

LA UNIVERSIDAD Y LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS LATINOAMERICANAS DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Libro de Investigación

César Angel Durand Gonzales

José Farfán García

Jose Luis Salazar Huarote

Julio Walther Isidro Nuñez

José César Piedra Isusqui

Raul Fernando Mitac Portugal

ISBN: 978-612-49240-3-3



9 786124 924033

DEPÓSITO LEGAL N° 202302240

La universidad y las políticas inclusivas Latinoamericanas desde los organismos Internacionales

César Ángel Durand Gonzales, José Farfán García, José Luis Salazar Huarote Julio Walther Isidro Nuñez, José César Piedra Isusqui, Raúl Fernando Mitac Portugal

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© César Ángel Durand Gonzales, José Farfán García, José Luis Salazar Huarote Julio Walther Isidro Nuñez, José César Piedra Isusqui, Raúl Fernando Mitac Portugal, 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=1154

Primera edición – marzo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49240-3-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202302240

La universidad y las políticas inclusivas Latinoamericanas desde los organismos Internacionales

César Ángel Durand Gonzales

José Farfán García

José Luis Salazar Huarote

Julio Walther Isidro Nuñez

José César Piedra Isusqui

Raúl Fernando Mitac Portugal

2023

ÍNDICE

Prólogo	10
CAPÍTULO I.....	16
CONTEXTOS PARA RECONSTRUIR SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS INCLUSIVOS Y RESILIENTES COMO FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD	16
1.1 SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS INCLUSIVOS.....	16
Figura 1.1.....	17
América Latina y el Caribe (30 países) a: estudiantes en riesgo de no retornar a la educación, proyecciones a junio de 2020b	17
1.2 LOS UNIVERSITARIOS POTENCIALES DURANTE LA PANDEMIA, LA NECESIDAD DE UNA SECUNDARIA INCLUSIVA.	18
Figura 1.2.....	19
América Latina (13 países): evolución de las tasas netas de escolarización.....	19
en secundaria superior, en torno a 2017-2018.....	19
1.3 COMPETENCIAS Y HABILIDADES Y EN UN CONTEXTO CAMBIANTE.	21
1.4 LA EDUCACIÓN Y LOS AVANCES EN MATERIA SOCIAL INTEGRAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	22
1.5 OTRA MIRADA DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SOCIALES.	24
1.5 ANTECEDENTES DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA.....	28
Cuadro 1.1	29
Categorización de la diversidad educativa	29
1.6 POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.....	30
1.7 POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.....	31
1.7.1 ESCENARIOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DE EDUCACIÓN	31
Tabla 1.1	32
1.7.2. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. 32	
Figura 1.3.....	33

Proporción de escuelas primarias con infraestructura adaptada para alumnos con discapacidad.....	33
Figura 1.4.....	34
Proporción de escuelas primarias con instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo	34
Figura 1.5.....	35
1.7.3 IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LOS NIVELES PREVIOS A LA UNIVERSITARIA.	35
Tabla 1.2	36
Sistematización del panorama en educación inclusiva en los países de América Latina.	36
CAPÍTULO II.....	39
POLÍTICAS GUBERNAMENTALES EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA QUE ASEGURE EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	39
2.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS	39
2.2 PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS EMPRENDIDOS	42
2.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS	43
2.4 UNA MIRADA A LOS PLANES EMPRENDIDOS.	44
2.5 OBLIGATORIEDAD, DIVERSIFICACIÓN DE LA OFERTA PREPARATORIA PARA EL TERRENO UNIVERSITARIO.	47
Figura 2.1.....	49
América Latina (13 países): evolución de las tasas netas de escolarización.....	49
en secundaria superior, en torno a 2011, 2017 y 2018	49
Figura 2.2.....	50
América Latina (10 países): evolución de las tasas de transición efectiva de primaria ...	50
a secundaria, en torno a 2010 y 2016	50
Figura 2.3.....	51
América Latina (13 países): tasa neta de asistencia a la secundaria por quintil de ingresos, en torno a 2019	51
CAPÍTULO III	53
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	53

3.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.....	53
Tabla 3.1	54
Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en el nivel de educación superior	54
3.2 POLÍTICAS SOBRE INCLUSIÓN	54
Figura 3.1	56
Relación de variables que describen la educación inclusiva	56
Figura 3.2.....	57
Diagrama Estructural del MSEI	57
Tabla 3.2	58
Descripción de variables indicadoras o medibles.....	58
Tabla 3.3	59
Informantes del estudio	59
Figura 3.3.....	60
Distribución de las entrevistas.....	60
Tabla 3.3	61
Descripción de variables indicadoras o medibles del MSEI	61
3.3 RESULTADOS DEL ESTUDIO	61
Tabla 3.4	62
Comparativo de la aplicación MSEI.....	62
Figura 3.4.....	63
Resultados del test a docentes sobre las actitudes hacia los estudiantes	63
respecto: a) Condiciones sociales, b) Interculturales y c) Personales	63
CAPITULO IV	66
TRAYECTORIA Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA.	66
4.1 BREVE RECORRIDO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA	66

4.2 EL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EJE DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN	67
4.3 CONTEXTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....	69
Figura 4.1	71
Evolución en la tasa de cobertura bruta de matrícula en educación superior.....	71
en diferentes regiones del mundo 2000-2018.....	71
Cuadro 4.1	73
América Latina y el Caribe (29 países): evolución en la tasa de cobertura bruta en educación superiora	73
Figura 4.2.....	75
América Latina (12 países): evolución en las tasas de finalización de la secundaria superior en torno a 2000, 2010 y 2018a	75
Figura 4.2.....	77
Estudiantes de bajo desempeño en el Programa Internacional.....	77
para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de lectura (2018)ab.....	77
Figura4.3.....	78
Estudiantes de bajo desempeño en prueba PISA lectura por quintil del índice de NSE ..	78
y cultural definido por PISA-OCDE, 2018	78
4.4 EL DESAFÍO DE LA GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MÁS ALLÁ DEL ACCESO	78
4.5 DESIGUALDADES EN LA OFERTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	79
Tabla 4.1	82
América Latina y el Caribe (9 países): estudiantes matriculados en 1er año en educación superior en programas a distancia, (2010, 2015 y 2019).....	82
4.6 VINCULACIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO Y LA PRODUCTIVIDAD	82
4.7 ACCESO Y TITULACIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE VULNERABILIDAD DE INGRESOS, SEXO, TERRITORIALES Y CONDICIÓN ÉTNICO-RACIAL DE LA POBLACIÓN.....	84
4.7.1 NIVELES DE INGRESOS.....	84
Cuadro 4.2	84

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.....	84
Cuadro 4.3	86
Cuadro 4.4	86
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por sexo y grupos edad (2000-2019)a	86
4.8 DISTRIBUCIÓN DE LOGROS EDUCATIVOS POR SEXO.....	87
Tabla 4.2	88
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	88
4.9 TRASCENDER LA VENTAJA FEMENINA EN LA COBERTURA EDUCATIVA. 89	
Tabla 4.3	91
América Latina y el Caribe (13 países): mujeres matriculadas en educación superior	91
según diferentes especialidades STEM (2010 y 2019) a.....	91
4.10 ANÁLISIS POR ZONA GEOGRÁFICA.	92
Cuadro 4.5	93
América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019)a	93
Cuadro 4.6	94
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	94
4.11 ANÁLISIS ÉTNICO RACIAL	94
Cuadro 4.7	96
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)	96
Cuadro 4.8	96
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)	96
Cuadro 4.9	97

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)	97
Cuadro 4.10	99
América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 20-25 años edad (2000-2020)	99
Cuadro 4.11	99
América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 26-30 años edad (2000-2020)	99
Cuadro 4.12	100
América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 26-30 años edad (2000-2020).....	100
Cuadro 4.13	100
América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 31-35 años edad (2000-2020)	100
4.12 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	101
Cuadro 4.14	103
América Latina y el Caribe (15 países): políticas públicas inclusivas para el acceso a la educación superior	103
BIBLIOGRAFIA	105

Prólogo

La educación es un derecho humano, una dimensión clave de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la clave para lograr la plena inclusión social y profesional de la población y promover el crecimiento económico, la igualdad y la participación en la sociedad. Los niveles más altos de educación están asociados con reducciones en la pobreza y la desigualdad, mejores resultados de salud, acceso a trabajo decente, movilidad social ascendente y ampliación del acceso a la ciudadanía.

La educación también es fundamental para los cambios estructurales que la región de América Latina y el Caribe necesitan para crear la capacidad. Debido a la prolongada crisis provocada por la pandemia de covid-19, la falta de vacunas y las continuas tasas de infección, la mayoría de los países de la región mantienen los centros educativos cerrados o parcialmente cerrados. Esto supuso una media de más de un curso académico sin clases presenciales y largas interrupciones.

Dejar de aprender o no lograr el mismo tipo de continuidad en línea, lo que sugiere déficits en conectividad y dispositivos digitales, junto con una crisis económica que afecta los ingresos de los hogares aumenta el riesgo de abandono y aumenta el riesgo sobre el uso de mano de obra infantil y el retraso en el proceso educativo, en todos los niveles acentuando las brechas existentes. La intensidad y alcance de la crisis provocó un quiebre en el sistema educativo, lo que imposibilita el retorno; lo que esté disponible en un futuro próximo será sin duda el punto de partida para nuevas formas de pensar la educación a lo largo de la vida, por lo que es urgente crear espacios donde consideremos a qué sistemas educativos queremos movernos y cuáles las acciones deben ser seguidas para ser efectivas.

La integralidad es una de las claves que la Pandemia informalmente adoptó con más dinamismo y que debe mantenerse. Quedó claro cuán importante es coordinar y vincular la planificación e implementación del sector educativo con otros sectores, especialmente salud, nutrición y seguridad social. El regreso a las escuelas presencialmente y todas las medidas de salud y seguridad necesarias son muy importantes, especialmente para los sectores más desfavorecidos. Los centros educativos tienen una misión de protección y control que va más allá de las metas académicas; entre otras cosas podemos mencionar la asistencia social, la atención de la salud y la prevención de la violencia. Además, facilita la reincorporación al mercado laboral de padres, madres y cuidadores, especialmente mujeres.

Por otra parte, surge de la necesidad de crear una base para comprender un nuevo enfoque de la educación inclusiva. Esto se analiza en un Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 19 países sobre políticas educativas que permite delinear actividades teóricas y prácticas. Está previsto para el 2030 los enfoques de la política

educativa como parte de los compromisos internacionales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Se reflejan al menos dos rasgos muy importantes: i) los países tienen un horizonte construido en educación inclusiva y ii) aún queda un largo camino por recorrer para promover el principio de inclusión e igualdad, pues a pesar de los grandes esfuerzos realizados por los países, sigue siendo parte de la población que no recibe un servicio de capacitación. Si bien la región latinoamericana tiene sus propias especificidades en relación a una política de participación pública, debe reconocerse como un proceso continuo, por lo que la importancia y los fundamentos de esa política pública deben evaluarse periódicamente, adaptarse y actualizarse según sea necesario.

La política educativa debe centrarse en la evaluación y el desarrollo sostenible. En este sentido, los programas y recursos relacionados con los ideales de una política de educación inclusiva deben ser reevaluados cada cierto tiempo, aunque sea necesario cambiar las políticas y, en su caso, las leyes. Para implementar políticas que mejoren los indicadores de participación, acceso y éxito educativo, es necesario proponer actividades dirigidas a grupos de población que aún se encuentran limitadas en la cobertura de los servicios educativos, teniendo en cuenta la participación en la búsqueda de la igualdad de relaciones con varios factores que no pueden ser sólo educativos. Estas políticas y programas deben basarse en diagnósticos integrales que identifiquen las necesidades de capacitación existentes según clústeres, para que lleguen a su atención. Los docentes pueden inicialmente reconocer los diagnósticos, pero necesitan apoyo, el cual siempre debe ser manejado por especialistas. En este sentido, enfatiza la importancia de crear estadísticas confiables en el tiempo para monitorear el desarrollo de indicadores relevantes. Finalmente, se deben evaluar las preguntas en el marco de la educación inclusiva: ¿Es suficiente la política educativa definida? ¿Cómo se estructura la justicia educativa? ¿Los currículos garantizan la participación? ¿Cómo lidiar con el destino social creado por la educación inclusiva? ¿Qué priorizar las brechas educativas como los niños y jóvenes de la calle, el trabajo infantil, la pobreza extrema, el abandono, la migración y los niños con múltiples vulnerabilidades?

Ampliar la educación secundaria es un desafío para los países latinoamericanos. Este es un proceso en el que la región está constantemente involucrada, aunque a un ritmo más lento en comparación con los primeros países en modernización educativa. Según SITEAL (2019), en el siglo XXI, países de la región cuentan con educación secundaria obligatoria, excepto Nicaragua que cuenta con 13 de 19 la han extendido a la educación superior.

El hecho de que este sea un proceso de largo plazo y una solución incompleta presenta al menos tres desafíos que se ven exacerbados por la situación de la pandemia de covid-19. De hecho, el cierre de escuelas en todos los niveles ha afectado a más de 170 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe, y se estima que más de tres de cada cuatro jóvenes con educación secundaria pueden caer por debajo del rendimiento mínimo nivel (BM, 2021).

Por otro lado, la prórroga debe ser completada. De hecho, a mediados de la década de 2010, las tasas de asistencia escolar de niños de 12 a 14 años superaban el 91 % en 15 de 18 de los países de América Latina. Pero entre los de 15 a 17 años, la proporción fue de 78 a 88 por ciento. La diferencia de asistencia escolar entre Chile (99,5%) y Honduras (76,9%) (SITEAL, 2019) indica desigualdad en la expansión de los sistemas educativos en la región. Por otro lado, es necesario asegurar trayectorias universales exitosas. Durante el período 2005-2015, la proporción de personas con educación secundaria entre 25 y 35 años en los países de la región aumentó, aunque con resultados mixtos.

A mediados de la década de 2010, la proporción de personas de 25 a 35 años con educación secundaria variaba del 84,4 % en Chile al 19,9% en Guatemala (SITEAL, 2019). En Perú, Argentina, Colombia, Brasil, la República Bolivariana de Venezuela y el estado de Bolivia, varía entre 71 y 60 por ciento. En El Salvador y Uruguay, 38 a 41 por ciento completó la educación secundaria, y en Honduras y Nicaragua menos de 25% de la población de 25 a 35 años.

Mantener la extensión y asegurar la finalización del grupo se basa en el tercer estructural reto: hacer una oferta justa que asegure la inclusión social y educativa, es decir, oferta de calidad. Este desafío es particularmente complejo porque es parte de la dinámica histórica de la configuración de los sistemas educativos modernos, con la incorporación del estado regional.

Para expandir la educación postsecundaria, la dinámica histórica sugiere una diversificación de escenarios propuestas institucionales como medio de apoyo a la expansión. El concepto de segmentación expresa esta dinámica: trayectorias educativas paralelas separadas por barreras institucionales y/o de curso y diferencias en el estatus social de origen de los estudiantes; el límite del segmento son los estudiantes no escolarizados del mismo grupo de edad que el (Ringer, 1979, 1992). Esta es la dinámica de la clasificación social fuerte¹.

¹ El concepto de segmentación refiere a las características de la organización de la oferta en un sistema educativo. De manera más reciente se desarrolló el concepto de segregación escolar, vinculado con la distribución de los estudiantes y su concentración institucional según características de los sujetos: origen étnico, socioeconómico, capacidades y lugar de residencia (Murillo y Duk, 2016). Es claro que la segregación escolar influye de manera creciente en la segmentación educativa. Sin embargo, dado que este estudio se centra sobre la diversificación de la oferta, se opta por mantener el concepto de segmentación como organizador del análisis.

La extensión de la educación secundaria reconoce segmentaciones diferentes: entre segmentación vertical por creación de niveles educativos (principios del siglo XX) o entre etapas (desde la posguerra) y segmentación horizontal por diferenciación institucional (tipos escolares, orientaciones), intrainstitucional (streaming) y provisión a la medida como métodos flexibles o alternativos (Acosta, 2019a).

