbito financiero. Por un lado, adaptar de manera innovadora las becas a colegios y universidades y ampliar la participación de instituciones públicas y privadas; Entregado directamente a los estudiantes. Se aconseja a las universidades que diversifiquen sus fuentes de financiación para reducir el riesgo financiero, por ejemplo, mediante la promoción de servicios y consultando instituciones públicas y privadas. También se les aconseja que continúen su educación a través de beneficios.

Las nuevas tecnologías y educación a distancia para promover el desarrollo de cursos cortos y certificados digitales que respondan a los requerimientos del sector manufacturero público y privado. Además, se alienta a los gobiernos y las agencias de financiación de los estudiantes a adoptar instrumentos financieros innovadores y sostenibles, incluida la Beca de Responsabilidad Compartida propuesta, para promover el aprendizaje y la retención de los estudiantes; mejores modelos de deudores solidarios (garante) para familias de bajos ingresos, aumento de ingresos préstamos de autopago, mejores sistemas de información del mercado laboral en la educación superior y sistemas de alerta temprana, así como apoyo psicológico y académico para estudiantes desfavorecidos, para impulsar las tasas de retención y graduación de los colectivos más desfavorecidos.

#### **4.4 Fortalecer el trabajo institucional en la educación superior.**

Mejorar el trabajo interdisciplinario para aprender las mejores prácticas, mejorar la coordinación del uso de recursos, entregar, retener y completar programas de manera más efectiva para todos los estudiantes, especialmente aquellos de los grupos más desfavorecidos. Se aprendieron lecciones valiosas antes y durante la pandemia y deben repetirse en el mediano plazo. Una iniciativa destacable mencionada en el informe (BID, 2021) por parte del BID, AICE y UNESCO-IESALC es la colaboración entre el Gobierno de Colombia, Instituciones de Educación Superior e Instituciones Educativas (ICETEX) para coordinar estrategias para la integración de estrategias de atención de la pandemia.

Enlaces a:

i) Normas que permiten flexibilidad y enfatizan las responsabilidades de las instituciones de educación superior en situaciones de emergencia.

- ii) Programas de preparación digital entre varias instituciones de educación superior públicas y privadas.
- iii) Formación psicológica para estudiantes de instituciones de educación superior públicas y privadas.
- iv) Creación de Fondos de Solidaridad y Fondos de Garantía a los que pueden acudir las instituciones privadas de educación superior, la nueva línea de crédito educativo del ICETEX y ayudas y programas gratuitos en colegios público
- v) Identificar también las mejores prácticas e innovaciones para abordar los desafíos de inclusión.

En este nivel, es muy importante fortalecer la gobernanza institucional de las instituciones de educación superior nacionales y locales para permitir que el progreso extraordinario de algunas instituciones de educación superior se adapte a las innovaciones de otras. Por ejemplo, la rectora de la Universidad de Minas Gerais en Brasil en 2021 describió el gran progreso que su institución ha logrado en los últimos años en términos de inclusión, con solo el 17% de los jóvenes de 25 años matriculados en la educación superior del país, en el estado alcanzó el 67.4% en 2019, y entre 2015 y 2018, la matrícula en las universidades federales de su estado se duplicó, alta cobertura entre los grupos más vulnerables y poblaciones de origen africano (UNESCO-IESALC, 2020b).

El contexto de la pandemia ha impulsado muchas actividades en tiempo real para compartir experiencias, mejores prácticas, desarrollar capacidades o identificar desafíos y posibles buenas respuestas. En la región, UNESCO, UNESCO-IESALC, CEPAL, BID, OEI y otros han sido destacados en estas iniciativas, aunque ya existen importantes redes interinstitucionales para fortalecer la transversalización de género en la educación superior en la región. La Red ESIAL (Red Interuniversitaria de Educación Superior e Indígenas y Afrodescendientes) América Latina) y MetaRed (utilizado por la red de Fundación Universia para temas de digitalización universitaria nivel iberoamericano).

La región debe sostener y fortalecer estos esfuerzos, promover sistemas regulares de monitoreo y evaluación e identificar mecanismos para promover y facilitar su replicabilidad. También es importante preservar y profundizar la experiencia adquirida a lo largo de los años al coordinar las instituciones de los diferentes estratos de la sociedad (por ejemplo, ministerios y servicios estatales en los sectores de salud y educación) y los responsables de brindar apoyo social a la población afectada el gran problema defectos.

Ante situaciones críticas como una pandemia, las autoridades deben responder de manera sistemática, tomando en cuenta los esfuerzos de la región en educación comunitaria, priorización de vacunas, estrategias para el regreso paulatino a las clases presenciales y el escenario actual. La recuperación será la máxima prioridad. Situación académica y socioemocional de los estudiantes, sus familias y docentes. A principios de

2022, el desarrollo de Covid-19 mantenía latente la incertidumbre; sin embargo, los expertos esperan que evolucione de pandemia en pandemia con consecuencias sanitarias y sociales menos graves.

Se deben hacer preparativos para manejar mejor los posibles impactos negativos en el futuro y mitigar potencialmente los enormes costos que traerá la pandemia, que han aumentado y aumentarán considerablemente entre los grupos más vulnerables y socavan el progreso razonablemente significativo de la escuela hacia la paz y la igualdad en la educación superior y en el currículo de educación superior. Las habilidades digitales deben ser universales para desarrollar procesos de aprendizaje y educación a distancia y para garantizar un amplio acceso a dispositivos electrónicos y altos estándares de conectividad para todos los estudiantes y regiones.

Los equipos institucionales, financieros y de gestión también deben estar disponibles para garantizar una respuesta amplia y oportuna a las situaciones emergentes, en lugar de depender principalmente de las variadas respuestas que puede brindar cada agencia individual, que tienden a resurgir cuando surgen brechas. Minimice las inconsistencias y distracciones en momentos no críticos tanto como sea posible. En este contexto, la experiencia de coordinación y formación de unidades estructurales estatales y privadas entre diferentes ministerios (especialmente salud, educación y desarrollo social) y niveles administrativos debe ser acotada en el tiempo, así como el involucramiento de centros de investigación, universidades, ministerios y cuestiones críticas como la disponibilidad de vacunas, la reanudación de la producción y distribución, y los modelos de aprendizaje a distancia o el aprendizaje parecen necesitar ser preservados y replicados frente a un desafío colectivo cada vez más incierto y generalizado.

#### **4.5 Políticas públicas inclusivas en educación superior a estudiantes vulnerables en América Latina y El Caribe.**

Este cuadro 4.1 describe la política nacional para brindar oportunidades excepcionales para la educación superior a alumnos expuestos a condiciones más vulnerables en el área como niveles bajos de situación socioeconómica, género, territorio, etnia y discapacidad. Medidas financieras y no financieras adoptadas por los países en estas áreas, donde había información disponible, la mayoría eran latinos.

## Cuadro 4.1

## América Latina (15 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según nivel socioeconómico prioritario

País	Políticas públicas para el nivel socioeconómico prioritario
Argentina	Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano Becas PROGRESAR Programa de Articulación y Cooperación Educativa Nexos Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE) Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Beca Social Solidaria
Brasil	Programa Universidad para Todos (ProUni) Política de Cuotas Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES) Plan Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES) Programa Bolsa Permanência
Chile	Sistema de Ranking Beca Nuevo Milenio Beca Juan Gómez Millas Beca Puntaje Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT) Beca de Excelencia Académica Beca Excelencia Técnica Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (BHP) Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES) Crédito con Aval del Estado (CAE) Política de Gratuidad Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)
Colombia	Crédito para Pregrado ACCES - Tú Eliges 0% Crédito línea más colombiano que nunca. Crédito línea de financiación talento en mi territorio
Costa Rica	Beca de Postsecundaria del Fondo Nacional de Becas (FONABE)
Ecuador	Becas Nacionales Eloy Alfaro
El Salvador	Becas Solidaridad Salvadoreña
Jamaica	Beca Audrey Roberts
México	Beca Federal de Manutención Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro Beca Alicia Acuña de manutención
Panamá	Becas por puestos distinguidos (con prioridad a estudiantes económicamente más necesitados) Programa de Asistencia Económica Educativa
País	Políticas públicas para el nivel socioeconómico prioritario
Paraguay	Becas Educación Superior 2021
Perú	Programa Beca 18 (en el marco del Programa Nacional de Becas y Créditos Universitarios (PRONABEC)
Rep. Dominicana	Programa de Becas Nacionales del MESCyT Programa Incentivo a la Educación Superior (IES)
Uruguay	Beca Fondo de la Solidaridad