En el período de la posguerra, la entrada en vigor de la primera parte de la educación secundaria en varios países occidentales significó una combinación de dos cambios: la integración en estructuras uniformes y la adopción de modelos institucionales integrales². Destacan cuatro de las formas emergentes: la combinación de una estructura única con los elementos de un modelo institucional completo (escuela primaria escandinava); desarrollar un modelo institucional integral junto con la disposición tradicional (Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda); creación de niveles comunes o partes de educación secundaria con algunos elementos de un modelo institucional integral (Francia e Italia); mantiene modelos institucionales con una orientación específica y un enfoque más flexible de la educación superior (cantones de Alemania, Austria, Países Bajos y Suiza) (Verda, 2006).

Ahora que la diversificación era la forma de mantener la expansión, los tres primeros lo hicieron a partir de combinaciones de estructura y cobertura integradas. Sin embargo, según Benavot, Resnik y Corrales (2006), la transición a la educación secundaria masiva implicó cambios no solo estructurales sino también sociales. Además de las diferencias entre las formas educativas emergentes, también confluyeron al mismo tiempo las reformas tendientes a ampliar la educación media:

- i) La inclusión de la educación secundaria obligatoria.
- ii) Tratar de diluir la jerarquía de los aprendizajes académicos y no académicos mediante la diversificación de materias escolares.
- iii) Dirección del desarrollo de la escuela primaria.
- iv) Aumentar la enseñanza de materias naturales en todos los niveles educativos y planes de estudio.
- v) La empresa mantiene y mejora la educación técnica introduciendo materias más generales y.

² Este modelo institucional, basado en el *high school* norteamericano de las primeras décadas del siglo XX, combinó la preparación académica orientada hacia la educación superior con una amplia oferta curricular dirigida a los intereses y aspiraciones ocupacionales de una población educativa cada vez más diversa (Weiler, 1998; Wiborg, 2009; Campbell y Sherrington, 2006).

- vi) Reduciendo las restricciones de acceso a la educación superior. Los países latinoamericanos ampliaron la educación secundaria con diferentes ritmos y características; características que también afectan a las formas adoptadas por la segmentación.

En primer lugar, como se decía al principio, es un proceso a largo plazo, pues desde la década de 1960 se observa un aumento constante en el número de alumnos, aunque después de medio siglo aún no se alcanza la generalización. En segundo lugar, del mismo período, podemos observar reformas tendientes a una estructura más unificada: en las décadas de 1960 y 1970 a través de la extensión de los períodos de educación general y en la década de 1990 a través de la expansión de la educación básica con la reforma curricular.

Para cambiar la fuerte clasificación del plan de estudios, tradicionalmente dividido en departamentos, y se trasladó a otras formas de organización docente (Acosta, 2019a). En tercer lugar, la tendencia a apoyar la segmentación horizontal a través de orientaciones tradicionales, secundarias comunes y orientaciones técnicas, o dirigidas a grupos específicos (rurales, interculturales, bilingüe, hasta hace poco creado métodos alternativos).

No se observaron patrones institucionales integrales, lo que probablemente conservó la diferenciación social selectiva característica de la región. Finalmente, a diferencia de los países de la primera modernización, los países de América Latina experimentaron diversas formas de segmentación en el desarrollo de la educación secundaria, sin una mejora continua de los indicadores de desigualdad social. Así, la distinción entre sector público y privado pasa por las formas que se dan en la segmentación. Así, la tendencia general muestra que es un campo que históricamente ha tendido a expandir la educación obligatoria en busca de sistemas algo más uniformes (períodos comunes, educación básica), sin integrar el modelo institucional en un integral y estructural a través de lo social.

En este sentido, la hipótesis es que la educación secundaria en nuestros países se desarrolla en la tensión entre el binomio expansión-diversificación que incide en la segmentación. Esta es la diversificación como medio de apoyar la expansión de la educación postsecundaria parece respaldar la segmentación de la y/o la educación superior. En consecuencia, el foco de este estudio es la universalización de la educación secundaria y la segmentación de la educación, la búsqueda de la extensión y los límites de las dinámicas educativas y sociales históricas y específicas de la región.

El trabajo se centra en los países que han establecido la obligatoriedad de la educación secundaria y examina las posibles contradicciones entre las nuevas regulaciones existentes que definen la obligatoriedad de la educación general y la educación secundaria y las estructuras tradicionales y las diversas tendencias y prácticas sistemas de educación secundaria existentes en la región. Nuevos marcos normativos redefinen el significado de la

educación secundaria, al incluirlo en el ciclo de la educación obligatoria, amplían su derecho a la educación con funciones de inclusión social y educativa.

En este sentido, ¿las estructuras tradicionales de la escuela secundaria son compatibles con generalizar la educación y brindar oportunidades de aprendizaje para todas las personas? ¿O, en su defecto, estas estructuras favorecen la segmentación? el resultado de un estudio en dos fases. En el primero se seleccionaron países, de los cuales confirmaron que la escuela primaria y secundaria superior son obligatorias (13 en total).

La educación superior trae consigo muchas ventajas para el desarrollo de las personas y de los países, por lo que el acceso a ella ha sido una de las políticas educativas más discutidas a nivel internacional en las últimas décadas. En comparación, el acceso mundial a este nivel aumentó significativamente durante este período, en con una cobertura bruta que va del 19 % al 38 % entre 2000 y 2018 (UNESCO-IESALC, 2020). Sin embargo, su enfoque es muy desigual, dejando muy atrás a importantes grupos de población. Esta situación la comparten países de América Latina y el Caribe, donde la cobertura pasó de 23% en 2000, a 41% en 2010 y hasta 52% en 2018.

Según la Matriz Social propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), la desigualdad regional, las diferentes características de la población, especialmente el nivel socioeconómico y el género, así como la ubicación geográfica y la condición étnico-racial o de discapacidad del país, generan brechas enormes en relación con el acceso a la educación superior (CEPAL, 2016). Se espera que el contexto global de la pandemia de covid-19 resalte aún más el acceso inequitativo a la educación superior, que presenta enormes desafíos para la región.

El propósito de este artículo es rastrear el progreso en la inclusión de grupos vulnerables en la educación superior, identificar las diversas políticas diseñadas para lograrlo y el desarrollo de varios indicadores relacionados en las últimas dos décadas, y los desafíos que el contexto de la pandemia exige que todos alcancen un alto nivel educativo con igualdad de oportunidades, sin que ningún estudiante se quede atrás.

CAPÍTULO I

CONTEXTOS PARA RECONSTRUIR SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS INCLUSIVOS Y RESILIENTES COMO FUNDAMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

1.1 SISTEMAS EDUCATIVOS MÁS INCLUSIVOS

En América Latina y el Caribe, la pandemia ha sumido una prolongada crisis sanitaria y social. Por otro lado, la región concentra hasta el momento el 20,3% de los casos causados por el virus covid-19 y el 32,2% de las muertes globales, aunque representa solo el 8% de la población mundial. Por otra parte, la prolongación de la pandemia en el tiempo agudizó los problemas estructurales de desigualdad, pobreza e informalidad.

A pesar de la política de seguridad social implementada en la región, en 2020, se estima que el nivel de pobreza disminuirá en 12 años y la pobreza extrema en 20 años. Los grupos más afectados son los jóvenes y las mujeres, de los cuales más del 30% no participan en el mercado laboral debido a la sobrecarga de tareas de cuidado. La crisis ha afectado grave y silenciosamente a niñas, niños y jóvenes. Las consecuencias de la pandemia son multidimensionales y desiguales, e incluyen mayores riesgos de trabajo infantil, violencia doméstica, desnutrición y mayores brechas de aprendizaje, así como problemas de salud mental y problemas relacionados con la pobreza.

Se estima que hasta 300.000 niñas, niños y jóvenes podrían estar trabajando tras la pandemia. La infantilización de la pobreza es un fenómeno dramático que debe ser abordado con urgencia. En 2019, el 47,2 por ciento de las niñas, niños y jóvenes de la región vivían en la pobreza, el 30,5 por ciento de la población total, y según estimaciones la pobreza es de hasta 4 puntos porcentuales. Además, más de 600.000 niñas, niños y jóvenes han perdido a sus tutores a causa de la pandemia. Las consecuencias de la pandemia en la educación son grandes y aumentan la desigualdad ya existente.

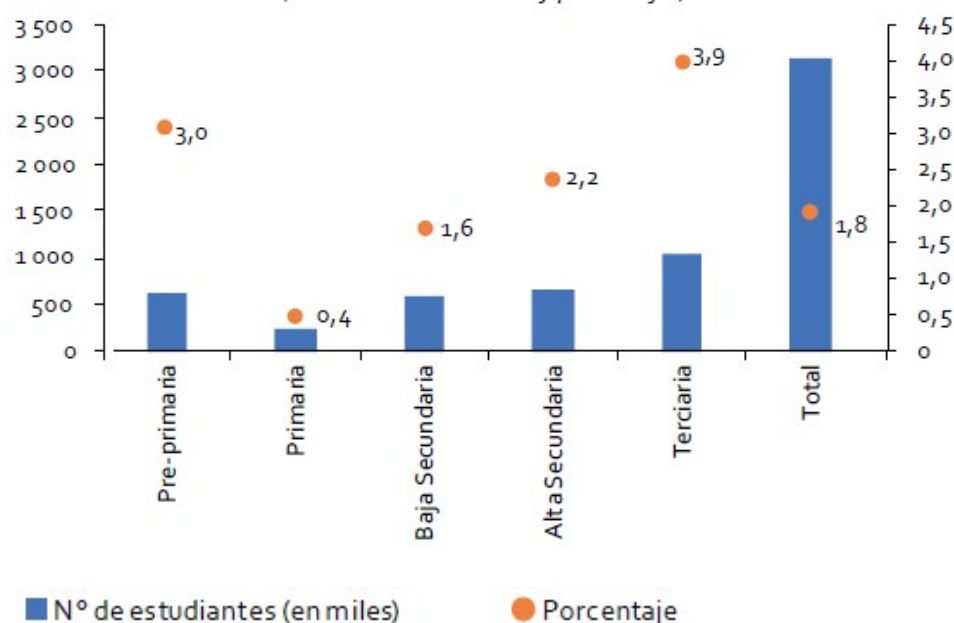
En 2019, la diferencia en culminar el ciclo de educación secundaria fue de 6 puntos porcentuales entre jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingreso (86%) y jóvenes pertenecientes al quinto quintil (40%). En cambio, en los 10 países participantes en el programa PISA (Program for International Assessment) de la OCDE en 2018, casi el 50% de los estudiantes de 15 años no alcanzaba la línea base de comprensión lectora. Desde el inicio de la pandemia hasta hoy, el 99% por ciento de los estudiantes de la región sufrió la suspensión total o parcial de las clases presenciales de al menos 40 semanas, lo que equivale a un año académico.

Esta suspensión pone en riesgo de deserción escolar a 3 millones de niñas, niños y jóvenes de la región, así como rezagos académicos significativos y mayor desmotivación (ver Figura 1.1). Entre los principales desafíos que presenta la pandemia para los sistemas educativos y las familias está el cambio repentino a la educación a distancia. Por un lado, los docentes no se sentían preparados para el aprendizaje en línea o a distancia y, por otro lado, los estudiantes no tenían las herramientas necesarias -computadoras y conexión a internet- para crear continuidad en la enseñanza de maneras armónicas. En un estudio comparativo de seis países de la región, estudiantes de secundaria informaron atrasarse en sus estudios y temer perder amigos y familiares, y también expresaron un agotamiento severo en el hogar debido al aprendizaje en línea.

Figura 1.1

América Latina y el Caribe (30 países) ^a: estudiantes en riesgo de no retornar a la educación, proyecciones a junio de 2020^b

(En miles de estudiantes y porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "¿Cuántos estudiantes están en riesgo de no regresar a la escuela?: Documento de incidencia", UNESCO COVID-19 Education Response, París, 30 de julio de 2020. ^a Los países cubiertos son: Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia (estado plurilateral), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago. ^b Estimaciones de disminución del PIB per cápita basadas en datos del Fondo Monetario Internacional (FMI), encuesta histórica e índice de igualdad de género en educación. Para información metodológica ver UNESCO (2020).

Antes de la pandemia, los sistemas educativos de la región en todos los niveles atravesaban una crisis silenciosa, acentuada por los múltiples desafíos que presentaba el covid-19. Sin embargo, esta crisis cada vez más profunda ofrece una oportunidad única para construir sistemas de educación más inclusivos, lo cual es necesario después de la pandemia. Primero, es necesario asegurar el regreso a las aulas presenciales, aumentar la inversión en educación y reorganizar las condiciones institucionales de las escuelas para lograr la inclusión. Por otro lado, la educación a distancia brinda lecciones valiosas durante una pandemia que pueden permitir que el aprendizaje se extienda a veces y reducir las brechas de cobertura. Ampliar la educación obligatoria fue un paso necesario pero insuficiente, ya que millones de niños aún no acceden a la escuela, y quienes lo hacen, no logran los aprendizajes que les permitan desarrollar todo su potencial en el futuro.

Por lo tanto, es necesario reactivar y aumentar el nivel de inversiones educativas en la región, apoyar y apoyar a los docentes en la inclusión de habilidades digitales y herramientas pedagógicas innovadoras debido a la pandemia, y repensar la organización. Dotar a los sistemas educativos de prestaciones que satisfagan las diversas necesidades de los estudiantes de la región, sin olvidar el foco en la calidad y la igualdad de oportunidades en la educación. Entender el fin de la crisis significa el destino de la generación, por lo que los aprendizajes de la crisis deben plasmarse en una política educativa activa, para garantizar a todos los niños el derecho a la educación ya una vida plena en la región.

1.2 LOS UNIVERSITARIOS POTENCIALES DURANTE LA PANDEMIA, LA NECESIDAD DE UNA SECUNDARIA INCLUSIVA.

La educación secundaria en América Latina y el Caribe ha sido un foco político importante en la última década. En general, los países de la región han implementado reformas en sus políticas y marcos legales para extender la escolaridad obligatoria hasta el final de la educación secundaria con el objetivo de ampliar las oportunidades educativas para jóvenes y adultos jóvenes.

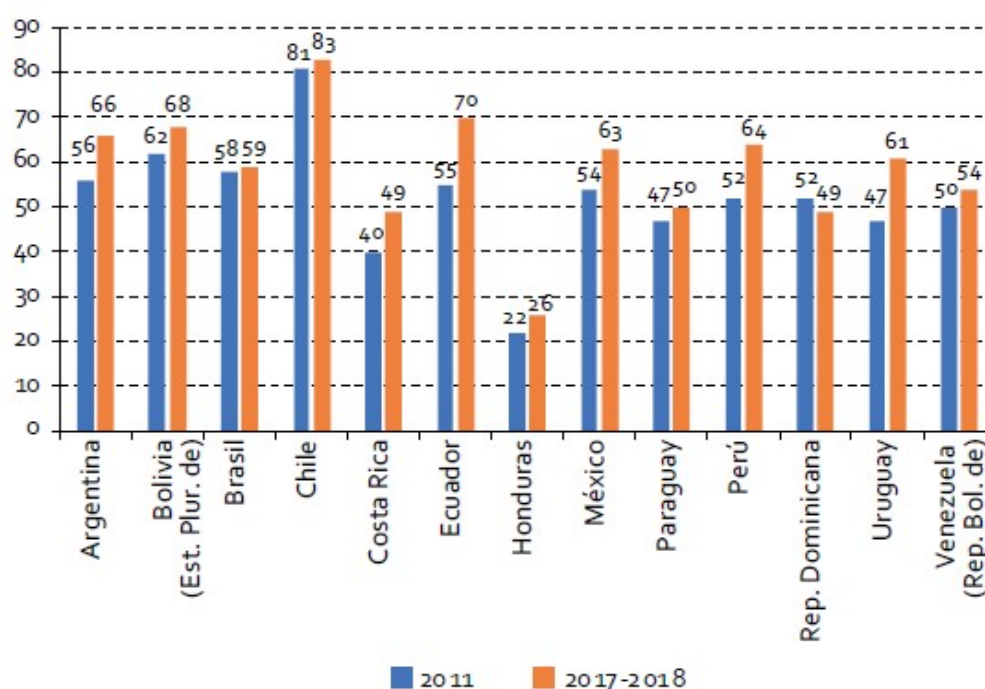
En relación con la extensión de la obligación de estudiar, se realizaron cambios en la organización de instituciones educativas y la provisión de educación secundaria para incluir a esos grupos de estudiantes, de los cuales se trasladaron a una escuela secundaria superior por primera vez. Al respecto, CEPAL junto con IPE UNESCO y UNICEF realizaron un estudio sobre la diversificación de la estructura de la educación secundaria y la segmentación de la educación en América Latina (Acosta, 2021). El estudio se realizó en dos etapas.

El estudio y análisis de indicadores educativos en 13 países de la región para identificar avances, desafíos y tendencias en la expansión de la educación obligatoria. La

segunda fase se centró en las experiencias de los estudiantes durante la pandemia de covid-19 en seis países. En la primera fase del estudio, se reveló que la cobertura de los sistemas educativos de la región ha mejorado considerablemente durante la última década. Las tasas netas de matrícula tanto en la escuela secundaria como en la secundaria mejoraron significativamente, mientras que la brecha entre el primer y el último quintil de ingreso se redujo en casi todos los países estudiados, con algunas excepciones como México y Honduras donde la brecha de matrícula supera los 15 puntos.

Figura 1.2

América Latina (13 países): evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria superior, en torno a 2017-2018
(En porcentajes)



Fuente: Instituto de estadísticas de la UNESCO.

Los estados están buscando alternativas al formato tradicional para ampliar la provisión de instituciones secundarias y aumentar las oportunidades de acceso para diferentes grupos socioeconómicos. Sin embargo, la diferenciación de las propuestas suele estar relacionada con los procesos de segmentación de los estudiantes en diferentes distritos educativos de calidad donde se exponen a diferentes propuestas educativas.

Los mecanismos clásicos de segmentación incluyen la distinción entre educación pública, privada, rural, urbana, bachillerato y modalidades técnicas. Además, las nuevas reformas dieron como resultado mecanismos de segmentación recientes como procedimientos alternativos (como la Telesecundaria en México o el programa FinES en Argentina), modelos de transición y otras adaptaciones curriculares de tipo institucional. En la segunda fase de la investigación se escucharon las voces y experiencias de estudiantes de los sistemas educativos de Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay.

El análisis comparativo destacó, entre otras cosas, la percepción de la escuela privada como sinónimo de mejor calidad y diligencia, la evaluación de la educación técnica según las calificaciones y competencias específicas que brinda a los estudiantes y la creación de círculos alternativos para acercarnos a las diferentes realidades de los participantes. Al mismo tiempo, los estudiantes destacaron la importancia del ambiente familiar y la disponibilidad de ofertas a la hora de elegir un liceo y los costos indirectos que resultan del cumplimiento del compromiso (Acosta, 2021). En relación a la pandemia, sus relatos muestran desigualdades en el acceso a recursos digitales como Internet o computadoras, desigualdades entre propuestas privadas, elite-públicas o gubernamentales tradicionales, y brechas entre zonas rurales y urbanas.

Los estudiantes, por otro lado, enfatizaron la dificultad de la duración de la educación a distancia y la falta de conexiones creadas por la escuela en este contexto. Finalmente, el estudio identificó elementos que sustentan los caminos educativos y promueven el cumplimiento del derecho a la educación. Estos incluyen políticas de compromiso como becas, arreglos institucionales como programas académicos o actividades recreativas, y conexiones socialmente influyentes entre profesores y estudiantes (Acosta, 2021).

Las propuestas alternativas y las diferentes soluciones, por otro lado, podrían mantener el progreso de los estudiantes en aquellas carreras que no fueron aprobadas para coeducación. El estudio señala que la extensión de la escolaridad obligatoria es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar la realización efectiva del derecho a la educación. Debido a los nuevos desafíos derivados de la pandemia, es importante que los países de la región promuevan estructuras integradas a nivel y una mayor cohesión y coordinación en las políticas públicas de juventud de diferentes agencias.

Otra necesidad de los países es aumentar la inversión en educación para crear condiciones materiales apropiadas sin distinción de regiones ni modalidades. Finalmente, reestructurar las condiciones institucionales escolares, facilitar las transiciones entre clases, capacitar a los profesores de secundaria y profesionalizar los roles de apoyo, entre otras, son medidas necesarias para proteger efectivamente el derecho de todos los estudiantes de la región a una educación de calidad.

1.3 COMPETENCIAS Y HABILIDADES Y EN UN CONTEXTO CAMBIANTE.

Actualmente, capacitar a los jóvenes para un mercado laboral dinámico y cambiante es uno de los mayores desafíos para los sistemas. A las carencias actuales en el acceso y calidad de la educación hay que sumarle el presente y el futuro cambiantes, donde la revolución digital avanza mucho más rápido que la adaptabilidad de los sistemas educativos del pasado.

A este contexto hay que sumar los desafíos de la pandemia en cuanto a pérdidas de aprendizaje, aumento de la desigualdad e incluso deserción escolar. Se enfatizan las demandas del mercado laboral y las habilidades y aprendizajes desarrollados en la escuela. Por otro lado, el mercado laboral requiere de habilidades blandas como la comunicación, la colaboración, la creatividad, el pensamiento crítico, el liderazgo o la resolución de problemas.

Por otro lado, los planes de estudio y el sistema educativo tradicional no siempre coinciden con estas habilidades. En el contexto de esta tensión, la investigación presentada en este panel abordó la siguiente pregunta clave: ¿en qué medida los sistemas educativos proporcionaron las habilidades necesarias para una adecuada transición a la vida laboral? En primer lugar, los resultados del estudio mostraron que los países de Iberoamérica realizaron grandes esfuerzos para encaminar sus sistemas educativos hacia un enfoque de competencias que permitiera avanzar hacia una educación de calidad e igualitaria para todos.

Así lo demuestra tanto el cambio legislativo como la aprobación del programa común de formación de acuerdo con las propuestas de organismos internacionales. También se aseguran esfuerzos a nivel organizacional, a nivel de aula por ejemplo en gestión curricular y formación docente básica y continua. A pesar de los esfuerzos y avances, todavía existe una brecha significativa entre los cambios a nivel discursivo o legal y el nivel escolar y de estudios relacionados con los requisitos específicos del mercado laboral.

Debido a las desigualdades mencionadas, las mujeres son las más desfavorecidas, sufren más la informalidad y el desempleo y tienen los salarios más bajos (CEPAL/ OEI, 2020). A su vez, los jóvenes (15-29 años) son el grupo de edad con mayor nivel de informalidad y menor salario, de los cuales cerca del 20% no estudia y no trabaja en el mercado laboral (CEPAL). /OEI, 2020). En este contexto, la automatización del trabajo es una gran amenaza para ellos porque generalmente tienen menos habilidades y competencias especiales para tener éxito en el mercado laboral.

Finalmente, se sugirió que es importante pensar en los desafíos que el cambiante mercado laboral trae a los jóvenes de Iberoamérica, y en las necesidades de los países de

pensar en respuestas que impidan cambios futuros. Primero, la automatización crea un cambio en el valor de las habilidades requeridas en el mercado laboral a favor de suaves y no rutinarias. En segundo lugar, la fuerte contracción económica tiene un impacto muy importante en el mercado laboral de la región, donde la matriz de desigualdad coloca a ciertos grupos en una posición especialmente vulnerable a la crisis actual. Por lo tanto, se necesita una política de educación y formación que abarque todo el ciclo de vida, que fortalezca la implementación de modelos educativos basados en competencias y fortalezca la articulación de la educación con el mercado laboral a nivel de política educativa y currículum.

1.4 LA EDUCACIÓN Y LOS AVANCES EN MATERIA SOCIAL INTEGRAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

¿Qué es ser joven o adolescente y cuáles son sus efectos durante este tiempo? La adolescencia y la juventud son dos etapas de vida que conectan la niñez con la adultez y como tal son una construcción de modernidad, resultado de acciones estatales a partir de definir políticas públicas dirigidas a este grupo etario. Definir el comienzo de la adolescencia es relativamente más fácil porque se sitúa al mismo nivel que el desarrollo de la capacidad reproductiva humana.

Sin embargo, identificar el comienzo de la juventud es un poco más difícil, principalmente debido al fuerte componente cultural que rodea esta definición. Una forma es ver a ambos dentro de un continuo, que en un extremo coloca la adición de una persona a la adición primaria núcleo familiar y comunitario (infancia) y, por otra parte, la autonomía de la formación del propio núcleo familiar independencia (edad adulta).

Desde el punto de vista de la estructura demográfica, la edad de los adolescentes varía entre 10 y 19 años, mientras que la edad de los jóvenes varía entre 15 y 29 años. Esta línea borrosa entre las dos etapas, si existe, presenta desafíos para la política social, como la sensibilidad y especificidad a cada momento de la vida y la garantía de recursos que protejan el adecuado desarrollo socioemocional y económico de las personas en su desarrollo social y emocional.

El futuro sobre la Adolescencia y la Agenda Política Internacional consta de tres ejes.

El primero está relacionado con la promoción del desarrollo pleno e integral de todo joven a través del acceso a servicios educativos y de salud y productos culturales y sociales universales y de calidad.

El segundo es el acceso a sistemas generales e integrales de seguridad social que posibiliten a la gente joven las personas y sus familias una base adecuada para el bienestar. Y finalmente, la eliminación de las formas de violencia o abuso y la plena implementación

del principio de no discriminación. Sin embargo, en América Latina existe pobreza en la adolescencia y diversas desigualdades en el acceso a los sistemas de protección.

Por otro lado, los jóvenes enfrentan situaciones de violencia, como acoso, violencia física y psíquica, abuso laboral o sexual, o situaciones de trata de personas y discriminación étnica o de género. Por otro lado, el acceso a salud y educación es muy desigual tanto en el sistema público como en el privado. En particular, los indicadores que muestran el acceso a la educación secundaria, la juventud en las zonas de la región muestra una mejora significativa entre 2002 y 2018, aunque el promedio regional es del 67 por ciento.

Además, hay signos de una fuerte desaceleración en la tasa de graduación postsecundaria 2014-2018 en comparación con el período anterior (2002-2014), de 6.9 por ciento a 2.5 por ciento por año. Esta desaceleración implica la necesidad de redoblar esfuerzos, especialmente en el contexto de la crisis provocada por la pandemia. Además de lo anterior, la política social dirigida a los jóvenes de la región se organiza en torno a cinco ejes fundamentales:

- i) Los jóvenes son vistos como portadores de problemas.
- ii) Existencia de una visión sectorial de juventud y política de juventud.
- iii) La racionalidad de la acción estatal dirigida a los adultos.
- iv) Continuación de prácticas basadas en la negación de la identidad.
- v) La fantasía del “fenómeno de la burbuja”, donde la adolescencia es vista como una fase limitada del resto de la edad adulta sin abrazar una visión integral de redistribución, y pretende garantizar los derechos sociales de por vida.

Los sistemas integrales de protección a la juventud incluyen varias dimensiones, por lo que es necesario crear bases comunes para una estrategia efectiva de integración de estos sistemas. Las intervenciones del Estado deben estructurarse en torno a dos objetivos principales:

- i) Asegurar los recursos necesarios para el desarrollo integral de cada joven, centrándose en la salud, educación, recreación, cultura y participación.
- ii) Garantía de la pubertad. que se protege contra amenazas a su bienestar y por obstáculos al desarrollo con privaciones materiales y por cualquier tipo de violencia o discriminación.

Es necesario considerar un plan de acción de corto plazo para iniciar la consolidación de sistemas de protección integral de los derechos de los jóvenes en dos áreas principales.

Primero, crear un ambiente de debate y sensibilización que permita reposicionar el lugar de la juventud en la agenda pública y avanzar en la asamblea en un programa político aceptado y legitimado por la sociedad. En segundo lugar, promover espacios de investigación y producción de conocimiento que permitan una mejor comprensión del funcionamiento real de las políticas que afectan la calidad de vida de los jóvenes en países. Estas lecciones deben contribuir al estado del debate público fortaleciendo el debate educado y democrático.

1.5 OTRA MIRADA DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SOCIALES.

La CEPAL publicó un informe sobre el covid-19 diciendo que estamos en el contexto de una crisis sanitaria prolongada, ya no una crisis como se menciona en 2020. A pesar de que en 2021 hay signos de recuperación económica en muchos países. La crisis social en los países de la región continúa y su impacto en la pobreza, la desigualdad, el desempleo, y la educación es difícil corregir. La pandemia ha tenido un gran impacto en la educación y se corre el riesgo de perder una generación, por tanto, debe resolverse con urgencia.

En este contexto, la gestión de crisis de salud es muy importante. En el corto plazo, la gestión efectiva de la crisis sanitaria requiere una política integral que tenga en cuenta la salud, la educación, la economía y la seguridad social. En el mediano plazo, debemos aprovechar la oportunidad histórica que nos ha dado la pandemia para repensar y reorganizar los sistemas educativos y así avanzar hacia sistemas sostenibles, inclusivos y de calidad. Además, se le deben anexar estrategias que aseguren la sostenibilidad financiera de la educación.

Esta crisis ofrece una oportunidad sin precedentes para transformar los sistemas educativos para aumentar la flexibilidad y reconstruir sistemas educativos inclusivos y de alta calidad en línea con nuestro compromiso compartido con la Agenda 2030. Sin duda, los desafíos son enormes. Y no todos se tratan hoy, cuando nos enfocamos en brindar educación a nivel escolar. También hay otros momentos para pensar en las oportunidades y desafíos de la oferta educativa en educación infantil y superior. América Latina y el Caribe es una de las regiones con mayor suspensión escolar del mundo, con lecciones presenciales, un promedio de casi 8 semanas, o más de un año académico.

Como se discutió en este seminario regional sobre desarrollo social, esto sin duda afectará el contenido de la educación y el aprendizaje cierres de escuelas y distanciamiento

y medidas médicas obligaron a los países y centros educativos a cambiar rápidamente al aprendizaje a distancia, en la mayoría de los casos sin las condiciones necesarias.

Para realizar cambios, fue necesario considerar las características de currículos nacionales o inferiores, los recursos y la capacidad de países para crear procesos de educación a distancia, el nivel de diferenciación y desigualdad educativa en países y el marco temporal. Las instituciones educativas estudiadas destacaron el trabajo realizado a nivel nacional para restablecer la presencialidad en los diferentes niveles educativos, así como las actividades relacionadas con la priorización y recuperación.

Aprendizaje y bienestar socioemocional de estudiantes. Coincidimos en la importancia de construir sobre las innovaciones y avances logrados durante la pandemia, es decir, la imposibilidad de volver a la educación como la conocíamos. Los funcionarios también enfatizaron la importancia de los sistemas de información actualizados para aprender más sobre qué innovaciones funcionaron y qué no funcionaron en diferentes contextos, y para identificar las diferentes necesidades de los estudiantes, especialmente los estudiantes que corren el mayor riesgo de abandonar.

La pandemia ha puesto de manifiesto y agudizado la desigualdad, las opciones de política educativa actualmente diseñadas deben reconocer la deuda histórica con estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en términos de acceso y oportunidades de aprendizaje como en brindar una educación de calidad y pertinente y a la medida de sus circunstancias, necesidades y aspiraciones.

La CEPAL enfatizó la importancia de continuar mejorando la cobertura y calidad de la educación secundaria para asegurar la inclusión social y económica de las personas. Adolescentes y jóvenes durante la pandemia - Escuela secundaria inclusiva se abordaron varios elementos que parecen ser barreras u obstáculos que pueden conducir a trayectorias educativas segmentadas en la educación secundaria: dispositivos de selección como los exámenes de ingreso o exámenes finales, la diferencia entre primaria la enseñanza escolar y secundaria y entre esta última la insignificancia de las secciones y propuestas pedagógicas y organizativas.

Si bien la región ha visto una expansión de la educación secundaria en las últimas décadas, esta sesión enfatizó la necesidad de acelerar el proceso de expansión, pero al mismo tiempo evitar repetir la dinámica de diversificación educativa segregación y desigualdad. En otras palabras, debemos reconocer, valorar y construir sobre la diversidad y las diferentes necesidades de los estudiantes sin comprometer la calidad, pertinencia de la educación brindada.

Las discusiones incluyeron, por ejemplo, la necesidad de fortalecer la educación informal y mejorar su integración con sistemas formales, para que todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tengan oportunidades de aprendizajes acordes a sus necesidades. La

experiencia del 2021 demuestra que los programas de educación a distancia -online, radio o televisión- tienen sus límites y han ampliado las brechas educativas estructurales que ya existían en la región antes de la pandemia, aumentando los riesgos de deserción y retraso escolar. En Proceso de Aprendizaje. No toda la educación a distancia puede pensarse en un contexto digital o utilizando Internet, porque una parte importante de la población no tiene acceso a ella.