*Fuentes:* Elaboración propia del Ministerio de Educación de Argentina, 2021; Tavela, Catino y Fomeris, 2019; Argentina Educación, s/f; ciruela pasa, 2021; Da Rocha y Picija, 2018; Ram y Bridie, 2020; Gobierno de Brasil, 2021; Pires, Sampaio y Calabazas, 2020; Ministerio de Educación de Brasil, 2018b; Ministerio de Educación de Brasil, 2018c; Ministerio de Educación Superior Chile, 2021; Centro Internacional de Exposiciones, 2021; Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana, 2021; Gobierno para República Dominicana, s/f; Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana, 2021b; Sitio web, 2019; Gobierno de México, 2021; Gobierno de México, 2021b; Gobierno de México, 2021c; Gobierno de México, 2021d; Perú, 2021; Ministerio de Educación del Perú (2019); Comisión de Educación Superior de Jamaica, 2021; Ministerio de Educación de Chile, el año 2021; Gobierno de Chile, 2021; junio de 2021; Paja, 2019; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2017; Por lo tanto, en 2021; Ministerio de Educación y Ciencia de Paraguay, 2021; Gobierno de El Salvador, 2019; Adrog y García de Fanelli (2019); Fondo de Solidaridad, 2021; Ministerio de Educación, Estado de Bolivia, s/f; IFARH, 2

Hay cinco programas de becas en Argentina, el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, Beca PROGRESAR, Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), Programa Nacional de Formación en Enfermería (PRONAFE) y Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). Además de esto, también existe una medida no financiera conocida como Programa de Articulación y Asociación de enlaces educativos. A continuación, se proporciona información sobre cada medida de inclusión implementada por el gobierno estatal.

i) Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano: Son becas otorgadas por el gobierno a estudiantes de entornos socioeconómicos bajos que cursan carreras universitaria o técnicas en disciplinas estratégicas del desarrollo nacional (alimentación, medio ambiente, tecnología de datos e información, energía, gas, minería, tráfico y transporte y aceite). La duración de la beca es de 12 meses, prorrogable (Ministro Educación en Argentina, 2021).

ii) Beca PROGRESAR: para jóvenes de 18 a 24 años de familias de escasos recursos. Bajo nivel socioeconómico de los graduados de la escuela primaria, secundaria y educación continua, educación superior (universitario o técnico superior). incluso ahora las becas también se otorgan a los estudiantes después de completar la educación superior. Educación obligatoria (primaria y secundaria) y educación superior y concesiones de cursos formación profesional del profesorado. Los estudiantes deben cumplir con otros requisitos. sean argentinos y no titulares de programas sociales nacionales, provinciales o territoriales, cuando el estudiante o los miembros de su familia no ganan más de tres veces el salario mínimo (Educación en Argentina, 2021; 2019).

iii) Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB): Para estudiantes de nacionalidad argentina, de familias de bajos recursos, pero con alto índice académico. Inscrito en el sistema de educación superior, entre 18 a 30 años (para los ya matriculados educación superior hasta los 35 años), registrado en la universidades nacionales y provinciales, institutos de ciencias aplicadas, institutos de ciencias exactas y ciencias básicas en una universidad o institución públicas que imparte formación docente o formación técnica. La beca es de USD 112 por año (Ministerio de Educación de Argentina, s/f).

iv) Programa Nacional de Educación en Enfermería (PRONAFE): becas de estudio, para estudiantes argentinos de familias de bajos recursos, con alto rendimiento académico, entre 18 y 30 años, cursando estudios superiores en el momento de la solicitud de la beca, hasta 35 años, para quienes estudian en la Academia Nacional de Ciencias. No hay límite de edad para la formación técnica. Las personas también pueden obtener subsidios. Estudiar en una universidad privada. Los montos de las becas varían de \$192 a \$467 por año (Ministerio de Educación de Argentina, s/f).

- vi) Programa de Becas Universitarias Nacionales (PNBU): Para estudiantes argentinos de familias de escasos recursos, con alto rendimiento académico 18 a 30 años (los que han obtenido educación superior, no tienen restricciones de edad) y ejercen una profesión relacionada con las ciencias de la salud, universidades nacionales y provinciales, institutos de humanidades y ciencias sociales en una universidad o institución públicas que imparte formación docente o formación técnica. Las becas van desde \$ 112 a \$ 176 por año (Ministerio de Educación Argentina).
- vii) Programa Articulación y Alianza Educativa Nexos: Sus objetivos es relacionar jóvenes vulnerables económicamente a punto de finalizar la escuela secundaria con el próximo paso la universidad. El programa incluye consejería de escuela secundaria (asesorando sobre la diversidad de oportunidades e instituciones de educación superior, estrategias para la vida universitaria, formación profesional inicial y cursos de educación continua), innovaciones educativas (producción material didáctico, proceso de aprendizaje, estrategias de evaluación) y estrategias formación y formación continua (Tavela, Catino y Fornerís, 2019).

El Ministerio de Educación del país multinacional de Bolivia solicita a las universidades privadas en Bolivia el otorgamiento de becas de solidaridad social. Cada beca es por un año académico con posibilidad de renovación (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f). Cada universidad establece requisitos específicos para solicitar becas. Las universidades deben otorgar becas al 10% de los estudiantes recién admitidos. Está destinado a estudiantes que por razones económicas y sociales no pueden costear estudios universitarios (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f).

En Brasil, la educación superior pública es gratuita. El país tiene una política inclusiva, tanto financieros como no financiera. En el primer caso, cuentan con el Programa Universidad para Todos (ProUni), el Fondo de Ayuda Económica para Estudiantes (FIES), el Programa Nacional de Apoyo al Estudiante (PNAES) y el programa Bolsa Permanencia. En el segundo caso, es decir, las medidas no financieras, tienen una política de tipos de interés. A continuación, se muestra una descripción general de los compromisos de cada gobierno brasileño.

- i) Programa Universidad para Todos (ProUni): para estudiantes brasileños. El puntaje mínimo para el examen nacional de enseñanza media (ENEM) es de 450. obligatorio Cumplir con uno de los siguientes requisitos:
  - a) graduación de la escuela secundaria con unas becas otorgadas por escuelas (tanto privadas como estatales).
  - b) Tener alguna discapacidad.

El programa ofrece becas privadas completas y parciales (50%). Las becas completas están disponibles para ingresos familiares brutos mensuales de hasta 1.5 salario mínimo, para algunos estudiantes salario 3 mínimo (PROUNI, 2021; Da Rocha y Pizzio, 2018).

ii) Fondos de Ayuda Económica Estudiantil (FIES): Este programa es administrado por el Departamento de Educación, para el financiamiento de la educación superior de los estudiantes matriculados en universidades privadas. Obtienen un préstamo que puede cubrir parcialmente el costo y tienen que devolverlo, cuando se gradúan (Pires, Sampaio y Poma, 2020; Ministerio de Educación de Francia Brasil, 2018b).

iii) Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES): Para estudiantes de bajos recursos, que ingresen a programas de pregrado en instituciones educativas federales superior (IFES). El programa ayuda a los estudiantes con alojamiento, alimentación, transporte, bienestar, inclusión digital, cultura, deporte, guardería y apoyo al aprendizaje. Este apoyo brindado por la institución de educación superior a la que asistieron (Ministerio de Educación Ministerio de Educación de Brasil, 2018c; Pires, Sampaio, Poma, 2020).

iv) Programa Bolsa Permanencia: asistencia financiera para estudiantes de nivel socioeconómico bajo y pueblos originarios en instituciones de educación superior. El ingreso per cápita de la familia de un estudiante no debe exceder el salario a menos 1.5 salarios mínimo, inscrito en un programa de licenciatura con una carga promedio adecuada, tener dos semestres que excedan las 5 horas por día y que no excedan el número normal de horas de enseñanza en el programa de licenciatura. El programa es un esfuerzo adicional para fomentar el buen comportamiento. Rendimiento Académico (Ministerio de Educación de Brasil, 2018c).

v) Política tarifaria: planes tarifarios para universidades e instituciones, el objetivo de hermanar la educación técnica y la educación media es asegurar plazas en las universidades nacionales para estudiantes de escasos recursos, se debe cubrir la mitad de las vacantes. Calculado a partir del ingreso per cápita mensual del hogar, igual o inferior a la otra mitad del salario mínimo que es 1,5 del salario mínimo. El estudiante debe haber completado la escuela secundaria en una institución educativa pública. (Carneiro y Bridi 2020; Gobierno de Brasil 2021).

Chile también ha implementado políticas financieras y no financieras que promueven la inclusión social. En cuanto a las políticas financieras, existen Becas Milenio, Becas Juan Gómez Milas, Becas Prueba de Ubicación Universitaria (PDT), Becas Excelencia Académica, Becas Excelencia Técnica, Becas Hijos de Profesionales de la Educación (BHP), Política de Gratuidad, Gob. Préstamo Garantizado (CAE) y Fondo

Solidario de Préstamos Universitarios (FSCU). En cuanto a las políticas no tributarias, se cuenta con el Programa de Ingreso a la Educación Superior (PACE), el Sistema de Calificaciones y la Bolsa Alimentaria para la Educación Superior (BAES).

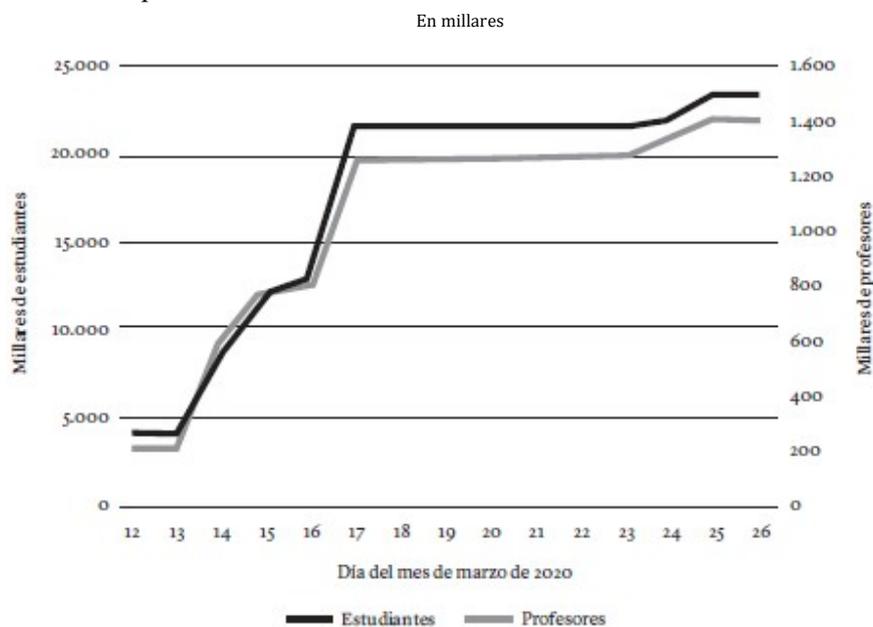
#### **4.6 La educación superior en América Latina y el Caribe en pandemia, efectos, impactos y recomendaciones.**

Hay que admitir que la educación superior no estaba preparada para la disrupción provocada por la pandemia del Covid-19. Como medida para contener la pandemia, el cierre ha llevado a una difusión acelerada de soluciones de aprendizaje a distancia para garantizar la continuidad de la enseñanza en la educación superior. Los obstáculos van desde la tecnología y la educación hasta la economía. Este breve análisis está basado en el trabajo del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO IESALC, 2020) para documentar cómo funciona el sector de la educación superior y sus actores, afectados por la epidemia. Examina el papel de la educación superior en la educación y describe el impacto inmediato de la crisis, sus consecuencias y cómo el sector ha respondido a los enormes desafíos planteados por la crisis, al tiempo que proporciona principios para planificar una salida a la crisis.

Las noticias sobre el cierre temporal de las instituciones de educación superior (IES) debido a la pandemia de Covid-19 continuaron durante semanas, ya que la formación presencial ha sido suspendida en todos los países de la región. Las estimaciones del IESALC de la UNESCO (que se muestran en la Gráfica 4.1) muestran que el cierre temporal de las instituciones de educación superior afectó aproximadamente a 23,4 millones de estudiantes de educación superior (CINE 5, 6, 7 y 8) y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe en marzo de 2020; representa aproximadamente el 98% de los estudiantes y profesores de educación superior de la región.

Gráfico 4.1.

Estimación del número acumulado de estudiantes (ISCED 5, 6, 7 y 8) y profesores por la suspensión de clases presenciales durante el mes de marzo de 2020 en América Latina y el Caribe



Fuente: UNESCO, IESALC, (2020)

Dada la naturaleza de la pandemia, la decisión de suspender las instituciones de educación superior se basó en preocupaciones de salud pública, dados los graves riesgos que representan las grandes multitudes. Cuando se adoptan varios protocolos de cuarentena o aislamiento, las universidades y todas las instituciones educativas siempre se cierran tarde o temprano. En América Latina, en casi todos los casos, las restricciones o medidas de cuarentena se impusieron de inmediato, mientras que en otras partes del mundo el momento es incierto. En definitiva, el impacto más inmediato de la crisis fue el fin de la docencia presencial en las instituciones de educación superior, pero el impacto es mucho más amplio y trascendente.

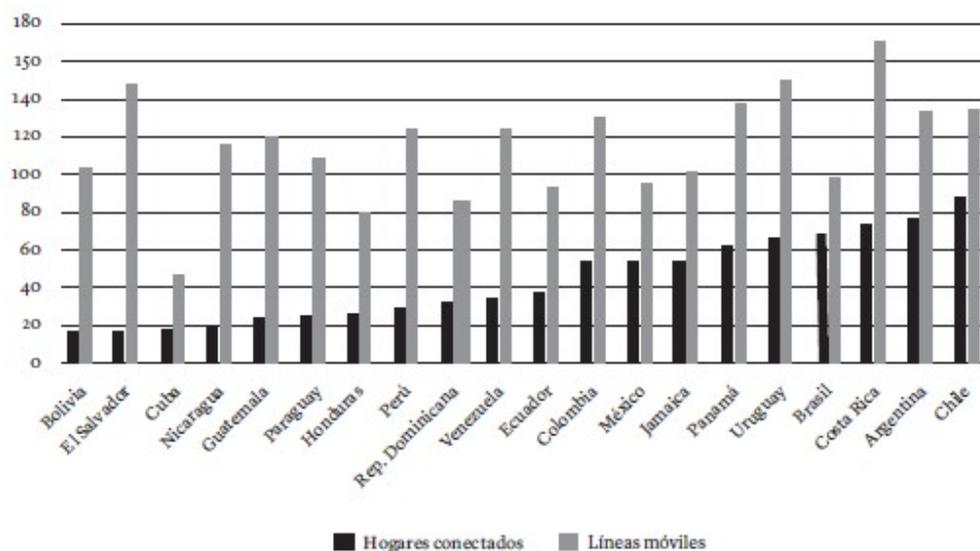
En todo el sector de la educación, aún no se ha evaluado el impacto más importante: el equilibrio entre la calidad y la equidad tras los cambios en la prestación de servicios para garantizar la continuidad. Sin embargo, en ciertas áreas de la educación superior, el cambio urgente a la educación a distancia ha tenido otras consecuencias que son igualmente importantes para diferentes actores, pero quizás menos visibles y documentadas. Se espera que estas otras influencias ocurran en áreas tales como socioemocional, profesional,

económica, etc., y por supuesto tendrán un impacto significativo en el funcionamiento de todo el sistema. Implicaciones para la educación En general, la transición a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada de antemano, con las competencias necesarias entre los diferentes actores y sistemas, es de hecho la única solución urgente para tratar de asegurar la continuidad de la educación. Por esta razón, este continuo de educación a menudo se denomina aprendizaje a distancia especializado, en lugar de oportunidades y recursos necesarios para un aprendizaje a distancia óptimo. Inevitablemente, se podría pensar que adoptar soluciones tan permanentes terminaría por tener resultados negativos en términos de calidad y equidad educativa. Tres razones apoyan esta hipótesis. La primera razón es técnica, ya que las soluciones utilizadas requieren que tanto los estudiantes como los docentes cuenten con los equipos y opciones de conectividad necesarios.

Los informes de telecomunicaciones tienen un panorama desolador en América Latina, solo el 52% de los hogares cuentan con dispositivos tecnológicos y conexiones de banda ancha. Si bien se puede suponer que este porcentaje es mayor en el caso específico de los estudiantes y profesores de educación superior, no es descabellado suponer que un número importante de estos participantes no cuenta con las competencias necesarias para culminar sus estudios de manera inmediata. La transición al aprendizaje a distancia basado en la tecnología. Como se puede ver en el Gráfico 4.2, si las universidades optan por la educación a distancia apoyada en aplicaciones móviles, los resultados serán diferentes. Paradójicamente, mientras que las tasas de conexión de los hogares varían mucho en América Latina, con Chile y Bolivia en los extremos, las tasas de movilidad son muy altas, a menudo más de una línea por persona. Claramente, esta es una oportunidad para que las instituciones de educación superior la aprovechen al considerar futuros planes de contingencia para la continuidad de la educación y se centren en soluciones tecnológicas y contenido móvil.

GRÁFICO 4.2.

Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de países de América Latina y el Caribe (2018)



Fuente: Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2020

Otra razón es que, aunque la educación a distancia parece haber aumentado en la región en los últimos años, los servicios que se ofrecen se concentran en unas pocas universidades, especialmente en los programas de posgrado (UNESCO IE-SALC, 2017). Desde 2010, ayudar de esta manera ha aumentado un 73%, frente al 27% presencial. En 2010, casi 2,5 millones de los 21 millones de estudiantes universitarios de la región estudiaron en línea, lo que representa el 11,7 por ciento de la población estudiantil total. En 2017, esta modalidad de enseñanza supuso el 15,3% del total, cubriendo a 4,3 millones de alumnos. Sin embargo, la adopción de este modelo aún está en pañales y es muy desigual entre los países de la región. Brasil es el país más involucrado en el modelo de educación a distancia. Este tipo de educación también es popular en Colombia, España y México, con entre el 18% y el 14% de los estudiantes en estos países cursándolo en 2017.

Sin embargo, debido a la crisis, algunos países, como Colombia o Perú, debieron realizar cambios significativos en sus instituciones educativas, leyes que permitirían a todas las universidades ofrecer cursos a distancia. Una consecuencia directa de esta relativa

marginalidad de la educación superior a distancia es la actitud y la opinión pública de que no siempre puede reemplazar la educación de calidad, incluso por parte de la mayoría de los profesores y estudiantes, de educación superior.

La tercera y última razón para pagar este saldo negativo tiene que ver con la matrícula y la capacidad de aprendizaje a distancia de los estudiantes. Para los docentes no hay datos sobre estas competencias, no son más que la expresión de esfuerzos pedagógicos que utilizan los limitados recursos tecnológicos disponibles para la enseñanza. Todavía están en el salón de clases. En definitiva, “transformar las lecciones presenciales en un modelo virtual sin cambiar el plan de estudios ni la metodología” (La Tercera, 2020; El Universal, 2020). Esta entrada repentina en un modelo de aprendizaje complejo con múltiples tecnologías y opciones de aprendizaje y curvas de aprendizaje significativas puede conducir a resultados poco óptimos, frustración y abrumación a medida que se adaptan a un modelo educativo para el que no fueron capacitados adecuadamente.

Para profesores o estudiantes que se sienten abrumados por la sobrecarga de información de plataformas educativas, aplicaciones móviles y correos electrónicos. Además, la frustración y la impotencia pueden surgir de las limitaciones de conectividad o la falta de comprensión de las plataformas digitales y la gestión de recursos. Estas estrategias pueden complementarse con el tiempo, pero ser una solución alternativa puede dificultar los esfuerzos para reformar el currículo. En cuanto a los estudiantes, algunos datos muestran que los estudiantes de la región tienen niveles significativamente más bajos de autorregulación y disciplina, que son esenciales para el éxito de los programas de educación a distancia (UNESCO IESALC, 2020). Sin embargo, en la práctica, solo existen soluciones generalmente aceptadas para garantizar la continuidad de la educación. En lugar de hablar demasiado sobre si hay alternativas, cómo arreglar la pérdida de aprendizaje, especialmente para los estudiantes más vulnerables, y cómo preparar planes de contingencia para no caer en la trampa, para no repetir el mismo error en el futuro.

#### **4.6.1 Impactos socioambientales.**

Los estudiantes han tenido que reorganizaron sus rutinas diarias para adaptarse a la situación de cuarentena. La mayoría de los estudiantes que estaban lejos de sus familias, pero fueron desplazados dentro del mismo país han regresado a sus hogares; pero para los estudiantes extranjeros la situación fue muy incierta, con decenas de miles atrapados en los países de destino esperando la reanudación de sus actividades personales, o por el cierre de aeropuertos y fronteras, sin poder regresar a su país. La pérdida de conexión y compromiso sociales que es parte de la experiencia diaria de los estudiantes de educación superior inevitablemente pasa factura. El aislamiento que inevitablemente viene con el encarcelamiento puede afectar el equilibrio socioemocional, especialmente para los

estudiantes que ya luchan con él. El aislamiento golpea más a los estudiantes más vulnerables en los programas de tratamiento y apoyo el más importante.

En una encuesta de estudiantes universitarios estadounidenses. El 75% de las personas encuestadas en la última semana del 3 de marzo dijeron sentirse preocupadas y deprimidas por la crisis. Las implicaciones financieras son que los estudiantes, y en muchos casos sus familias, deben continuar asumiendo los costos asociados con la educación superior. A excepción de un número muy pequeño de países que no cobran tasas de matrícula, los estudiantes aún tienen que pagar tasas asociadas, especialmente si tienen que vivir temporalmente, solos o en un alojamiento compartido fuera de su lugar de residencia. Investigaciones más profundas, dirección familiar. En muchos casos, estos costos deben continuar incluso si deciden regresar con su familia. Si bien las exenciones de matrícula son condicionales, como obtener un título dentro de un cierto período de tiempo o lograr ciertos resultados académicos, la situación pudiera tener mayores consecuencias si se cierran las universidades y no se toman medidas especiales.

#### **4.7 Priorización de grupos vulnerables**

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce a la educación como un facilitador clave para lograr los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y lograr mayores niveles de prosperidad, bienestar y sostenibilidad ambiental. Así, el ODS 4 expresa el compromiso de la comunidad internacional para garantizar una educación inclusiva e igualitaria de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El ODS 4, que utiliza la equidad y la inclusión como principios rectores y enfatiza el objetivo en sí mismo, asume que “los objetivos de la educación solo pueden lograrse si todos los alcanzan” (UNESCO, 2016b: 7). También en la Declaración de Inchon: Hacia la inclusión, la igualdad y la educación de calidad y el aprendizaje permanente para todos.

Los Estados miembros se comprometen a “abordar todas las formas de exclusión y marginación, así como las desigualdades e inequidades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje” (UNESCO, 2016b: 7), y para ello las políticas educativas deben centrarse en los más vulnerables. La voluntad política de no dejar a nadie atrás y el compromiso de ayudar a los más vulnerables están en línea con la Agenda 2030 con un compromiso con la justicia y la legislación. Corregir sus condiciones de antecedentes históricos (Vargas, 2019). La pandemia hace imperativo priorizar a los más vulnerables, principalmente para evitar que se amplíen las desigualdades existentes. La Agenda 2030 y el ODS 4 identifican a niños, jóvenes, personas con discapacidad, personas con VIH/SIDA, personas mayores, pueblos indígenas, refugiados, desplazados internos y migrantes (Naciones Unidas, 2015, párr. 23) y países desarrollados. Los grupos son una prioridad en la región, las desigualdades raciales y étnicas en las oportunidades y logros educativos

también están estrechamente relacionadas y vinculadas a la exclusión y discriminación histórica y estructural de las personas afrodescendientes y pueblos indígenas (CEPAL/UNICEF, 2019; CEPAL, 2017 y 2018).

La combinación de estos ejes de desigualdad social exagera los ciclos de exclusión y vulnerabilidad. En este sentido, dado que la pandemia ha puesto de manifiesto y agudizado las desigualdades, las opciones políticas sobre educación en el contexto actual deben reconocer la deuda histórica de estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en sus oportunidades como en sus aspectos educativos, oportunidades y provisión de una educación de calidad, pertinente y adaptada a sus circunstancias, necesidades y deseos (Vargas, 2019).

Desde la perspectiva del continuo educativo, es importante considerar las diferentes necesidades y respuestas de los diferentes grupos, incluidas las respuestas educativas que son sensibles a las diferencias de cultura, idioma, género y accesibilidad. Una situación particular que debe abordarse es que estos grupos son los más vulnerables a la pandemia y las crisis sanitarias, sociales y económicas resultantes y corren el riesgo de abandonar y abandonar la escuela. Para evitar posibles interrupciones en los programas escolares, se deben tomar medidas a corto y mediano plazo y lograr la conexión constante entre niños y jóvenes es probable que abandone la educación y utilice todos los medios posibles para promover la continuidad del aprendizaje.

A mediano plazo, se deben poner en marcha mecanismos para asegurar que no haya sesgos en la enseñanza o promoción de los estudiantes que no han logrado un aprendizaje continuo en este período. Esto significa desarrollar medidas como evitar la duplicación, crear mecanismos flexibles de continuidad de cursos y estrategias para apoyar la recuperación y acelerar el aprendizaje. Estas medidas educativas deben complementarse con apoyo socioemocional y medidas para garantizar la seguridad social y económica de los estudiantes y sus familias. Debe coordinarse con otras políticas de protección y protección infantil y políticas de protección social para familias con niños a cargo para ayudar mejor a las familias vulnerables.