Las visiones de “Recuperación Educativa ante la Pandemia” enfatizó las dificultades que tuvo la región para reabrir las escuelas debido a algunas condiciones estructurales, como las deficiencias de infraestructura que afectan a muchos centros educativos e impiden el regreso seguro de estudiantes, especialmente los pertenecientes a instituciones educativas rurales. Se resaltó que el nivel preescolar fue el que planteles estuvieron cerrados por más tiempo y la importancia de los esfuerzos para su reapertura total.

Además, se proporcionaron datos de 2020 que muestran que incluso en situaciones en las que se logró la reapertura, no todos los estudiantes regresaron a las aulas, lo que destaca la necesidad de mejores sistemas de seguimiento y localización e intervenciones en aulas para contactar a todas las niñas, niños, jóvenes. El estudio sobre desarrollo social enfatizó la necesidad de repensar la educación y el campo educativo y priorizó la necesidad de que los estudiantes comprendan, convivan y actúen en tiempos de crisis e incertidumbre, tomen decisiones a un ritmo individual.

Y a nivel familiar y promover soluciones comunes a desafíos urgentes que promuevan el replanteamiento y el cambio estructural en el mundo. Algunos países han elaborado propuestas de prioridad curricular que incluyen una reducción de la educación básica en varios campos, pasando de la prioridad curricular al currículo actual y modulando los contenidos según el nivel de educación básica a una nueva educación con metas integradas o importante que se puede formular a través de temas.

Como se analizó el contexto para las habilidades y competencias son cambiantes, se planteó que parte de la incertidumbre que enfrentamos es consecuencia de la revolución digital y la cuarta revolución industrial, cuya velocidad y escala es inesperada. Este efecto significa cambios importantes en las habilidades requeridas y la pérdida y creación de puestos de trabajo.

En este sentido, el impacto de la revolución digital depende de qué tan bien preparadas estén las personas y los países para aprovechar las oportunidades que ofrece la nueva tecnología. Los desafíos que enfrenta la región se ven agravados por las consecuencias de la pandemia de covid-19 en la economía y el mercado laboral. Una política de educación y formación a lo largo del ciclo de vida es fundamental.

El alto dinamismo de la situación actual requiere que tanto jóvenes como adultos tengan la oportunidad de adquirir nuevas habilidades que complementen las ya existentes. Aunque los jóvenes tienen, en promedio, más años de educación que las generaciones anteriores, las tasas de desempleo juvenil son más altas y su participación en el mercado laboral es en muchos casos segmentada, incierta e informal. Todo ello dificulta el desarrollo y consolidación de competencias en el mercado laboral. Dicho esto, necesitamos desarrollar la capacidad de adaptarnos a los cambios futuros en el presente, y esto no significa solo desarrollar habilidades digitales, sino también conocimientos fundamentales y básicos y habilidades socioemocionales. Estos esfuerzos deben incluir acciones específicas tanto dentro del país como entre el país y otros actores como la industria para garantizar que nadie se quede atrás.

Como dijo la secretaria general de la CEPAL Alicia Bárcena en la apertura del seminario, la educación se resuelve no solo en la educación, sino de manera integral. Una situación específica que debe ser atendida es el riesgo de que los grupos más vulnerables abandonen la escuela y caigan por los efectos de la crisis sanitaria, social y económica de largo plazo. Es necesario promover pronto la continuidad de la conexión entre niñas, niños y jóvenes, quienes tienen más posibilidades de educarse y utilizar todos los medios posibles para promover la continuidad de su aprendizaje.

A mediano plazo, es necesario establecer mecanismos para asegurar que no existan sesgos pedagógicos ni promociones para los estudiantes que no lograron la continuidad de aprendizaje durante este período. Esto requiere recursos como desaprendizaje y aceleración. Estos recursos pedagógicos deben complementarse con recursos socioemocionales, de seguridad social y apoyo económico para los estudiantes y sus familias.

La alineación con otras políticas para proteger y garantizar los derechos de la niñez y la seguridad social para los hijos dependientes es fundamental para llegar mejor a las familias vulnerables, como se discutió en el apartado de Educación, Seguridad Social Integral y la Pandemia. Es importante resaltar que el impacto de la pandemia del covid-19 afecta particularmente a niñas, niños, jóvenes y adultos jóvenes que históricamente han estado expuestos a situaciones más vulnerables, como la población rural, indígena y afrodescendientes, inmigrantes, mujeres y personas con discapacidad.

Por lo tanto, se espera que la crisis actual amplíe las brechas ya existentes en el desarrollo de la niñez, la juventud y la juventud en la región. Madres, padres y cuidadores también tuvieron que enfrentar una carga de trabajo especial y pocos recursos para apoyar a sus hijos en sus estudios sin herramientas pedagógicas ni digitales. La pandemia visibilizó la importancia de las tareas de cuidado en relación con la sostenibilidad de la vida y su injusta distribución a costa de las mujeres, a quienes pertenecen mayoritariamente estas tareas, lo que ahora incluye también el esfuerzo por continuar con los estudios de sus hijos.

Actualmente, las condiciones de vida de la región se están deteriorando gravemente debido a los problemas estructurales tanto sociales como económicos y la pandemia, que se expresa en el aumento del desempleo, la pobreza y la desigualdad. Estos indicadores objetivos se correlacionaron con malestares subjetivos, tanto a nivel individual como colectivo. Las consecuencias sociales y económicas de la pandemia amenazan con agudizar este malestar en momentos en que cambiar el modelo de desarrollo imperante y fortalecer un nuevo proyecto común es más urgente que nunca. A la sombra de la crisis, que inicialmente se consideró una gran crisis temporal, el papel del Estado aumentó. Pero se ha convertido en una crisis prolongada que ya no apela solo a intervenciones o mecanismos temporales, sino que amplía el desafío de adaptar y fortalecer la capacidad del país en el mediano y largo plazo, es decir, en la implementación de políticas e instrumentos permanentes.

1.5 ANTECEDENTES DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dio a varios movimientos la oportunidad de crear espacios para analizar las necesidades educativas de diferentes grupos de Jomtien Educación para Todos (1990) y el Foro de Educación de Dakar. Todos (2000). Las Naciones Unidas (2015), que adoptaron 17 objetivos globales para acabar con la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de la nueva Agenda de Desarrollo Sostenible, así como la Declaración de Buenos Aires (2017), y América Latina y el Caribe.

Los ministros de Educación se han comprometido a desarrollar políticas de educación inclusiva, mejorar la calidad y la pertinencia para impactar a todos los participantes en el sistema educativo. Durante las últimas tres décadas, diversos movimientos han tratado de definir los referentes de los grupos de aprendizaje en todos los niveles de la educación, basados en los principios de igualdad y calidad. Como resultado de diversos análisis y discusiones que promueven la educación inclusiva, se comprometen de manera más integral a generar políticas, planes, programas y proyectos de gobierno que permitan ampliar el alcance de los servicios educativos.

Estos diversos esfuerzos se reflejan en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que enfatiza la importancia de la educación inclusiva y crea indicadores para monitorearlos. La educación inclusiva se define (UNESCO, 2005) como el proceso de responder a la diversidad de todos los estudiantes y asegurar su presencia, participación y logro; se presta especial atención a quienes por diversas razones se encuentran excluidos o en riesgo de marginación, por lo que las políticas y programas educativos deben definirse de manera que la educación sea para todos. En el cuadro 1.1 se analiza la clasificación de la diversidad en la educación según las circunstancias sociales, interculturales y personales.

Cuadro 1.1

Categorización de la diversidad educativa

Su condición social	Su condición intercultural	Su condición personal
Lugar o situación de origen	Cultura	Identidad de género
Idioma	Diversidad	Orientación sexual
Situación de riesgo	Identidad	Problemas de aprendizaje
<i>Religión e ideología</i>		Problemas orgánicos (discapacidad)
Filiación política		Acoso escolar
Pasado judicial		Trastornos de comportamiento
Situación socioeconómica		Dotación superior
Trabajo infantil		Deportista de alto nivel o rendimiento
Acoso escolar		Sobriedad
		Adicciones
		Adolescentes embarazadas
		Padres adolescentes

Fuente: Delgado, K. (2017)

Lo descrito por la UNESCO se puede complementar con lo citado por Arnaiz en el contexto de la educación inclusiva: “Es una actitud, un sistema de valores, una creencia, no una acción o un conjunto de acciones (...). Por eso el enfoque es sobre cómo apoyar las características y necesidades de cada estudiante y de todos los estudiantes de la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros y triunfen” (Arnaiz, 1996, p. 27-28).

No es posible definir planes o caminos para la enseñanza y el aprendizaje, pero sí considerar las actitudes que adoptan los grupos administrativos de los servicios educativos: técnicos, directivos, docentes y padres de familia, según el momento en que surgen las necesidades de aprendizaje. Se analizan las actitudes que conducen a la educación inclusiva a partir de las prácticas pedagógicas y estrategias de trabajo de cada comunidad educativa. Deben adoptar (programas individualizados, estrategias y materiales diferenciados, docentes especialistas, grupos de apoyo a la educación inclusiva).

Tal como se ha descrito, la educación inclusiva debe: entenderse de acuerdo con los nuevos desafíos profesionales, a partir de las necesidades educativas de cada alumno, teniendo en cuenta sus circunstancias sociales, interculturales y personales. El docente nunca reduce las necesidades de formación, sino que las satisface con distintas acciones. La educación inclusiva se desarrolla en un ambiente cálido para docentes, estudiantes y familias y tiene como objetivo lograr la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos y en los diferentes contextos de aprendizaje (Delgado, 2017).

La amplitud de la educación inclusiva se puede concluir tanto de las definiciones como de la clasificación presentada en la Tabla 1.1 En este sentido, este documento forma parte de una colección de estudios encargados por la Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile, que abarca las áreas más importantes de la región. Se dedican estudios especiales a la política de igualdad y género, la educación intercultural bilingüe, la educación básica y el acceso a las tecnologías de la información. Este estudio pretende ser complementario centrándose en las tendencias generales de inclusión en la política regional y analizando los indicadores del ODS que no se abordan en estudios específicos.

1.6 POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.

El propósito es obtener información sobre 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), compilado para el período 2010-2018. La metodología para describir el panorama de la política de educación inclusiva se basa en la sistematización de datos cualitativos utilizando tres dimensiones: presencia, participación y éxito estudiantil como parte importante de cualquier sistema educativo.

Su estructura se describe a continuación:

- Participación de los estudiantes: Se refiere a la aceptación o matrícula en una institución educativa, la asistencia regular a clases y el tiempo de interacción con sus pares. Las formas de aprendizaje pueden ser formales (presenciales, semipresenciales y a distancia) o informales (programas de formación).

- Participación estudiantil: significa el aporte que el estudiante desarrolla en el ámbito de sus actividades educativas durante su permanencia en una institución educativa u otras instituciones. Los estudiantes participan activamente en el aprendizaje y son reconocidos y aceptados como parte de la comunidad educativa. El plan de estudios y las actividades de aprendizaje tienen en cuenta las necesidades educativas de todos los alumnos, teniendo en cuenta su opinión.

- Éxito de un estudiante: Se refiere al término de sus estudios y los resultados de aprendizaje que puede alcanzar en función de las circunstancias y sus oportunidades de participar en situaciones de igualdad. Estas dimensiones no son excluyentes entre sí, sino que reflejan el avance de las dinámicas de inclusión entre el sistema escolar y la población, a partir de su presencia y terminando con los resultados de estos procesos.

Se muestra un panorama de la política de educación inclusiva en la región. La principal fuente de información para esta revisión son los documentos publicados por instituciones políticas u otras fuentes secundarias basadas principalmente en estos documentos. No siempre es fácil comprender en qué medida estas declaraciones de los ministerios y otras instituciones públicas se han traducido en planes, presupuestos y coberturas concretas de las escuelas participantes. De igual forma, la compilación se enfoca en las políticas nacionales y no cubre aquellas iniciativas implementadas a nivel estatal o provincial, las cuales, especialmente en países federales como Brasil, Argentina o México, pueden ser importantes influenciadores del progreso nacional.

Los datos cuantitativos recopilados de bases de datos internacionales ayudan a identificar el progreso a nivel de país, pero no permiten distinguir el origen de este desarrollo. Además, las bases de datos utilizadas muestran falta de información en la región. Los datos, que son los datos comparables disponibles más recientes entre países, también pueden haber cambiado con respecto a las estimaciones anteriores.

1.7 POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.

1.7.1 ESCENARIOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS DE EDUCACIÓN

En el estudio se recoge aportes nacionales para garantizar la educación inclusiva, que tiene como objetivo lograr la presencia, participación y éxito en el aprendizaje de todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos y contextos de aprendizaje (UNESCO, 2005). La contextualización de los conceptos de educación inclusiva resulta del análisis de la Constitución y las leyes de educación, cuyos resultados se resumen en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1

Políticas de Educación Inclusiva por país

Pais 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.

1.7.2. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.

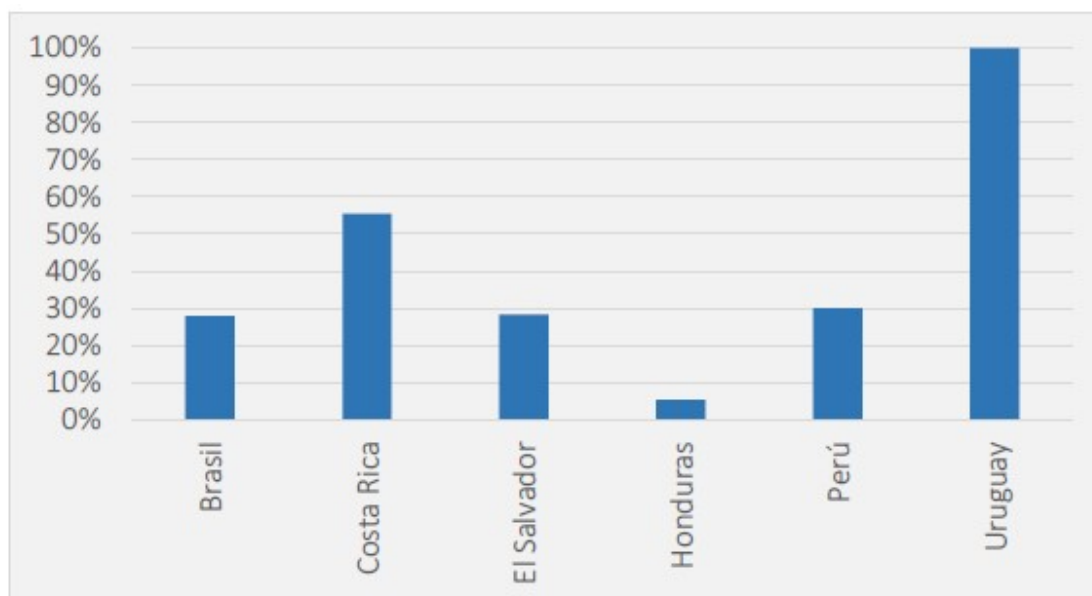
Con el fin de incluir la educación inclusiva en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible, se han hecho esfuerzos para monitorear los indicadores clave de la educación inclusiva. En la región, sin embargo, la falta de información se destaca más claramente en estas

estadísticas. Un ejemplo de esto es la proporción de escuelas primarias con infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad. De los 19 países estudiados, sólo cinco países tienen información.

Estos muestran diferencias regionales; mientras que en Honduras menos de 10 escuelas cuentan con dicha infraestructura, en Uruguay todas las escuelas están adaptadas para estudiantes con discapacidad. Con la excepción de Uruguay, los países para los que se dispone de datos brindan infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad en la mitad o menos de las escuelas, lo que destaca el desafío de brindar una educación de calidad para niños con capacidades diferentes. Un desafío adicional que no se refleja en las estadísticas es el porcentaje de docentes que han recibido la capacitación necesaria para atender a estudiantes con discapacidad.