#### **4.7.1 El impacto de la pandemia: dimensiones de género y afectaciones múltiples**

La experiencia demuestra que las emergencias de salud tienen impactos de género inherentes y que la preparación y la respuesta deben tener en cuenta estos aspectos para evitar exagerar las desigualdades y aprovechar las oportunidades para una mayor equidad. En este sentido, la pandemia de covid-19 no fue diferente. Para muchas mujeres y niñas, el significó un aumento del trabajo de cuidados no remunerado, lo que a su vez ha afectado su educación. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018), las mujeres

realizan tres veces más trabajo de cuidados no remunerado que los hombres en tiempos “normales”. Este desequilibrio se ha exacerbado con el cierre de escuelas y muchas responsabilidades para hacer malabarismos: trabajo remoto, cuidar a los niños y familiares, monitorear el aprendizaje de los niños y el trabajo doméstico no remunerado. Esto exacerba una situación ya desigual: antes de la pandemia, las niñas recibían de 3 a 4 horas de clase por día por día, mientras que las niñas recibían 2,8 horas por día en países como Bolivia (un país pluricultural), Guatemala y Nicaragua. Asimismo, las niñas en Ecuador realizan 3,8 horas más de tareas domésticas a la semana que los niños (CEPAL/UNICEF, 2016).

En términos de riesgos, uno de los mayores riesgos que enfrentan las mujeres y las niñas durante la pandemia es la violencia. Una revisión reciente de la literatura (Direct Aid UK 2020) encontró altas tasas de violencia de género preexistente, siendo las formas más comunes la violencia de pareja íntima, el abuso sexual y la violencia. El aislamiento prolongado de la pandemia, el hacinamiento, la inestabilidad económica y el aumento de la pobreza en la región han aumentado los informes de violencia de género, incluso contra mujeres y niñas, lo que exacerba las vulnerabilidades preexistentes (ONU Mujeres, 2020; CIM, 2020).

El aumento se debe a la necesidad de reestructurar los servicios de salud, seguridad y vigilancia en respuesta a la pandemia. Además, la ONU estimó (2020) que, por cada tres meses de confinamiento, hubo 15 millones de nuevos casos de violencia de género en todo el mundo. Además de los profundos efectos físicos y psicológicos de presenciar actos de violencia, la UNESCO (2019b) informa que estas experiencias pueden tener efectos inmediatos y a largo plazo en el aprendizaje y el bienestar de los niños y jóvenes, así como aumentar la violencia en escuelas. Para América Latina y el Caribe con el cierre de escuelas regionales, la población juvenil se volvió más vulnerables a diversas formas de violencia.

En relación con los desastres y otras epidemias, como la crisis del ébola en África, el cierre de escuelas que conduce a matrimonios precoces y forzados (Plan International, 2014), sexo comercial para necesidades básicas (Risso-Gill y Finnegan, 2015) y aumento de la actividad sexual. (Korkoyah y Wreh, 2015), mientras que las tasas de embarazo adolescente alcanzan el 65 % en algunas comunidades (PNUD, 2015). Los estudiantes de familias vulnerables, áreas afectadas por crisis y lugares donde los niños no están supervisados son más vulnerables a esta forma de violencia. Ya hay preocupaciones en América Latina y el Caribe, según un informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Durante la pandemia, la región tiene la segunda tasa de natalidad adolescente más alta del mundo (OPS/UNFPA/UNICEF, 2018). Sin embargo, este riesgo afecta no solo a los jóvenes, sino también a las niñas que son violadas antes de cumplir los 14 años. Según datos de 2017, Bolivia y Guatemala.

Se han registrado entre 700 y 2100 embarazos entre niñas de 10 a 14 años en Honduras, Paraguay y Perú (OPS/UNFPA/UNICEF, 2018), antes de abrir las escuelas, esta situación puede empeoraron cuando se iniciaron nuevamente las clases. Estas consecuencias de género exacerbaban la vulnerabilidad y las violaciones de derechos que las mujeres y las niñas ya enfrentan en América Latina y el Caribe. Esta experiencia, a su vez, los hace más propensos a participar en los métodos alternativos de aprendizaje utilizados por muchos países de la región. En este sentido, las respuestas deben basarse en un análisis de género detallado que asegure la participación de mujeres y niñas en su diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

#### **4.7.2 Las iniciativas de inclusión en América Latina.**

Las respuestas de los países revelaron iniciativas innovadoras, prácticas prometedoras y mostraron un progreso significativo para garantizar la continuidad del aprendizaje. Además, se señaló que el sistema educativo nacional enfrenta problemas y desafíos sistémicos y es necesario implementar estrategias de mediano y largo plazo que estén en línea con la agenda 2030 y el 4° objetivo de desarrollo sostenible. La pandemia de la Covid-19 ha agudizado la desigualdad social, y la exclusión, convirtiéndose paradójicamente en una oportunidad para fortalecer el sentido de los vínculos sociales, la solidaridad y la cooperación asociados a la responsabilidad de buscar el bien común y el cuidado de los demás los demás y un aspecto importante de la supervivencia.

La crisis actual está impulsando una redefinición de nuestras relaciones sociales y una renovación de la identidad y la ciudadanía, incluso a escala global, a partir de conceptos prácticos de cómo construir el bien común en el corto plazo a través de acciones colectivas, grandes y pequeñas. Reconocer y promover cada día la cohesión como un importante denominador común para alcanzar el futuro, sin desconocer los principales conflictos que dividen a nuestra sociedad. En este contexto, la educación necesita ser repensada, priorizando nuevos contenidos, teniendo en cuenta la fase de la postpandemia y los fenómenos futuros o el curso de las crisis globales ya vividas, como el cambio climático.

Preparar a los estudiantes para comprender verdaderamente, soportar y actuar en momentos de crisis e incertidumbre, para tomar decisiones a nivel individual, familiar y para promover soluciones colectivas a los problemas actuales que contribuyan a la transformación de las estructuras del mundo. Esta es la esencia de la definición de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO, que tiene como objetivo no solo empoderar a las personas personalmente, sino también adaptar y moldear su propia realidad fortaleciendo las relaciones sociales y cuidando de sí mismos y de los demás, la empatía, el

respeto y el reconocimiento de la diversidad, la amistad y la solidaridad, favoreciendo así la convivencia y la cohesión social necesarias para la acción colectiva.

La respuesta de Latinoamérica y El Caribe a la educación identificó desafíos prioritarios en la implementación de medidas de continuidad programática, equidad e inclusión educativa mientras se continúa con la suspensión de la formación presencial y la reapertura de los centros educativos:

- **Igualdad e inclusión:** Centrarse en los más vulnerables y marginados, incluidos los pueblos indígenas, los afrodescendientes, los refugiados e inmigrantes, los más desfavorecidos socioeconómicamente y las personas con discapacidad, así como el género y la raza.
- **Calidad y relevancia:** Contrastarse en mejorar el contenido académico (especialmente relacionado con la salud y el bienestar) y el apoyo profesional para el personal, asegurando contratos y condiciones de trabajo apropiados, capacitando a los maestros para el aprendizaje a distancia y el regreso a la escuela y comprometiéndose con los estudiantes trabajar con problemas socioemocionales apoyo y sus familias.
- **Sistema educativo:** Preparar el sistema educativo para la crisis, es decir. Resistencia a todos los niveles.
- **Interdisciplinario e intersectorial:** la planificación y la ejecución se centran no solo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.
- **Coalición:** Cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para crear un sistema integrado con un enfoque en estudiantes y educadores. Estos temas son problemas que enfrentan los países y sus sistemas educativos y de protección social, y son llamados concretos para hacer efectivo el derecho a la educación. Para ello, se deberán dotar los recursos necesarios en términos de asignación y distribución presupuestaria. En cuanto a la financiación de la educación, un análisis preliminar del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO (IPE, 2020) considera que la crisis provocada por la epidemia tendrá un impacto importante en dos niveles:
- Reducción de la inversión en educación durante la crisis y los costos adicionales resultantes.
- Se espera una disminución en los recursos financieros disponibles para el sector educativo en el futuro. Asegurar el financiamiento de la educación es una prioridad, dado el último pronóstico de la CEPAL (2020d) de una disminución de la actividad económica regional y una caída promedio del PIB de 9,1% en América Latina y el Caribe.

- Proteger los sistemas educativos nacionales de las crisis educativas y de aprendizaje que exacerbaban las desigualdades en el acceso. Según la UNESCO, con base en datos disponibles para 25 países de la región, sin la pandemia, el gasto en educación habría aumentado un 3,6% entre 2019 y 2020 (de \$514 mil millones a \$532 mil millones). Sin embargo, teniendo en cuenta la caída proyectada del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para educación se redujo en más de un 9% solo en 2020.