Figura 1.3

Proporción de escuelas primarias con infraestructura adaptada para alumnos con discapacidad



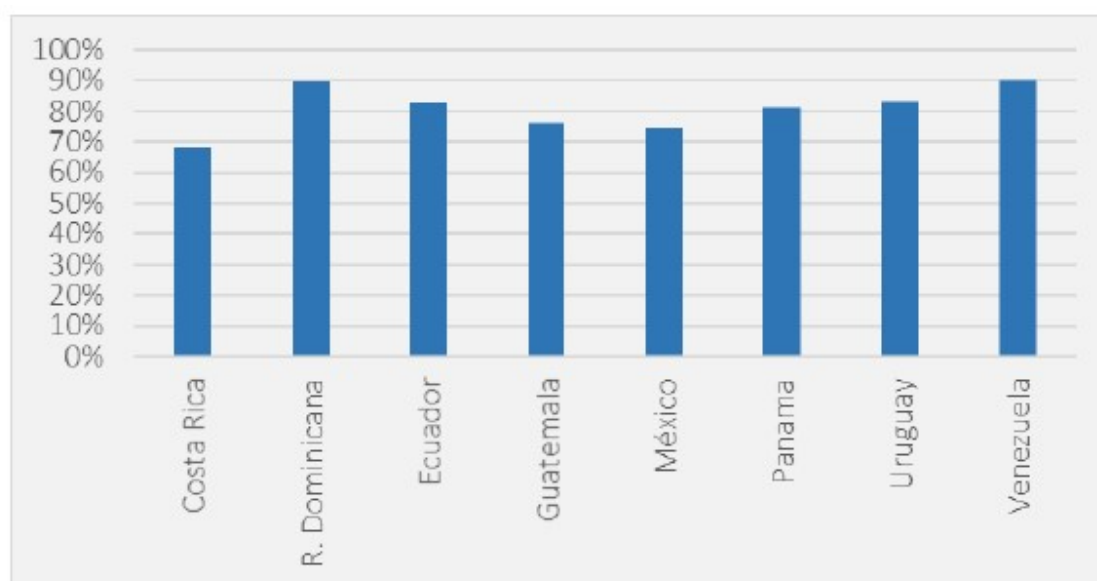
Fuente: UIS, datos para 2016 o posterior

Otra estadística derivada del ODS es la proporción de escuelas primarias con saneamiento básico, desglosado por género. Esta estadística destaca la necesidad de recopilar conocimientos sobre educación inclusiva en toda la región. Solo ocho de los 18 países analizados reportan esta estadística. Se encontró que el 70 por ciento (Costa Rica) y el 90 por ciento (República Dominicana y Venezuela) de las escuelas primarias cuentan con este tipo de instalaciones. La importancia de las instalaciones de saneamiento básico segregadas por género se deriva de cómo pueden influir en la educación de las niñas y los

jóvenes, especialmente cuando se acercan a la pubertad. La evidencia muestra que es en la pubertad cuando las instalaciones sanitarias separadas cobran importancia y tienen un impacto estadísticamente significativo en la educación secundaria (Adukia, 2017). Lamentablemente, no existe información comparable sobre los servicios de educación secundaria en los países de la región.

Figura 1.4

Proporción de escuelas primarias con instalaciones sanitarias básicas separadas por sexo



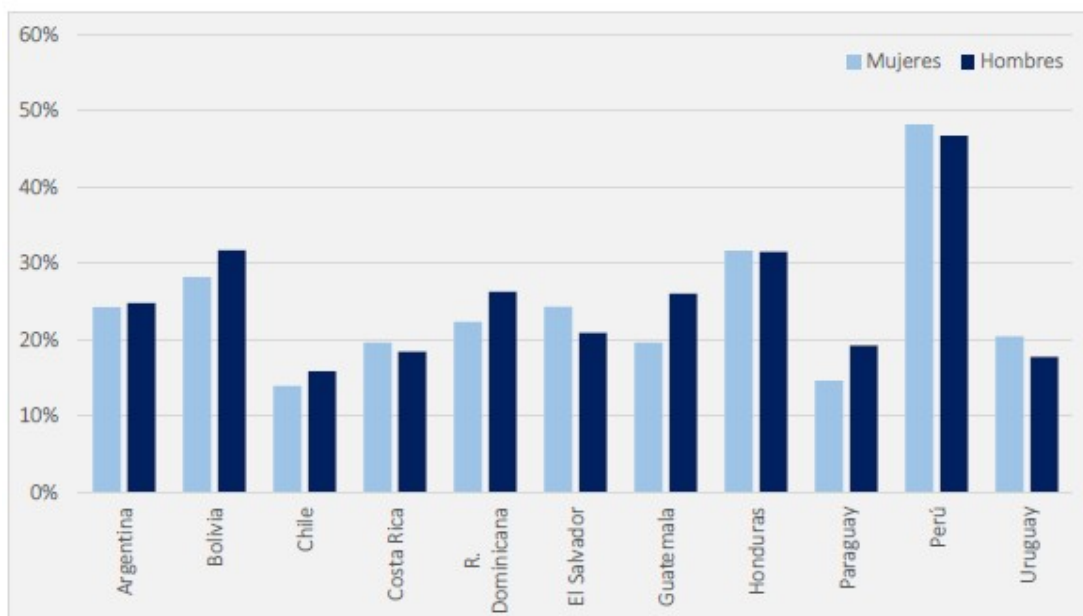
Fuente: UIS, datos para 2016 o posterior

Desarrollar ambientes de aprendizaje seguros y libres de violencia para todos es parte de la Educación Inclusiva, sobre la cual se puede encontrar más información en la región. El porcentaje de estudiantes que experimentaron intimidación en el distrito en los últimos 12 meses es alarmante. En la mayoría de los países con estadísticas, más de uno de cada cinco niños y jóvenes reportan ser acosados en la escuela. La prevalencia más alta se encuentra en Perú (8% niñas, 7% niños) y la más baja en Chile (1 % y 16%).

En la mayoría de los países, las tasas reportadas de niños son más altas que las de niñas, siendo Guatemala y Paraguay los casos más extremos, con diferencias de seis y cinco puntos porcentuales, respectivamente. En el otro extremo se encuentran El Salvador y Uruguay, donde el acoso a las niñas es tres por ciento más alto. Desafortunadamente, solo hay unos pocos puntos de tiempo para cada país, por lo que es difícil saber si esta tasa está subiendo o bajando.

Figura 1.5

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



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

1.7.3 IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LOS NIVELES PREVIOS A LA UNIVERSITARIA.

Desarrollar ambientes de aprendizaje seguros y libres de violencia para todos los niveles educativos hasta la Universitaria, es parte de la Educación Inclusiva, sobre la cual se puede encontrar más información en la región. El porcentaje de estudiantes que experimentaron intimidación en el distrito en los últimos 12 meses es alarmante. En la mayoría de los países con estadísticas, más de uno de cada cinco niños y jóvenes reportan ser acosados en la escuela. La prevalencia más alta se encuentra en Perú (8% niñas, 7% niños) y la más baja en Chile (1 % y 16%). En la mayoría de los países, las tasas reportadas de niños son más altas que las de niñas, siendo Guatemala y Paraguay los casos más extremos, con diferencias de seis y cinco puntos porcentuales, respectivamente. En el otro extremo se encuentran El Salvador y Uruguay, donde el acoso a las niñas es tres por ciento más alto. Desafortunadamente, solo hay unos pocos puntos de tiempo para cada país, por lo que es difícil saber si esta tasa está subiendo o bajando.

POLÍTICA EDUCATIVA.

Los derechos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incluido el derecho a la educación, están consagrados en la constitución y los estatutos de cada país. La educación como derecho es fundamental para la definición de políticas, planes, programas y/o proyectos y es el marco básico de la educación inclusiva, que busca ser de calidad y al servicio de todos.

Tabla 1.2

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.

La educación inclusiva es el resultado de diversos acuerdos, convenciones y movimientos y normas como constituciones, leyes, ordenanzas, tratados, reglamentos, reglamentos, elaborados como resultado de diversos análisis y como mecanismo vinculante. También hay poblaciones que siguen recibiendo servicios educativos inequitativos o simplemente no los reciben y permiten el análisis y evaluación de nuevas consideraciones de funcionamiento y regulación.

La educación inclusiva se basa en principios como la igualdad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin discriminación y privilegios, y la consideración de las necesidades educativas como elementos fundamentales del desarrollo; por lo que se ofrece de forma gratuita y define acciones que garantizan a todos los ciudadanos, sin distinción ni privilegio, el derecho al primer nivel de educación (preescolar o básica y primaria o elemental e incluso bachillerato o bachillerato), para su ingreso a la universidad.

La mayoría de los países enfatizan el valor de las políticas públicas sobre diversidad lingüística, educación bilingüe e intercultural, bilingüismo, plurilingüismo y plurilingüismo, lo cual es una gran ventaja porque la lengua es parte integral de la cognición y el aprendizaje. Este enfoque crea un lugar significativo para el desarrollo y se centra en la educación bilingüe y plurilingüe, que es fundamental en el desarrollo biopsicosocial del individuo.

Esta es una condición que, agrupada bajo la interculturalidad, puede considerarse educación inclusiva, que pretende salvar 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 temas de origen, migración, origen étnico, género, idioma, zona rural, religión, opinión, condición económica o social, edad, trabajo infantil, problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales, jóvenes liberados o cualquier otra persona.

Las razones descritas pueden clasificarse como servicios de atención al estudiante según las circunstancias sociales y personales. Las condiciones pueden aplicarse a diferentes niveles de educación con algunas categorías descriptivas, como se describe en las leyes específicas que son objeto de este estudio en la Tabla 1.3 Finalmente, los países latinoamericanos que participaron en el estudio tienen características muy similares grupos de población que se encuentran en algunas situaciones de vulnerabilidad.

Esta similitud puede explotarse en la implementación de una variedad de actividades destacadas por dimensiones como el compromiso, la participación y el éxito de los estudiantes como parte del sistema educativo. Las intervenciones se desarrollan en planes, programas y/o proyectos que incluso sirven como referentes para definir modelos de acciones regionales y nacionales para que los países brinden soluciones emergentes y específicas al contexto.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS GUBERNAMENTALES EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA QUE ASEGURE EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS

La política educativa definida de cada país latinoamericano estipula que ningún niño, niña o joven debe ser excluido de un servicio educativo. La región aún presenta carencias en relación a la falta de recursos para lograr un servicio educativo más justo. La educación como responsabilidad social de los estados es obligatoria y se ofrece gratuitamente en los primeros niveles. Sin embargo, las cifras de la CEPAL (2018) muestran:

a) el presupuesto destinado a educación en relación al PIB es de 4,78%, lo cual se debe a la desviación de algunos porcentajes, por ejemplo, en República Dominicana, donde es de 2,6%. y Venezuela 7,5%.

b) Destacan tasas netas de matrícula bastante altas en el nivel preescolar en países como Paraguay, República Dominicana, Honduras y Guatemala; elemental en Paraguay, El Salvador, Guatemala y Honduras, e intermedio en Colombia, Guatemala, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Desde un punto de vista sociológico, la educación inclusiva menciona el principio de justicia basado en la igualdad social, la igualdad de oportunidades y condiciones, pero ese análisis aún es controvertido porque hoy existe una inclusión segmentada e incompleta.

La inversión nacional y el gasto público en educación como porcentaje del PIB varía de 2,6% a 7,5% en países como República Dominicana y Venezuela, mientras que las cifras de matrícula neta aún reflejan alarmantemente la asistencia escolar en los primeros grados. independientemente del principio establecido. La mayoría de los países incluidos en este estudio han actualizado periódicamente sus políticas públicas y alineadas sus acciones e iniciativas con estas políticas, mientras que otros utilizan políticas nacionales desarrolladas durante muchos años para guiar sus acciones. En el curso de su desarrollo, se han emitido actualizaciones a la Guía de Educación Inclusiva mediante diversas legislaciones, convenios, reglamentos especiales y reglamentos.

También es muy importante mencionar países que tenían un mandato de educación universal antes del año 2000, como Costa Rica en 1956; Cuba, 1961; Guatemala, 1991; México, 1993; Brasil, 1996; República Dominicana, 1997 y Paraguay, 1998, que, a pesar de haber promulgado leyes internas durante un año, actualizaron sus políticas con disposiciones más específicas para atender a poblaciones específicas. La educación

inclusiva se considera un servicio para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus posibles circunstancias sociales, interculturales y/o personales.

A pesar de ello, países como Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Venezuela la describen en su normativa general como educación especial, que brinda servicios de consejería o apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales temporal o permanentemente. Países como Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay, que enfatizan las políticas nacionales en relación a la edad de los estudiantes, afirman: “Los niveles educativos deben adecuarse al ciclo de vida de las personas, su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotricidad, entorno cultural y lingüístico y sus necesidades” (Ecuador); “no está sujeto a una clasificación rígida, edad o sistema de información inflexible” (Guatemala); “el nivel de desarrollo individual no está implícito en el desarrollo cronológico” (Honduras); “Se aprende a aprender de nuevo” (Nicaragua).

Esto es particularmente importante, porque se ajusta a la comprensión de la variabilidad humana antes mencionada y permite considerar al individuo en una etapa de desarrollo individual y personal sin definir la suya necesidades y habilidades alrededor de la edad cronológica Argentina muestra garantías para la plena participación de los estudiantes en su política educativa, pero se limita a mencionar necesidades “según la edad”. Teniendo en cuenta las tendencias mundiales, o limitarlo cuando se habla de educación inclusiva se alejan gradualmente de las necesidades del individuo basadas en la edad y se acercan a definir las necesidades fluidas, cambiantes y únicas de cada individuo (por ejemplo, Ursache y Noble, 2016). Cada individuo tiene diferente desarrollo físico y cognitivo, potencialidades, experiencias personales, cultura, estatus socioeconómico, entre otros, y por lo tanto tiene necesidades especiales que no son “específicas de la edad”.

Además, el aprendizaje es visto como un tema permanente y de por vida, que no se ve en las políticas de otros países. Este elemento es importante porque es consistente con los puntos de vista actuales sobre el desarrollo humano, que las personas aprenden a lo largo de la vida y que el cerebro continúa formándose y cambiando hasta que la persona muere (p. ej., Knowland y Thomas, 2014).

Lo descrito en el Cuadro 1.1 muestra que los países latinoamericanos tienen un horizonte construido políticamente para actuar al servicio de todos en la educación. La política educativa está dirigida a los niveles de educación primaria, y secundaria o bajo diferentes denominaciones. Países como Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela incluyen el nivel de educación superior, fortaleciendo el enfoque relacionado con el hecho de que la educación inclusiva pretende lograr la presencia, participación de todos los estudiantes y éxito de aprendizaje en los diferentes niveles educativos” (Delgado, 2018).

Para implementar la educación inclusiva es necesario garantizar la presencia, participación y éxito de los estudiantes, para lo cual es muy importante crear políticas que apoyan este enfoque (UNESCO, 2005) La mayoría de los países definen un marco normativo que se adapta para asegurar la participación de los estudiantes, pero existen pocos predictores o descriptores del éxito académico. Lo descrito permite reevaluar las políticas que mencionan la graduación en diferentes niveles de Educación. La mayoría de los países centran su enfoque político en garantizar el acceso y la participación de los estudiantes; por ejemplo, a través del modelo de escuela inclusiva de tiempo completo en El Salvador a través del programa Aula Hospitalaria en Ecuador.

Países como El Salvador, Guatemala y Paraguay se han relacionado con el trabajo de la educación inclusiva y su diseño en la educación superior y por tanto se relacionan con el desarrollo de competencias y habilidades a nuevos beneficios personales, laborales, sociales, culturales, académicos y de convivencia social que permitan el acceso a otros niveles de vida. Los marcos legales de Argentina y Panamá no mencionan los niveles de primaria, preescolar, preescolar o jardín de infantes.

La educación inclusiva asegura la atención en todos los niveles educativos como una obligación social que se adquiere desde los primeros años de vida. En apoyo a esto, es claro que los países cuentan con disposiciones en constituciones, leyes, decretos, leyes de la infancia, tratados, decretos, que habilitan arreglos interministeriales para responder a las necesidades educativas y de protección infantil, como la inclusión, teniendo en cuenta los aspectos culturales diversidad lingüística, vulnerabilidad, salud, desarrollo y aprendizaje.

Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela describen servicios de atención en jardín de infantes o educación preprimaria, primaria, secundaria y terciaria que pueden utilizarse para evaluar la articulación educativa. Trabaja en diferentes niveles de estudio. Se invita a los Ministerios de Educación y otras entidades afines a implementar procesos de trabajo coordinados que definan actividades para asegurar la continuidad de la docencia en los diferentes niveles educativos. Además, como se puede observar del análisis de políticas públicas internacionales (e.g. OCDE, 2017), es muy importante evaluar las actividades realizadas en los primeros niveles que deben asegurar el profesionalismo (Licenciatura: nivel tecnológico o superior). Mejores condiciones de vida de los estudiantes para asegurar la población y al mismo tiempo promover la productividad de cada país.