A medida que se sigue sintiendo el impacto económico de la pandemia de Covid-19, la recuperación puede llevar más tiempo y el verdadero impacto en el presupuesto no se verá hasta 2023. Por lo tanto, es imperativo fortalecer las instituciones educativas públicas y priorizar su gasto y garantizar la protección de la educación, como derechos humanos básicos, cuyo potencial transformador se utiliza no solo para construir sistemas sostenibles, sino también para promover la recuperación social.

La actual pandemia de Covid-19 creó enormes problemas para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, los cuales deben ser abordados con cautela, también deja lecciones valiosas sobre las verdaderas prioridades de la vida comunitaria. Estos desafíos y experiencias nos permiten hoy repensar el propósito y el papel de la educación en el mantenimiento de la vida y la dignidad humana para que nadie se quede atrás. En otras palabras, mientras los países consideraron la mejor manera de navegar por la incertidumbre y reabrir sus instituciones educativas de manera segura, esta crisis ofreció una oportunidad sin precedentes para fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos nacionales y transformarlos en sistemas justos e inclusivos para la responsabilidad colectiva del Plan de Sostenibilidad 2030.

#### **4.8 La digitalización como mecanismo de inclusión en la educación superior en América Latina y El Caribe.**

La internacionalización de la educación superior es un factor esencial en la formación de sociedades del conocimiento, ya que integra una dimensión internacional, intercultural o global a las funciones de las instituciones de educación superior, que se esfuerzan por mejorar la calidad de los aprendizajes mediante el desarrollo de oportunidades. Este proceso se desarrolla bajo la influencia de varios factores, uno de los cuales es la actual pandemia de Covid-19. Las instituciones de educación superior se han visto obligadas a dar varios pasos para adaptar los servicios educativos y de investigación al modelo virtual, como modelo de inclusión educativa.

Por lo tanto, el proceso de internacionalización ofrece varios desafíos y oportunidades. El principal impacto de la epidemia en el proceso de internacionalización es

la reducción de la movilidad estudiantil global. Esta ha sido siempre la estrategia principal adoptada, y la internacionalización de la educación superior está entrando en una nueva fase: de la estrategia de "internacionalización extranjera" a la nueva fase de "internacionalización nacional". Por lo tanto, es necesario repensar su estrategia.

En este contexto, las herramientas virtuales y la digitalización son fundamentales, ya que facilitarán la “movilidad virtual” entre sistemas de aprendizaje en línea o lo que algunos autores denominan instituciones similares. Como resultado, los estudiantes pueden realizar estudios internacionales e interculturales sin restringir la actividad física. Sería una forma de movilidad relativamente accesible y no elitista. Sin embargo, es necesario abordar desafíos relacionados con la digitalización de la educación, como el acceso limitado a herramientas tecnológicas para familias vulnerables.

En este sentido, se han expuesto en los capítulos anteriores los desafíos y oportunidades que enfrentan los países de la región durante la internacionalización y transformación digital de la educación superior postpandemia. Se describe brevemente la importancia de la internacionalización para los países de bajos y medianos ingresos, como los países andinos, y diversas estrategias de internacionalización, así como la necesidad de fortalecer la internacionalización nacional. Luego se evalúa el nivel de avance de cada país y comunidad andinos en el proceso de internacionalización de la educación superior para identificar las principales estrategias utilizadas y los desafíos enfrentados postpandemia. La tercera parte examinará los principales efectos y medidas tomadas por las instituciones de educación superior ante la llegada del Covid-19 a la región andina, el papel de la digitalización en la transición de lo presencial a lo virtual y el uso de esta tecnología. repensar las estrategias de internacionalización y digitalización. La necesidad de herramientas, finalmente, se expresan propuestas políticas para la internacionalización de la educación superior en la nueva situación.

#### **4.8.1 Principales características**

El marco legal de la educación superior varía de un país a otro, al igual que su rol en el sector educativo. Colombia y Bolivia tienen viceministros de Educación Superior responsables de la formulación e implementación de la política y estrategia de educación superior. En contraste, Chile tiene un viceministro de Educación Superior que es responsable de la política y planificación de la educación superior, particularmente en lo que respecta al desarrollo, expansión, internacionalización y mejora continua. La situación es similar en Ecuador, donde la ministra de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) es responsable de la política nacional en el campo de la educación superior. Finalmente, Perú es un país con un bajo nivel de organizaciones de

educación superior con una Dirección General de Educación Superior y Supervisión Estatal de Educación Superior (SUNEDU). Este último es responsable de garantizar una educación de calidad para los estudiantes mediante la concesión de licencias y el seguimiento de este servicio público.

En los últimos años, ha habido una tendencia a expandir la educación superior en los países andinos. De 2012 a 2017, el número de estudiantes de educación superior creció en promedio un 5% anual, de 5,53 millones en 2012 a 7,11 millones en 2017. Perú fue el país andino con el mayor aumento en la matrícula de estudiantes (hasta un 58 %), seguido de Colombia (hasta un 27 %). Sin embargo, Colombia ha sido el país con mayor número de matriculaciones durante muchos años. Esto se debe a que ha implementado una serie de reformas para asegurar esta expansión con el fin de posicionarse como el país más educado de América Latina en 2025 (De Wit et al., 2019).

En el otro extremo, Ecuador es el país andino con menor número de estudiantes en educación superior, aumentando solo un 6% entre 2012 y 2017. El aumento en el número de estudiantes en la educación superior llevó a un aumento del 20% en la tasa bruta de matrícula (del 38,0% en 2012 al 45,8% en 2017). Según la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES), Chile y Perú son los países con mayores tasas de prevalencia (63,29% y 55,31% respectivamente en 2017) en la categoría de educación superior general (el indicador que sugiere más de 50%).

Por otro lado, el resto de América Latina se encuentra en la fase de masificación (tasa bruta de matrícula superior al 15% pero inferior al 50%) según la clasificación de Martín Trova (2006). Al mismo tiempo, el nivel de la tasa bruta de matrícula está relacionado con el nivel de desarrollo económico de los países, por lo que el PIB per cápita debería aumentar (IESALC, 2020a). “Sin embargo, este no es el caso de Chile, Bolivia y Perú, que son excepciones porque su PIB per cápita es superior a la relación correspondiente con base en el promedio regional” (OEI, 2019: 2.3). Asimismo, se ha incrementado la participación de las mujeres en la educación superior, por lo que son las principales beneficiarias del aumento de la matrícula.

De esta manera, un mayor acceso a la educación superior ayuda a reducir la brecha de género. Para Brunner (2020), la principal característica del acceso a la educación superior en América Latina es el financiamiento y la entrega mixta (a través de fuentes institucionales y de financiamiento público y privado). Esta tendencia se repite en los países andinos, ya que la expansión de las oportunidades educativas ha sido impulsada en gran medida por el sector privado, especialmente en Chile y Perú, donde la matrícula privada es del 84,4% y 74% respectivamente 7% del total de 2017. Superan así el promedio latinoamericano (54,4%), lo que lleva a la privatización de las admisiones. Lo contrario sucede en Bolivia, que tiene una gran población (77% de la población total). En el caso de

Perú, la concentración de la matrícula en el sector privado se debe a la creación de varias universidades privadas con programas.

Cuadro 4.2

Indicadores de educación superior en los Países Andinos, 2012-2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Estudiantes en la educación superior</b>						
Cantidad de estudiantes	5.530.175	5.874.455	6.012.701	6.371.569	6.659.430	7.118.709
<b>Tasa bruta de matrícula</b>						
En porcentaje	38,00	39,69	40,46	41,90	43,39	45,80
<b>Porcentaje de estudiantes en la educación superior por sexo</b>						
Femenino	45%	45%	52%	51%	52%	52%
Masculino	55%	55%	48%	49%	48%	48%
<b>Porcentaje de estudiantes en la educación superior por sector de gestión</b>						
Público	47,94%	47,35%	47,08%	46,23%	46,53%	46,23%
Privado	52,06%	52,65%	52,92%	53,77%	53,47%	53,77%
<b>Gasto total en educación superior*</b>						
Gasto total en relación con el PIB	1,67%	1,69%	1,70%	1,76%	1,81%	1,84%

*Fuente:* Red Iberoamericana de estudiantes de educación superior, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Nota en el caso de Ecuador: para los años 2015-2017, se emplearon datos de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador. Para estimar el promedio del gasto en educación para los países andinos se utilizaron para el caso de Ecuador los datos correspondientes al último año disponible, es decir, 2015 (1,62% del PIB).

\* Monto de dinero gastado, en todos los sectores, en educación superior en un año determinado, expresado en porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB).