La disponibilidad de datos se ha convertido en un límite para los países de Cuba y Venezuela, debido a que las fuentes oficiales no brindan información básica. Sin embargo, la investigación realizada por la Academia permitió fortalecer los aportes en relación con la política educativa y las intervenciones que se comentan en la siguiente sección.

2.2 PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS EMPRENDIDOS

Como parte de sus actividades, los estados proponen, entre otras cosas, el desarrollo de planes, programas, proyectos, políticas, estrategias y métodos, cuyo objetivo principal es reducir las brechas en la cobertura de los servicios educativos, lo que se expresa a través del pago, atención a segmentos de la población estudiantil como niños, niñas y jóvenes discapacitados, educación en áreas rurales, sobreedad y marginados.

Al mismo tiempo, no se hace referencia a procesos de evaluación de aprendizajes que permitan una reducción efectiva de las brechas de aprendizaje (UNESCO, 2017). Si se definieran medidas para evaluar el aprendizaje, hoy se podría avanzar mucho en estudios tanto nacionales como internacionales que aún no han sido segmentados para medidas específicas y siempre se abordan desde el lado del tratamiento con pruebas estandarizadas.

Los resultados muestran que parte de la población aún no es capaz de participar en una profesión con la que se identifica o muestra un prejuicio en relación a los resultados cuantitativos generalizados a los estudiantes. Los países de América Latina señalan como intervención el desarrollo de muchos planes, programas y/o proyectos educativos para la educación inclusiva. Al observar las dimensiones de asistencia, participación y éxito, se puede observar que la mayoría de los países intentan desarrollar programas relacionados con la asistencia y la participación, mientras que se reflejan menos intervenciones que aseguren el éxito académico en la culminación de estudios y el logro de aprendizajes.

Logros, las condiciones y oportunidades que ofrecen para participar en situaciones de igualdad. Todos los planes, programas y/o proyectos de educación inclusiva de los países objeto de este estudio no mencionan la sostenibilidad en el tiempo, las formas de seguimiento y evaluación como parte de sus políticas de intervención.

Uno de los desafíos para los países que implementan acciones es fortalecer la capacidad institucional de los ministerios para planificar, sistematizar y evaluar interna y externamente para retroalimentar y fortalecer la acción. Países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador y Guatemala superaron los cinco programas implementados bajo la dimensión de presencia y participación, mientras que Ecuador, El Salvador, Guatemala y Nicaragua superaron las cinco intervenciones relacionado con el rendimiento académico.

Es válido citar a Paraguay, país con reglas definidas sobre infracciones y sanciones por incumplimiento de la Ley de Educación Inclusiva. Las intervenciones específicas de cada país se centran en los estudiantes más que en otros actores. Sin embargo, es importante que los procesos de intervención mejoren la equidad educativa, se considere a los padres y/o representantes (Field, Kuczera, & Pont, 2007).

Los maestros, directores y administradores también deben participar en estos procesos. La formación docente es una de esas intervenciones que, aunque en desarrollo, aún requiere precisión para hacer una educación inclusiva. Aspectos de la vida institucional, como la cultura y las prácticas institucionales inclusivas per se, parecen no ser visibles o tener poca información. Los estados definen actividades individuales para servir a ciertas poblaciones, pero no se describen como parte de la educación inclusiva.

2.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS

La educación inclusiva debe entenderse en términos de nuevos retos profesionales, a partir de las necesidades educativas de cada alumno, teniendo en cuenta sus circunstancias sociales, interculturales y personales (Delgado, 2019). Lo anterior tiene en cuenta una categorización amplia de la diversidad estudiantil, agrupa las diversas condiciones que pueden presentarse como parte de las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes.

Los países latinoamericanos deberían fortalecer sus argumentos en cuanto a las disposiciones para la educación inclusiva con base en sus políticas educativas. Hoy se presenta un enfoque diferente que acoge la diversidad de los estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones sociales, interculturales y personales en los diferentes niveles educativos y según los contextos donde se necesita.

Los sistemas educativos de los países incluidos en este estudio son responsables, a través de los equipos administrativos del servicio (funcionarios y equipos técnicos de los ministerios de educación, directores y docentes de las instituciones educativas), de atender la diversidad del trabajo asumiendo que cada uno es un reto profesional y tiene un potencial que se puede maximizar.

Los Estados deben proponer medidas dirigidas a las poblaciones aún insuficientemente atendidas por los servicios educativos, manteniendo un enfoque holístico de la definición de inclusión como "igualdad, justicia social, participación y eliminación de todos los supuestos y prácticas excluyentes". Zoniou-Sideri y Vlachou, 2006, pág. 379). La gratuidad de la educación fue un paso muy importante, pero no puede garantizar la obtención, mantenimiento y culminación de la educación según los distintos niveles educativos, pues existen muchas condiciones que hasta el momento no han sido resueltas por los estudiantes, por lo que es necesario definir otros desafíos que en el marco de la

educación inclusiva permiten aun nuevos el surgimiento de estructuras curriculares para ampliar el alcance de los servicios educativos en todos los niveles.

Considerando el escenario cambiante del conocimiento científico y las mejores prácticas, es importante que los países actualicen sus políticas públicas, o al menos sus iniciativas, para adaptarse a la información actual. Solo así la inclusión puede ser vista como un tema cambiante que debe adaptarse a las necesidades actuales de los estudiantes.

En otras palabras, los países deben desarrollar políticas públicas que “reconozcan que lograr la inclusión y la igualdad en la educación es un proceso continuo, no un esfuerzo único” (UNESCO, 2017, p. 13). Si bien la región latinoamericana tiene sus propias características en relación a la política de inclusión social, que es un tema muy importante a nivel mundial, también es necesario considerar las buenas prácticas de política educativa existentes en otras regiones y adaptarlas a América Latina. Contenido, Normas, modelos, guías prácticas, manuales, estudios, entre otros, pueden informar el desarrollo de políticas públicas, programas, estrategias y actividades inclusivas. La inclusión debe reconocerse como un proceso continuo y, por lo tanto, la pertinencia y la base de sus políticas públicas deben evaluarse periódicamente y adaptarse y actualizarse según sea necesario. La política educativa debe centrarse en la evaluación y el desarrollo sostenible.

La investigación sobre educación inclusiva en América Latina desarrollada en este trabajo deja desafíos para la comunidad científica y es la base para la construcción de un nuevo paradigma educativo para los países, que se sustenta en la definición de fundamentos teóricos y metodológicos con nuevos argumentos, que se esfuerzan por dar respuesta a una educación innovadora y transformadora, que en el siglo XXI busca una gestión educativa integral que se adapte a las necesidades especiales de apoyo educativo.

La comunidad científica debe desarrollar estudios similares que vinculen los diferentes niveles educativos desde la educación básica hasta la educación superior y garanticen la integridad de la persona dentro de la educación inclusiva; también es necesario estudiar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, para planificar medidas preventivas dirigidas a las actitudes o límites emocionales de los procesos inclusivos que presentan actualmente los docentes.

2.4 UNA MIRADA A LOS PLANES EMPRENDIDOS.

El cambio educativo es técnicamente simple, pero política y socialmente complejo (Fullan, 2007). Lograr el cambio es un proceso de trabajo constante, porque los países participantes en este estudio han creado prácticas para esos cambios que deben continuar, porque se trata de procesos generacionales que también están en constante cambio.

Esta investigación es un referente técnico para fortalecer las políticas educativas y definir estrategias de intervención para la educación inclusiva en cada país. Esto permite comparar datos cualitativos sobre políticas e intervenciones educativas, teniendo en cuenta las buenas prácticas mencionadas. Para implementar procesos inclusivos es muy importante partir de diagnósticos integrales que tomen en cuenta las necesidades educativas.

Los países de la región son responsables de desarrollar vías que permitan tomar algunas medidas generales para atender a los grupos vulnerables. Es importante que los países "reúnan, combinen y evalúen la evidencia sobre las barreras a la educación, la participación y el éxito de niños, con un enfoque particular en los estudiantes que pueden estar en mayor riesgo de fracasar". (UNESCO, 2017, p. 13) para crear e implementar políticas nacionales que promuevan el desarrollo de una educación integralmente inclusiva.

Para implementar la educación inclusiva, se propone desarrollar a través de planes, programas y/o proyectos de educación inclusiva diversas actividades que favorezcan la expresión y valoración de las diferencias entre los estudiantes. Las medidas se completan con la formulación de metodologías y estrategias de trabajo basadas en el diseño, que se plantean para que no sea necesario adaptarse, pues el diseño original se crea pensando en la universalidad de las necesidades; por ejemplo, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Comprehensive Team, s.f.).

El uso de DUA en el sistema educativo podría promover el compromiso, la participación y el éxito de los estudiantes. Además, otras metodologías innovadoras y participativas tradicionalmente desarrolladas en el aula, como el aprendizaje basado en proyectos y problemas, la gestión del aula invertida, los encuentros pedagógicos, etc., también se están convirtiendo en herramientas en el aula, y es muy importante que todos los reciben incluido los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la metodología de su elección (ASE) reúne las mejores experiencias de participación efectiva de cada docente. Se debe considerar que los docentes son los responsables últimos de implementar los elementos prácticos de las políticas de inclusión propuestas en varios países (Boyle, 2013). Por lo tanto, se necesita más investigación sobre las buenas prácticas que ya se están utilizando en el aula.

En diferentes países para determinar cuál se puede compartir a nivel macro. Además, este tipo de indagación puede informar la creación de políticas públicas para que se desarrollen con contextos de aula y realidades que no siempre son evidentes en el diseño de políticas públicas. El liderazgo docente como parte de las actividades que complementan el trabajo de aula requiere la creación de espacios para su asociación a través de grupos de apoyo que apoyen la inclusión o definidos por cada país; fácil acceso a los centros de recursos; crear redes de apoyo locales, nacionales e internacionales; fortalecer equipos colaborativos multidisciplinarios; los sistemas de reconocimiento nacional dependen de la

acción inclusiva evidenciada, entre otras cosas, por buenas prácticas inclusivas (Muijs, Aiscow, Chap y West, 2011).

Considerando que las actividades de varios países están fuertemente dirigidas a los estudiantes, la formación docente no es muy importante desde el punto de vista de la inclusión. La formación docente relacionada con la educación inclusiva, adaptada al mundo globalizado y que refleje las necesidades multifacéticas del individuo, debe hacerse con un enfoque participativo, que actualmente tiene gran importancia a nivel mundial por su impacto desarrollista, educativo y social (Forlin, 2012).

El trabajo de formación docente debe desarrollarse como parte de los programas de actualización, debido a que la gran mayoría de los docentes de educación básica no han adquirido competencias laborales en relación a la heterogeneidad de los estudiantes. También se deben hacer esfuerzos para incluir este tema en los programas generales de formación de docentes, como los programas de formación inicial de docentes, así como los programas de formación continua y permanente de docentes en todos los niveles hasta llegar al nivel universitario.

Los programas de formación docente básica deben incluir normativas locales e internacionales como actualizaciones clave; un nuevo enfoque de la educación inclusiva, su epistemología, fundamentos y diferentes condiciones que pueden presentar los estudiantes dentro de la educación inclusiva; principios de intervención temprana; modelos de compromiso que se enfocan en el liderazgo de maestros y directores; la introducción de métodos innovadores y participativos como comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, aula invertida, aprendizaje basado en proyectos y/o problemas, encuentros literarios o metodologías de identificación en las que el docente ha tenido mucho éxito; métodos de evaluación del aprendizaje adaptados, incluidas las líneas de actualización.

La evaluación para el aprendizaje debe abordarse mediante el desarrollo de cursos de formación o programas de formación que mejoren las habilidades evaluativas de los docentes y sus alumnos y la evaluación de sus estrategias. UNESCO (2017, pág. 3) señala:

“En los sistemas inclusivos, los docentes deben medir su eficacia docente para los diferentes estudiantes y deben saber qué deben hacer para que cada estudiante pueda aprender lo mejor posible. Por lo tanto, la evaluación no debe centrarse únicamente en las características y los logros de los estudiantes, sino también sobre el plan de estudios y cómo cada estudiante puede aprender tanto dentro como fuera de él”.

Se debe realizar un trabajo de atención y motivación a los docentes, pues es importante considerar los factores actitudinales de los docentes frente a la educación inclusiva (Boyle, 2013). Así es posible desarrollar medidas preventivas dirigidas a las actitudes o limitaciones emocionales de los docentes que puedan tener los docentes en relación a los procesos inclusivos, y que incluso pueden ser consideradas parte del proceso educativo inclusivo para el desarrollo eficaz y fluido de programas, actividades o actividades metodológicas. Para lograr sus objetivos, deben considerar procesos de relacionamiento y rutas de trabajo basados en diagnósticos integrales que identifiquen las necesidades de capacitación existentes por grupo.

Los docentes reconocen inicialmente el diagnóstico, pero necesitan apoyo, que siempre es manejado por expertos. Es necesario proponer actividades dirigidas a grupos de población aún limitados por la cobertura de los servicios educativos, teniendo en cuenta la participación en la búsqueda de la igualdad en relación con diversos factores, que pueden no ser únicamente educativos. Finalmente, es necesario evaluar las cuestiones a abordar en el marco de la educación inclusiva: ¿es suficiente la política educativa definida? ¿Cómo se estructura la justicia educativa? ¿Los currículos garantizan la participación? ¿Cómo lidiar con el destino social creado por la educación inclusiva? ¿Qué priorizar en rezagos educativos como niños y jóvenes de la calle, trabajo infantil, pobreza extrema, abandono, migración y niños con múltiples vulnerabilidades?

2.5 OBLIGATORIEDAD, DIVERSIFICACIÓN DE LA OFERTA PREPARATORIA PARA EL TERRENO UNIVERSITARIO.

Dentro del análisis de la tensión entre universalización y segmentación educativa, se pretende mostrar los importantes avances en la expansión de la educación secundaria, al tiempo que continúa la desigualdad en el acceso y la enseñanza de los diferentes grupos sociales y las diferentes segmentaciones. Para ello, se debe recordar que existen diferencias en la estructura de la educación secundaria en los países de la región a partir de las dinámicas históricas y sociales descritas en el prólogo.

Con base en datos de SITEAL (2019), es posible distinguir entre propuestas más y menos integradas de cuatro tipos estructurales³. Sistemas en que se estructura la educación media, al menos jurídica y orgánicamente en su conjunto: Estado de Bolivia, Nicaragua, Perú y República Bolivariana de Venezuela. Por otro lado, aquellos sistemas que incluyen educación secundaria: Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Paraguay y República Dominicana.

³ Se sigue la Clasificación Internacional Nominalizada de Educación (CINE) de la UNESCO que separa en CINE 2 (secundaria baja o inferior, corresponde al último ciclo de la primaria o primero de la secundaria) y CINE 3 (secundaria alta o superior, previa a la educación superior).

Un tercer grupo serían los sistemas que mantienen al instituto en una estructura común separada de ciclos o tendencias internas: Argentina y Chile. Finalmente, existen sistemas donde la educación secundaria se organiza en dos estructuras diferenciadas, generalmente primaria y secundaria o terciaria: Colombia, Cuba, Guatemala, México, Panamá y Uruguay. Como se esperaba en el prólogo, la primera fase del estudio seleccionó países que hicieron obligatoria la educación secundaria: Argentina, el Estado Internacional de Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela (13 en total). Se desarrolló un estudio cuantitativo a partir de sistemas con esta función para analizar la relación entre la estructura de la oferta educativa secundaria y los indicadores educativos más importantes.

Posteriormente, se realizó un estudio cualitativo en seis casos, lo que permitió evidenciar estructuras de suministro diferentes según la caracterización anterior, es decir, de mayor a menor integración:

- Educación secundaria dentro de la educación básica: Ecuador.
- Parte media de la educación básica en la modalidad del tercer ciclo de la educación básica: Costa Rica y Honduras.
- Secundario colocado en una estructura común separada de ciclos internos o tendencias: Argentina.
- Dos estructuras diferentes para la educación primaria y secundaria, primaria y secundaria o superior: México y Uruguay.