Los requisitos de acceso y calidad son menores (OCDE, 2016). De hecho, entre 2005 y 2015 se establecieron 58 universidades públicas, de las cuales el 72% eran privadas, lo que eleva el número total de instituciones de educación superior a la fecha (abril de 2021) a 141. El aumento de las carreras universitarias también ha sido significativo, pasando de 1.491 títulos universitarios en 2010 a 2.673 títulos en 2016 (British Council, 2016).

El gasto total en educación superior como porcentaje del PIB ha fluctuado. En el caso de Chile, Colombia y Bolivia representó cerca del 2% del PIB, por encima del promedio latinoamericano en 2017, mientras que Perú representó solo el 0,57% del PIB. Con excepción de Bolivia, todos los países con asignaciones superiores al 2% del PIB son países con una alta proporción de estudiantes privados; el ejemplo más llamativo es "Chile", donde el 54% del gasto total en educación superior es financiado por el sector privado, es decir, principalmente estudiantes y sus familias. En el caso de Colombia, el 46% corresponde a financiamiento privado” (García de Fanelli, 2019) Es decir, el consumo público en Bolivia es del 2% del PIB, mientras que en otros países se encuentra entre el 0,57% y el 1,8% del PIB.

De 2007 a 2016, Ecuador fue el país líder en términos de inversión financiera pública en educación superior, invirtiendo el 1,8% del PIB. Sin embargo, las consecuencias económicas del terremoto de 2016 y los cambios políticos y económicos del período provocaron una disminución de los recursos destinados al sector educación y, por ende, a la educación superior (De Wit et al., 2019). En Chile, al igual que en Colombia, las instituciones de educación superior (IES) públicas cobran aranceles a los estudiantes, lo que aumenta aún más la distribución de costos entre un sector financiador y otro (Brunner y Miranda, 2017). En Chile, la educación superior se financia principalmente con los aportes de los estudiantes y las familias a través de las tasas de matrícula en las instituciones de educación superior públicas y privadas, lo que significa que el gasto público aumentó del 0,93 % del PIB al 1,36 % del PIB entre 2010 y 2017 (Índice Rojo, 2020). Según García de Fanelli, “el aumento de los fondos públicos para la educación superior se distribuyó principalmente a los estudiantes a través del apoyo económico, es decir, mediante la ampliación de becas” (García de Fanelli, 2019: 119).

Una situación similar existe en Colombia, que ofrece becas a estudiantes desfavorecidos para cubrir la matrícula o los gastos de manutención. Las becas también han sido promovidas como mecanismo de financiamiento de la educación superior en otros países andinos, como BECA en Perú (18). En cuanto al número de instituciones de educación superior, existen aproximadamente 2.277 (Brunner y Miranda, 2017), de las cuales 521 son universidades (22,9%) y 1.756 eran instituciones de educación superior no universitaria (77,1%). Entre las universidades hay 178 universidades estatales (34,1%) y 343 universidades privadas (65,8%).

Cuadro 4.2.

## Países Andinos: instituciones de educación superior en 2016

	Universidades		No universidades	
	Privado	Público	Privado	Público
<b>Bolivia</b>	19	40	313	
<b>Chile</b>	16	44	0	103
<b>Colombia</b>	59	142	21	66
<b>Ecuador</b>	33	26	143	133
<b>Perú</b>	51	91	977	
<b>Subtotal</b>	178	343	1756	
<b>Total</b>	521		1756	

*Fuente:* Brunner (2020).

Como los países andinos son multiculturales, existen otros desafíos, como el acceso a la educación superior intercultural. Herrero (2020) señala que es necesario abordar dos desafíos fundamentales: la baja participación local, por un lado, y la mejora de la calidad por otro, lo que requiere políticas nacionales directas. Según Sociómetro-BID (2019), la participación de los grupos marginados sigue siendo baja a pesar del mayor acceso a la educación superior. La proporción de aborígenes con educación terciaria disminuyó al 12% en 2015 (del 15% en 2010). Se han identificado dos sistemas: por un lado, en Perú, Ecuador y Colombia se opta por incluir a los grupos indígenas en los sistemas establecidos independientemente de su situación específica o adaptar los métodos y la capacitación a sus necesidades.

Bolivia ha dedicado instituciones de educación superior a estos grupos, y en menor medida otros países andinos. Ambas estrategias han tenido resultados limitados, y se deben considerar nuevas opciones y alternativas para incluir a este grupo. En resumen, un mayor acceso a la educación superior en los países andinos condujo a la democratización. Sin embargo, esto no significa que los jóvenes obtengan una educación de calidad que cumpla con los requisitos mínimos. Según Ferreyra, Chile, Colombia, Ecuador y Perú tienen un mayor nivel educativo (la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que completaron la educación superior entre 2000 y 2013) que América Latina en su conjunto. En (Ferreyra et al., 2017). Esto se debe a que los países andinos han tomado medidas activas para expandir el acceso a la educación, y el sector privado ha desempeñado un papel de liderazgo en la expansión del acceso a la educación y el desarrollo de préstamos y subvenciones para la

educación que promueven el acceso a la educación superior privada. Según IESALC, la proliferación de universidades en América Latina ha generado interrogantes sobre la calidad de la educación en las instituciones privadas, lo que significa que "las familias de diversos ingresos socioeconómicos se benefician de la calidad de la educación que ofrecen las instituciones públicas, mientras que los estudiantes de bajos ingresos son más propensos a beneficiarse de la educación que ofrecen las instituciones públicas de calidad asistir a instituciones privadas de menor calidad" (IESALC, 2020b: 39).

En este sentido, los países andinos enfrentan diversos problemas para garantizar la calidad de la educación superior pues, a pesar de sus esfuerzos por acreditar la calidad, aún existen algunas limitaciones que necesitan ser resueltas. Esto se refleja en algunos indicadores de calidad, como la baja participación de las universidades andinas en los rankings internacionales, según IESALC (2020b), instrumentos y procedimientos que garantizan la calidad de la educación superior y la autorregulación, aumentando la competencia entre instituciones.

Según el QS World University Ranking 2019, solo dos universidades de los estados miembros de la CAN (ambas de Colombia) se encuentran entre las 10 mejores universidades de América Latina. En el caso de Perú, la primera universidad estaba en el puesto 551-560. La Universidad del Ecuador se ubica entre 701-750; aunque no incluye a los bolivianos. En este sentido, es útil repensar las estrategias de educación superior para elevar los estándares de calidad de las universidades de la CAN con el objetivo de hacer de la educación superior una herramienta eficaz en la lucha contra la pobreza. Ahora, durante la pandemia, las universidades deben repensar cómo operan para garantizar un aprendizaje de calidad e igualdad de oportunidades, esto puede ser facilitado por el proceso de internacionalización.

Las estrategias de las instituciones de educación superior difieren según las estructuras de gobierno institucional (Gacel y Rodríguez, 2018), que en algunos casos tienen más peso y apoyo institucional. En el caso de los países andinos, se dan en diferentes niveles y profundidades. Por un lado, tenemos a Colombia, que está desarrollando metas e indicadores para la internacionalización de la educación superior a través de un organismo nacional de acreditación. Por otro lado, Perú está desarrollando una hoja de ruta con recomendaciones específicas para la internacionalización de las universidades peruanas.

En Bolivia Para Bolivia no se ha desarrollado una política nacional específica para la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, uno de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Superior es lograr el reconocimiento internacional del Sistema Universitario Boliviano (SUB), el cual se ha fijado metas estratégicas relacionadas con la internacionalización en las áreas prioritarias de su programa, que nuevamente están estrechamente relacionadas. Hasta lograr un sistema educativo de calidad

aceptable y reconocido internacionalmente. El objetivo es mejorar la calidad de la formación académica introduciendo un sistema de movilidad del profesorado a nivel nacional e internacional, fomentando la participación de las universidades en redes internacionales, creando proyectos de investigación conjuntos con instituciones internacionales, fomentando la cooperación en investigación y mejorando la evaluación y acreditación.

Mejorar y demostrar la calidad de los programas de estudio de maestría. Finalmente, promover la cooperación internacional entre universidades para que puedan ingresar al ámbito internacional (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, s/f). Gracias a una serie de logros destacados, la Universidad de Bolivia pertenece a la Asociación del Grupo Universitario de Montevideo, una red de universidades públicas de los países del Mercosur. Esta red brinda una oportunidad de intercambio entre las universidades del grupo y participación en eventos internacionales, comités académicos, programas académicos básicos a nivel de profesores y estudiantes, así como proyectos de investigación, también proporciona acceso a información sobre programas de becas internacionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adukia, A. (2017). *Sanitation and Education. American Economic Journal: Applied Economics*, 9 (2): 23-59.
- Acosta, a. (2020). *La educación superior ante el covid-19. un nuevo reto y viejos resabios*. Reporte CESOP, (132), pp.88-101. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Centros-de-Estudio/CESOP/Novedades/Reporte-CESOP.-Edicion-Especial.-Covid-19-La-Humanidad-a-Prueba>.
- ANUIES-SEP. (2004). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w>
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (2021), “*Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes*”. Nota Técnica IDB-TN-02206.
- BRASIL. Lein. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2013. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf). Acesso em: 12 out. 2016.
- Booth, y Ainscow (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Grafía.
- Cabrera, I. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2), pp.114-139
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez, a. y Martín-Sánchez, M. (2020). *Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19 una investigación exploratoria en clave internacional*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 199- 221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>.