La figura 2.1 presenta, por medio de un cuadro comparativo, el estándar actual de la educación secundaria, la estructura de la oferta y las normas más importantes en todos los países mencionados anteriormente. La figura proporciona información sobre indicadores de cobertura y efectividad interna también en una tabla de comparación. Parte de esta información se analiza en profundidad en la siguiente sección para comparar el progreso y los desafíos de expandir el deber.

Una revisión de los reglamentos en esos seis casos reveló esfuerzos significativos para ampliar y modificar la disposición hacia una escuela secundaria más inclusiva: aprobar leyes, crear nuevos reglamentos, desarrollar programas especiales, adaptar los planes de estudio y crear propuestas más flexibles. Sin embargo, el análisis de la distribución de la oferta y las entrevistas a funcionarios y personas clave reflejaron la continuación de los mecanismos segmentarios y de diferenciación institucional de la educación: se observaron dificultades en el acceso, pero sobre todo en la trayectoria de la educación y terminación del estatus socioeconómico, ámbito (rural o urbano), sector (público o privado), y en menor medida género

Se presenta la información sobre el acceso a la educación secundaria y la estructura e indicadores sociales de la educación secundaria en 13 países con educación obligatoria completa. Los datos están disponibles para el desarrollo de la inscripción, teniendo en cuenta la inscripción neta y la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria y la graduación de 2011 a 2017-2018.

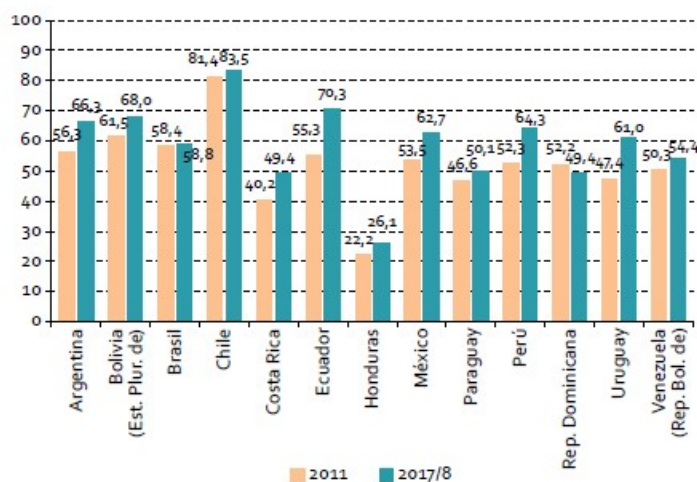
El análisis de las diferencias entre y cada sección de secundaria según quintiles de ingreso permite estimar la fortaleza de los matriculados bajo escenarios de expansión de la educación obligatoria, con posibles desigualdades. Hay entrevistas de investigación cualitativa en los seis países seleccionados. Los datos disponibles en el sistema de asesoramiento UIS de la UNESCO muestran que, entre los 13 países con educación secundaria obligatoria, la tasa neta promedio es 77,7%.

Esto significa que alrededor de 8 de cada 10 jóvenes en el grupo de edad teórico correspondiente en todo el mundo están estudiando en este nivel. En casi todos los países examinados, el número neto de educación primaria es mayor que el de educación secundaria superior. Sin embargo, diacrónicamente, casi todos los países han aumentado su participación en el sector de educación secundaria superior durante la última década, lo cual es un desafío para esta nueva ronda de expansión (ver Figura 2.1).

Los datos también son positivos para la transición de la educación primaria a la secundaria. Considerando trece países, un promedio de 9/10 estudiantes progresan de un nivel a otro. La Figura 2.2 muestra que entre 2010 y 2016, las tasas de tránsito se mantuvieron generalmente altas en todos los países, con la excepción de Honduras, que tuvo problemas de cobertura primaria, y Costa Rica, donde disminuyó un poco.

Figura 2.1

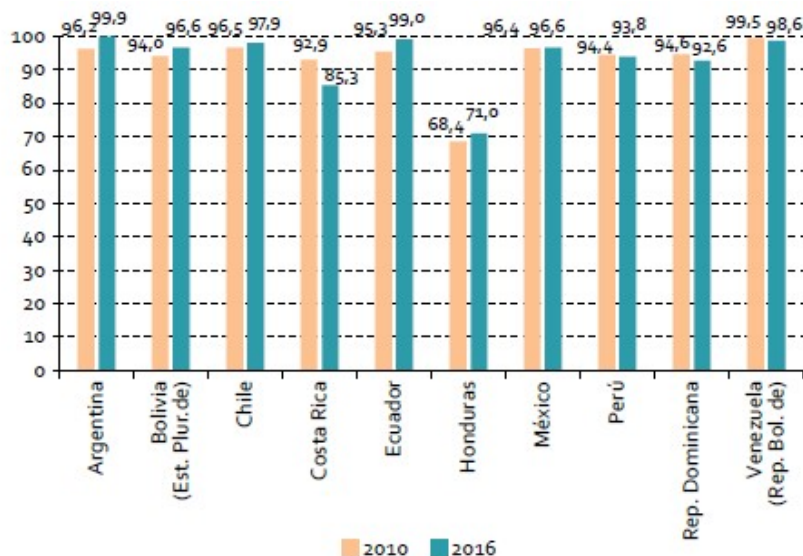
América Latina (13 países): evolución de las tasas netas de escolarización en secundaria superior, en torno a 2011, 2017 y 2018 (En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO

Figura 2.2

*América Latina (10 países): evolución de las tasas de transición efectiva de primaria a secundaria, en torno a 2010 y 2016
(En porcentajes)*



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO

Nota: No se incluyen Brasil, Paraguay y Uruguay, pues no se cuenta con datos para ambos años.

El aumento en el acceso a la educación secundaria en general y a la educación superior en particular puede atribuirse a la expansión de la educación obligatoria y a los esfuerzos de los gobiernos por crear una educación superior. Una forma de ver tanto la consistencia de las tendencias como las posibles diferencias entre los grupos de población es analizar a los participantes de secundaria y preparatoria teniendo en cuenta variables como el género, la región y el nivel socioeconómico.

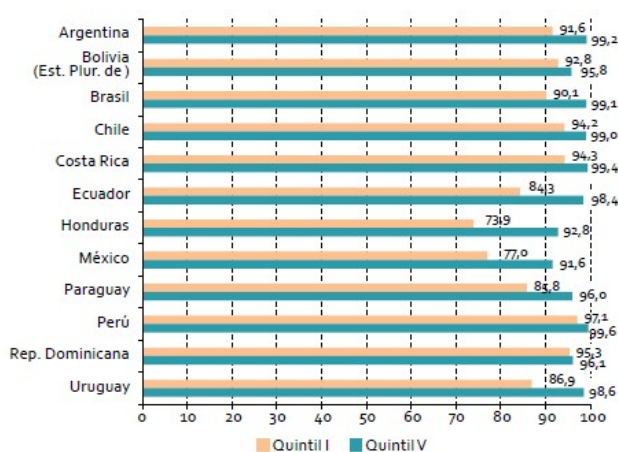
En este sentido, los datos muestran diferencias en la progresión en diferentes grupos de población. Las diferencias en las escuelas secundarias superiores son mayores para los niños que para las niñas en seis países. Por ejemplo, en República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana y Ecuador, las desigualdades son similares, mientras que en Paraguay y Chile la situación de las mujeres es algo menos favorable.

Al mismo tiempo, en todos los países, las diferencias entre los residentes rurales son mayores en comparación con los urbanos. En Brasil y Honduras, la disparidad es significativa, con participantes en áreas rurales que representan aproximadamente la mitad de los participantes en educación secundaria (ver resumen en la figura 2.3). Especialmente las variables socioeconómicas parecen tener el mayor peso en las diferencias encontradas.

En todos los países, las diferencias son mayores en el quintil más pobre en comparación con el más rico. Países como Honduras y México tienen bajas tasas de educación secundaria debido principalmente a la desigualdad económica, aunque esto se combina con otras desigualdades de género, y en el caso de Honduras y México, proviene de zonas residenciales, se retrasa más en las zonas rurales. La desigualdad en la educación secundaria también ocurre en otros países en los quintiles de ingreso extremos (ver Figura 2.4).

Figura 2.3

América Latina (13 países): tasa neta de asistencia a la secundaria por quintil de ingresos, en torno a 2019
(En porcentajes)



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

Nota: Los datos para Chile son de 2017; los del Estado Plurinacional de Bolivia corresponden a 2018.

Es cierto que la mejora se nota en la reducción de las desigualdades durante los últimos 15 años, incluso los países de los grupos más desatendidos las han reducido en todos los grupos, lo que fue superado por las desigualdades ya mostradas. Este es el caso por ejemplo de Brasil, donde a pesar de la desigualdad entre las zonas urbanas y rurales y el carácter socioeconómico, se puede ver mejoras en todos los grupos de población.

Esto también está sucediendo en Honduras, un país donde la desigualdad de género, región y socioeconómica es diferente, pero los resultados son mejores con el tiempo. Costa Rica, con importantes disparidades económicas en la educación secundaria, también ofrece mejoras, aunque no parecen extenderse a los quintiles más bajos, como se señaló anteriormente.

Si bien aún no se ha logrado la meta de generalización, los datos muestran un mejor acceso y continuidad, lo que se refleja en la educación primaria y secundaria. También reflejan una reducción de la desigualdad con algunas excepciones notables. La dispersión de datos entre países no permite suponer una relación entre la estructura de oferta diferenciada por ciclos o más tendencias de integración y la mejora o persistencia de las brechas de los indicadores en el tiempo.

El peso de la distancia entre los quintiles parece ser aún más crucial. En cuanto a las tasas de finalización, la situación nuevamente varía entre secundaria departamental y entre secundaria y estados. El promedio de educación primaria (82,5%) muestra que en casi todos los países estudiados 8 estudiantes de cada 10 se gradúan sin retrasos excesivos⁴; cinco países están por debajo de este valor. La tasa promedio de graduación de la escuela secundaria es del 65%, o 6 de cada 10 estudiantes, aunque la peor situación se encuentra en dos países: Honduras (37,8%) y Uruguay (36,3%), que tienen tasas significativamente más bajas. Costa Rica (58,1%) y México (58,7%) también tienen dificultades con este indicador.

⁴ De acuerdo con el diccionario del sistema de consulta del Instituto de Estadística de la UNESCO, las tasas de finalización indican cuántas personas en un determinado grupo de edad han completado un determinado nivel de enseñanza, habiendo ingresado a la escuela a tiempo y progresado a través del sistema educativo sin demoras excesivas. Una tasa de finalización cercana al 100% indica que prácticamente todos/as los/as adolescentes han completado un determinado nivel de educación a una edad de 3 a 5 años mayor a la teórica prevista para el último año de estudio de ese nivel de educación (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2019 [en línea] <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3697>).

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

3.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.

La educación inclusiva, la educación terciaria o superior es considerada como un servicio de igualdad, diversidad y calidad (Gairín, 2015). La igualdad, analizada como un servicio basado en el enfoque de educación para todos (Tiana, 2008), ofrecido en todos los niveles educativos y en sus contextos diferentes, que asegura el acceso, la persistencia y el éxito académico, “especialmente para poblaciones de diversidad estudiantil, sobre todo a las circunstancias sociales, interculturales y/o personales.

Al respecto, Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) y Espinoza y Ley (2020) argumentan que las políticas públicas en algunos países apoyan la diversidad cultural y las prácticas interculturales basadas en la igualdad y la equidad para promover la integración y la coherencia de los pueblos recomienda el conocimiento y el intercambio cultural como un aspecto positivo de la diversidad y calidad, por otro lado, considerar la disponibilidad del personal como parte de la cultura institucional (Tenti, 2009).

Considerando lo primero, “la diversidad de puntos de vista aumenta cuando se consensuan y aceptan referencias universales en toda la sociedad e incluyen la diversidad, pero ninguna de las cuales representa la verdad última o el dogma” (Operti, 2019, p. 271). Por tanto, hacer inclusión es un trabajo que se hace pensando en la diversidad, pero teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se presenta y también las actividades que se realizan. La educación superior en América Latina se ubica en una escala que incluye, por un lado, la democratización del acceso, la diversificación de las propuestas de carrera y titulación como aspectos positivos; aspectos negativos incluyen procesos de privatización y comercialización, mientras que falta de oferta (Tiana, 2010). De esta manera, como elementos positivos, se inicia todo un trabajo analítico sobre lo que significa la atención de cada alumno, como proceso mediante el cual puede ser procesada y responder a sus diferentes necesidades con mayor participación.

Así como reducir la exclusión en las aulas, instituciones y sistemas educativos. La educación inclusiva es uno de los mayores desafíos en el entorno de la educación superior actual, caracterizado por la creciente complejidad y diversidad de los estudiantes y sus situaciones. Por lo tanto, brinda a todos sus participantes la oportunidad de generar diferentes escenarios de intervención, para que la meta de sea siempre el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, antes de que los desafíos de la gestión permanezcan para crear ofertas que traten de satisfacer las diferentes condiciones de los estudiantes.

Se pueden analizar escenarios para desarrollar modelos de formación que permitan gestionar estos procesos educativos inclusivos para comprender los beneficios y los requisitos (Echeita, 2008); que define los procesos y condiciones para el aprendizaje como parte de este tipo de formación, desarrollados a partir de diversos modelos implementados en la comunidad formativa. La educación inclusiva considera la diversidad del alumnado con circunstancias sociales, interculturales y/o personales, sin mencionar que se considera un factor fundamental para la mejora general de la sociedad (Granja, 2021).

Los supuestos están descritos por los marcos normativos de países diferentes y por diferentes fundaciones y aportes realizados con docentes y estudiantes de nivel que han demostrado que los casos se evalúan como parte del compromiso. La Tabla 3.1 muestra una clasificación que tiene en cuenta la diversidad que permite una mejor orientación de los términos utilizados. La prevalencia de clase puede variar y es algo consistente con la educación secundaria.

Tabla 3.1

Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en el nivel de educación superior

Condición social	Condición intercultural	Condición personal
Lugar o situación de origen Situación de riesgo Religión e ideología Filiación política Pasado judicial Situación socio-económica Emergencias sanitarias	Cultura Diversidad Identidad	Identidad de género Orientación sexual Problemas de aprendizaje Problemas orgánicos o discapacidad Trastornos del comportamiento Dotación superior Deportista de alto nivel o rendimiento Violencia Adicciones

Fuente: Delgado, et.al.

Las categorías antes mencionadas son un referente para la implementación del modelo de educación inclusiva, porque los docentes y equipos de expertos que velan por el bienestar de los estudiantes pueden crear estrategias de atención para lograr un servicio en la educación superior donde lleguen todos los estudiantes aprendiendo.

3.2 POLÍTICAS SOBRE INCLUSIÓN

La educación inclusiva se ha ofrecido a través de tratados, convenciones y movimientos nacionales e internacionales y está enfocada a atender a poblaciones que viven en situaciones de marginación por su condición. Entre ellas, se destacan en particular las siguientes: Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (UNICEF, 1979); Convención Internacional sobre la Protección de los

Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, 1990); Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Educación [UNESCO], 1994), desarrollada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas. De igual manera, se encuentra la Convención Interamericana sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2006); Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007); Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2002); Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Asamblea General de la ONU, 2006); Conferencia Internacional de Educación, su 8ª edición organizada por la UNESCO (2008) Ginebra; entre otras cosas.

Los hechos constituyen la voluntad política confirmada en varias reuniones, conferencias y congresos y dada al más alto nivel para servir a todos (Echeita y Ainscow, 2011). Lo anterior se complementa con la descripción de diversas políticas educativas como un derecho contenido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se menciona en las constituciones y leyes de diversos países. En este sentido, la educación como derecho es fundamental en la definición de políticas, planes, programas y/o proyectos. Es el marco de referencia básico para crear esa educación inclusiva, que se esfuerza por ser de alta calidad y al servicio de todos (ONU, 2018). En la elaboración de la descripción de la educación inclusiva en el marco de las leyes educativas publicadas en los países de la región, el ejercicio se basa en la no discriminación por origen, inmigración, nacionalidad, sexo, idioma, zona rural, religión, opinión, condición económica o social, edad, trabajo.

Este capítulo analiza la situación de la educación inclusiva a nivel superior.