- Camilloni, A. W de (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Políticas Educativas*, 2, (1), 1-12.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz: *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Capelari, M; Napoli, F; Tilli, O. y Salvatierra, N. (2017). Tutoría universitaria y políticas de inclusión: análisis de configuraciones e impactos. Libro de resúmenes del VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano: *La Universidad como objeto de investigación. La Reforma entre dos siglos*. Universidad Nacional de Litoral.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022), *Panorama Social de América Latina 2021* (LC/PUB.2021/17-P), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.  
 (2020), *Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo* (LC/CDS.3/5), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.  
 (2019), *Panorama Social de América Latina 2018* (LC/PUB.0219/3-P), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.  
 (2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL/UNFPA (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de Población de las Naciones Unidas) (2020), “*Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión*”, Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas
- CEPAL-OREALC/UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-OREALC/UNESCO. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf).
- Cortés, J. O. L., y Turcott, Ó. D. Á. C. (2018). *Modelos de mentoría académica que fomenten la formación de estudiantes líderes de ingeniería*. ANFEI Digital, (8).
- Delgado, K. (2019). *El desafío de la educación inclusiva. Plan piloto en Ecuador*. Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica – Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador.
- Delgado, K. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- De la Cruz Flores, G. (2012): *Inclusión en Educación Superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento; 12 (2). Granada.
- DOF (2020). *Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud*

- que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. DOF 24/marzo/2020. secretaria de gobernación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020).
- DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle*. RBPAAE, v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. DOURADO, L. F. *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. UFG, 2001.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). *Las marcas del plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas*. En S. Duschatzky (Comp.): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires:
- Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-deeducacion-superior&Itemid=137](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11:ley-organica-deeducacion-superior&Itemid=137).
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2016). *Código orgánico de la economía social de los conocimientos, creatividad e innovación*, IV Registro Oficial 113 (2016). <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec075es.pdf>.
- Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*. CACES.
- Elizalde, M., Díaz, D., y González, E., (2016). *Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica*, en *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque / coord. por Aldo Ariel Ocampo González*, ISBN 978-956-358-817-0, págs. 101-110.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change, 4th ed.* Nueva York, Teachers College Press.
- García García, c. (2020). *Reflexiones sobre la educación superior en México: ¿qué retos agrega la pandemia por covid-19?* *Faro educativo*. Apunte de política, (17), pp.1-5. <https://faroeducativo.iberomex.mx/wp-content/uploads/2020/07/Apuntes-de-politica-17c.pdf>.
- Gutiérrez, R., López, E., Pereira, E., Campaña, E., Soria, S., May, T. (2016). *Ruedas vinculantes como espacio de inclusión en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica*, Puyo, Pastaza, Ecuador. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6461346>
- Gluz, N. (2011). *Asistir en la escuela, un cambio en los sentidos de asistir a la escuela*. En >N. Elichiry (Comp.): *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias N° 79*. Buenos Aires: Nove Duc

- Hernández, e. y Valencia, o. (2020). *Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la universidad pedagógica veracruzana: un estudio de caso*. Diálogos sobre educación, 22 (12), pp.1-23.  
<http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/816>.
- IESALC / UNESCO (2020). COVID-19 and higher education: today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. IESALC / UNESCO.  
<https://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-EN-130520.pdf>.
- Jara, R., Melero, N., Guichot, E. (2015). *Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España*. Alteridad, 1(2), 164–179. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pt/node/2173>
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia/ i. Campus milenio*. <http://www.campusmilenio.mx/notasd/849marion.html>.
- Miguel, J. (2020). *la educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, (50), pp.13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Muñoz Montes, M., & Marín Catalán, R. (2017). *Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 55(1), 1-15.
- Niemi, N. S. (2017), *Degrees of difference: Women, men, and the value of higher education*: Taylor & Francis.
- Ocampo, J. C. (2018). *Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 97–114. <https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>
- ONU (2008). *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: World Health.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019), *Perfilando la transformación digital en América Latina: Mayor productividad para una vida mejor*. Paris: OECD Publishing. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1787/8bb3c9f1-en>.

- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), *Educación superior productividad y competitividad en Iberoamérica*. Madrid, España
- Ramírez, r., Gutiérrez, J. y Rodríguez, M. (2020). *Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria*. sep. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1\\_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.Pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.Pdf).
- Ravaud, J. F., y Stiker, H. J. (2001). *Inclusión/Exclusión. An analysis of historical and cultural meanings*. En G. L. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury (Eds.): *Handbook of disability studies*, 490-512. Londres: SAGE.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. México D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rodríguez, N. (2004). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>.
- Sandel, M. J. (2020), *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Editorial Debate.
- Simões, j.; Mello, R. *Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: Reuni versus ProunI*. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JoseLuisSimo.es.pdf>. Acesso em: 10 de dez. de 2015. VIEIRA, R. B. B. *Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios*. 2007. Disponível em: [https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas\\_ppgfe.pdf](https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf). Acesso em: 9 dez.2015
- Siteal, (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. UNESCO/IIEP. [https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)
- Siteal, (2019), *(Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina de la UNESCO)* Educación Superior. Documento de Eje.
- Susinos, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). *La educación inclusiva hoy Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- Sverdilick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación*

*superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina.* Brasilia: OLPED-SEPPIR.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. De problema individual al desafío de las políticas educativas.* Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentina/ Organización de Estados Americanos.

UNESCO-IESALC. (2007). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Buenos Aires: UNESCO.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la Educación Documento conceptual. Un desafío & una visión.* París: UNESCO.  
2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2020). *Perturbación y respuesta de la educación de cara al COVID-19.* UNESCO. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), Documento de Política n° 45. “*No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI*”. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.*

(2019), “*Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie se quede atrás*”. Documento de Referencia. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y Todos los Estudiantes Cuentan.

(2018), “Ensuring the right to equitable and inclusive quality education. Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education”.

(2016), “Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”. UNESCO: Paris.

(2007), “The right to education for all: ten reasons why the Convention against Discrimination in Education is highly significant in today’s world”. UNESCO: Paris.

(2006), “The Right to Education”, UNESCO, Paris. UNESCO-IESALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe)

(2021), “Mujeres en la educación superior: ¿La ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?” Marzo, 2021.

| (2020a), *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*, París, Francia.

(2020b), Presentación de Sandra Almeida, rectora de la Universidad de Minas Gerais de Brasil en la Conferencia “Inequalities in Access to Higher Education by

Disadvantaged Populations in the Latin American and Caribbean Region in the Context of the COVID-19 Pandemic”.

UNESCO -UIL (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida) (2020), “UIL lanzó una encuesta global sobre el rol de las universidades en promover el aprendizaje a lo largo de la vida”. Disponible [en línea] <https://uil-unesco.org/lifelong-learning/uil-launches-global-survey-role-universities-promoting-life-long-learning>.

Yang, R. (2010). *La comparación de políticas*. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: Educación Comparada: Enfoques y Métodos. Buenos Aires: Granica.  
X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata

Depósito Legal N°: 2023-03178

ISBN: 978-612-49271-2-6



*Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú*

*RUC: 15605646601*

*Contacto: +51932557744 / +51932604538 / [contacto@editorialmarcaribe.es](mailto:contacto@editorialmarcaribe.es)*



C.E.F. 032-2022

*Editorial Mar Caribe con sede en Jr. Leoncio Prado 1355, Magdalena del Mar, Lima-Perú y el Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Apartado 526 Maracaibo 4011, Estado Zulia – Venezuela, acordaron establecer convenio de cooperación en investigación, aprobado por la División de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad del Zulia, en su cesión del día 17 de enero de 2022 bajo el número de registro CEF. 032-2022, siendo la propuesta de convenio: asesorar, orientar y avalar proyectos de investigaciones que en el campo de la Filosofía y el Pensamiento Latinoamericano procuren abordar nuestra realidad social problematizando aspectos educativos, políticos, culturales y filosóficos.*

**LA POLÍTICA INSTITUCIONAL  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
INCLUSIVA EN LA  
UNIVERSIDAD  
LATINOAMERICANA**

Libro de Investigación

**DEPÓSITO LEGAL N°: 202303178**