- i) Su descripción basada en las referencias de varios autores y la política educativa que la sustenta.
- ii) Desarrollo del modelo social de educación inclusiva (MSEI): Actitud a estudiantes, que posibilita la implementación efectiva de la educación inclusiva a un nivel superior.
- iii) Presenta casos de elegibilidad como ejemplo de iniciativa de gestión educativa inclusiva. Para ello, se realizó un análisis descriptivo documental actualizado de los estudios recogidos de la literatura científica y de la normativa que sustenta la educación inclusiva. Y como resultado de la investigación cualitativa y cuantitativa propuesta, se ha demostrado el MSEI y su implementación en la educación superior de la región.

Se hizo un análisis cualitativo y cuantitativo se presenta primero con una descripción cualitativa basada en el MSEI, que orienta integralmente el desarrollo de la atención a la diversidad de los estudiantes en la universidad. La MSEI genera una conexión y un diálogo continuos con las propias sociedades, que son responsabilidad de la universidad (UNESCO, 2018). Según la actitud de las autoridades y docentes. Como se describió, el MSEI se construye a partir de tres variables gráficamente que se muestran en la Figura 3.1.

Figura 3.1

Relación de variables que describen la educación inclusiva



Fuente: Delgado (2019).

En este sentido, la MSEI debe considerar realidades donde los elementos no son intercambiables, sino que mantienen la interdependencia y adquieren sentido a partir del conjunto (Gairín, 2015). Según Delgado, Barrionuevo y Essomba (2021), la descripción funcional de la variable se define de la siguiente manera:

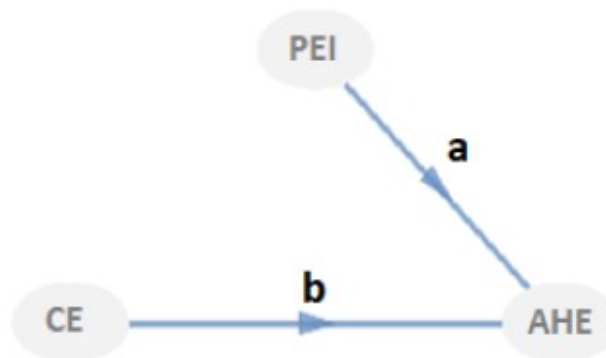
- i) Variable independiente: política de educación inclusiva (PEI) desarrollada según los datos de la y la aplicación de la normatividad vigente a la generación trabajo inclusivo.

- ii) Variable Independiente: Condiciones de los Estudiantes (CE), toma en cuenta las situaciones sociales, interculturales y/o personales de los estudiantes.
- iii) La variable dependiente: actitud hacia los estudiantes (AHE), asumida por la dirección de los servicios educativos y según las condiciones que presentan los estudiantes (Collado- Sanchis et al., 2020) para la implementación de la educación inclusiva. La descripción cuantitativa del MSEI requiere estrategias de implementación que permitan la predicción de resultados, para lo cual se ofrece implementación matemática a través de modelado estructural (MEE) o causalidad.

Según Delgado et al. (2021) MEE permite determinar relaciones de dependencia entre variables (latentes endógenas o exógenas) a partir de cálculos del índice de desempeño de la gestión educativa inclusiva en la educación superior. De manera similar, este modelo trata a PEI y CE como variables exógenas; y por otro lado como variable endógena para AHE. En este sentido, el MEE se puede expresar a través de diagramas estructurales, donde flechas indican la dirección del efecto de una variable sobre otra, considerando las variables del diseño de investigación, como se muestra en la Figura 3.2.

Figura 3.2

Diagrama Estructural del MSEI



Fuente: Delgado, et al. (2021)

El MSEI representa una sola variable endógena, por lo que tiene una sola ecuación constitutiva descrita de la siguiente manera: El valor de la variable AHE, que es una función compuesta de los valores de las variables PEI y CE, que tiene la fórmula: Así, la ecuación estructural de este modelo permite el cálculo de los valores de las variables

exógenas y llamados pesos o coeficientes, que son indicadores del efecto de las variables AHE.

La ecuación también permite calcular el índice de eficiencia de la gestión educativa inclusiva de las instituciones de educación superior de la misma forma que el índice de satisfacción en los modelos ECSI (European Customer Satisfaction Index) (Sánchez, 2013; Delgado et al., 2021). Para implementar esta metodología, se realiza el ajuste del modelo propuesto utilizando el paquete PLSPM del software estadístico R, que utiliza mínimos cuadrados parciales como técnica de ajuste estadístico. El parámetro utilizado por este paquete mide el rendimiento de un modelo llamado GoF (Goodness of Fit), que se ha demostrado al probar este modelo. Además, las variables utilizadas en el MSEI, que se describen como variables latentes, muestran medidas e indicadores, o variables medibles, como se muestra en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2

Descripción de variables indicadoras o medibles.

Variables latentes (LV)	Dimensiones	Variables indicadoras o medibles
LV1: Políticas en Educación Inclusiva (PEI)	Marco normativo	Participación - PEI1 Igualdad de oportunidades - PEI2 Apoyo de la universidad - PEI3 Principios - PEI4 Capacidades - PEI5 Bienestar estudiantil - PEI6 Integralidad - PEI7 Desarrollo - PEI8
	Reglamento interno (en caso de existir)	Nuevo enfoque - PEI9
	Descripción del concepto de educación inclusiva Medidas de accesibilidad (infraestructura, mobiliario y equipamiento)	Infraestructura - PEI10 Mobiliario - PEI11 Equipamiento - PEI12
LV2: Condiciones de los Estudiantes (CE)	Sociales	Lugar o situación de origen - CE1 Situación de riesgo - CE2 Religión e ideología - CE3 Filiación política - CE4 Pasado judicial - CE5 Situación socio económica - CE6
	Interculturales	Cultura - CE7 Diversidad - CE8 Identidad - CE9
	Personales	Identidad de género - CE10 Orientación sexual - CE11 Problemas de aprendizaje - CE12 Problemas orgánicos o discapacidad - CE13 Trastornos del comportamiento - CE14 Dotación superior - CE15 Deportistas de alto nivel o rendimiento - CE16 Adicciones - CE17
LV3: Actitudes Hacia los Estudiantes (AHE)	Cultura inclusiva (gestión pedagógica curricular) Instrumento que mide actitudes hacia la diversidad	Currículo - AHE1 Evaluación de aprendizajes - AHE2 Formación docente - AHE3 Condición social - AHE4 Condición intercultural - AHE5 Condición personal - AHE6

Fuente: Delgado, et al. (2021)

Las variables indicadoras o medibles permiten el desarrollo o formulación de ítems estructurados como instrumentos, tales como guiones de entrevista y cuestionarios, que permiten la recolección de datos, medidos en una escala de Likert de 1 a 7, siendo 1 completo en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

MSEI se implementó como plan piloto en el primer semestre de 2020 en universidades nacionales en Loja en Ecuador. Como parte del estudio, la universidad preparó apoyos para trabajar con todas las facultades, es decir: legal, social y administrativa; salud humana; agricultura y recursos renovables; energía, industria y recursos naturales no renovables y educación, arte y comunicación. De igual forma, los instrumentos fueron validados y contextualizados con un equipo de representantes universitarios y utilizados en la práctica en una crisis sanitaria. La muestra incluyó a personas que colaboraron en todos los estratos, como se describe en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3

Informantes del estudio

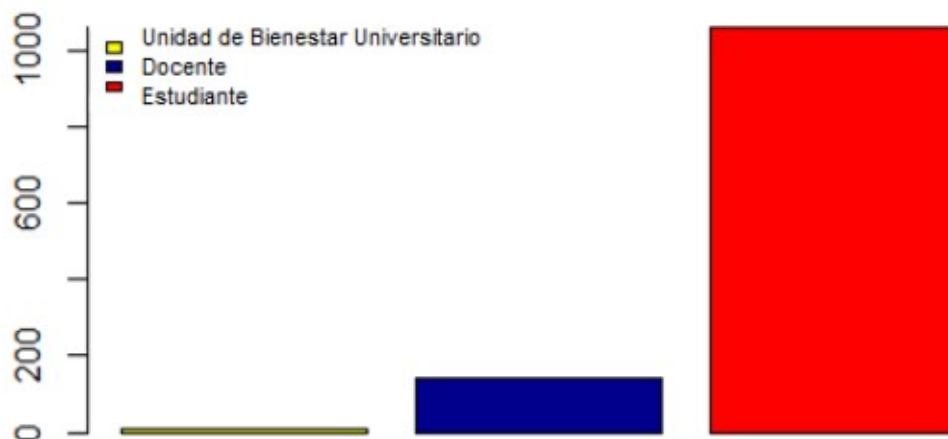
Facultad	Estudiantes muestra	Docentes muestra	Total
Jurídica, Social y Administrativa	115	18	133
Salud Humana	583	47	630
Agropecuaria y Recursos Naturales Renovables	122	12	134
Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables	87	6	93
Educación, el Arte y la Comunicación	180	19	199
Total	1087	102	1189

Fuente: Delgado, et al. (2021).

Lo presentado en la Tabla 3.3 lo completa el equipo bienestar de la universidad, cuyos informantes fueron 11 personas. En este sentido, la figura 3.3 muestra la distribución de las entrevistas.

Figura 3.3

Distribución de las entrevistas



Fuente: Delgado, et al. (2021).

De igual manera, en la Tabla 3.3 se muestran las variables utilizadas por el criterio de búsqueda del MSEI cuando se evalúan en la universidad y en las diferentes facultades.

Tabla 3.3

Descripción de variables indicadoras o medibles del MSEI

Facultad	VARIABLES UTILIZADAS
Toda la Universidad	FEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque, infraestructura, mobiliario y equipamiento. CE: Lugar o situación de origen, situación de riesgo, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, identidad de género, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento, dotación superior, deportistas de alto nivel o rendimiento y adiciones. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Jurídica, Social y Administración	FEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque, infraestructura, mobiliario y equipamiento. CE: Lugar o situación de origen, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento y dotación superior. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Salud Humana	FEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura. CE: Lugar o situación de origen, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, identidad, identidad de género, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad y dotación superior. AHE: Currículo, evaluación de aprendizajes.
Agrícola, Pecuaria y Recursos Naturales Renovables	FEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura. CE: Lugar o situación de origen, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, diversidad, identidad, identidad de género, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento, dotación superior y deportistas de alto nivel o rendimiento. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables	FEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque, infraestructura, mobiliario y equipamiento. CE: Religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, identidad de género, orientación sexual, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, trastornos del comportamiento y dotación superior. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.
Educación, el Arte y la Comunicación	FEI: Igualdad de oportunidades, apoyo de la universidad, principios, capacidades, bienestar estudiantil, integralidad, desarrollo, nuevo enfoque e infraestructura. CE: Lugar o situación de origen, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socio económica, cultura, diversidad, identidad, problemas de aprendizaje, problemas orgánicos o discapacidad, dotación superior, deportistas de alto nivel o rendimiento y adiciones. AHE: Currículo y evaluación de aprendizajes.

Fuente: Delgado, et al. (2021).

3.3 RESULTADOS DEL ESTUDIO

En primer lugar, los resultados obtenidos en la Universidad Estatal de Loja son el resultado de utilizar el software estadístico paquete PLS-PM, y es claro que se describe la validación del modelo, medida por su desempeño (GoF). Como un índice de educación inclusiva de 72.8% y una tasa de aceptación de según calidad MSEI; Además, el índice de

rendimiento MSEI es de 63,2%. La información se detalla en la Tabla 3.4, que muestra la validez del modelo y su índice de eficiencia analizado por facultad.

Tabla 3.4

Comparativo de la aplicación MSEI

Facultad	Índice de educación inclusiva (%)	Índice de desempeño del Modelo (%)
Jurídica, Social y Administrativa	78	64
Salud Humana	70,4	69,7
Agropecuaria y Recursos Naturales Renovables	65,7	64
Energía, Industrias y Recursos Naturales no Renovables	61,7	67
Educación, el Arte y la Comunicación	75	67

Fuente: Delgado, et al. (2021).

Los resultados de las facultades muestran dos situaciones claras con respecto al índice de educación inclusiva. Las facultades de derecho, educación y salud muestran la efectividad del modelo, porque forman las facultades que brindan educación científica, que emplean a personas o podrían ser llamados más humanizados debido a su educación. Cuando las facultades de agricultura y tecnología se suman a la educación que brinda el ingenio, la tecnología y la ciencia.

El índice de rendimiento del modelo refleja los valores de forma algo aleatoria. Lo descrito se completa con un resumen de las contribuciones de todos los entrevistados según variables latentes e indicadoras y los puntos correspondientes propuestos por MSEI en todas las facultades:

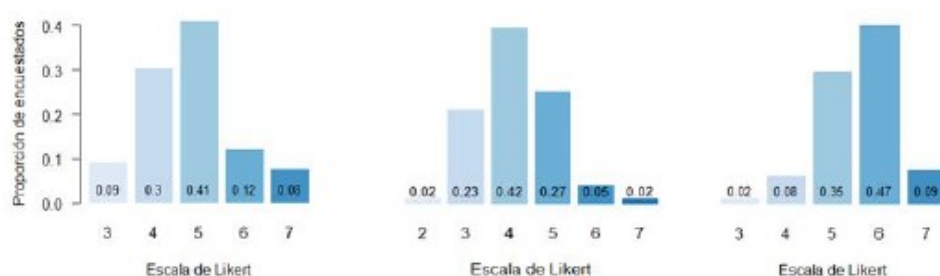
- i) PEI: Igualdad de oportunidades, apoyo universitario, principios, habilidades, integridad, desarrollo, nuevos accesos e infraestructura.
- ii) CE: compromiso político, antecedentes jurídicos, diversidad, identidad, dificultades de aprendizaje, problemas o discapacidades físicas y patrimonio abrumador.
- iii) Para AHD: Currículo y Evaluación del Aprendizaje. Las variables latentes no propuestas por el modelo, tales como: Participación y condiciones sociales, interculturales y personales, deben ser analizadas en función de su aplicabilidad al profesorado o en relación con su formato de escritura. Con lo descrito podemos considerar que, si bien las dimensiones de las condiciones sociales, culturales y personales agrupan un conjunto de

indicadores o variables medibles, también fueron medidas con todos los encuestados en una prueba para docentes que quieren conocer la actitud ante la diversidad.

La Figura 3.4 muestra la proporción de docentes encuestados en el eje “y” y los valores de la escala de Likert para cada variable en el eje “x”; Condiciones sociales, interculturales y personales.

Figura 3.4

Resultados del test a docentes sobre las actitudes hacia los estudiantes respecto: a) Condiciones sociales, b) Interculturales y c) Personales



Fuente: Delgado, et al. (2021).

En cuanto a las conclusiones sobre la opinión de los docentes sobre estas tres variables, para la variable condición social 1, los docentes entrevistados se evaluaron a sí mismos en una escala Likert de 5; 2% y para condiciones transculturales; y el 7% se califica personalmente con 6.

Estos resultados permiten analizar que es necesario elaborar propuestas de sensibilización y formación de los docentes, más ampliamente en temas que puedan fortalecer su labor en la adopción de las condiciones culturales de los estudiantes, aunque no se puede obviar. Análisis de Aceptación de las Circunstancias Sociales y Personales La Tabla 3.1 es una referencia a las categorías que agrupan las distintas condiciones descritas.

En relación con el primer objetivo a partir de los fundamentos y políticas definidas que sustentan el trabajo de la educación inclusiva en la educación superior, el estudio describe la educación inclusiva como un servicio a los estudiantes en sus condiciones sociales, interculturales y/o personales; del mismo modo, intenta agrupar las diferencias de los estudiantes, pero no se materializa como tal.

Se hizo alguna conexión entre estos principios y el desarrollo de normas, pero los estudios realizados muestran que las diversas condiciones de los estudiantes no son universalmente aceptadas. Para el segundo objetivo, que describe el desarrollo de un modelo que permita la implementación de una educación inclusiva efectiva a un nivel

superior, MSEI propone tres variables muy importantes PEI, CE y AHE y una métrica basada en la tasa de efectividad.

El modelo supera a modelos tradicionales que evalúan el compromiso por separado. Si bien la necesidad en la educación superior en general es amplia, este tipo de modelo ofrece la oportunidad de explorar una forma más integral y multidimensional de gestionar la educación inclusiva. De manera similar, MSEI utiliza MEE corregido por mínimos cuadrados parciales, un método para evaluar la eficacia y la eficiencia de la gestión de la educación inclusiva. Cabe señalar que un modelo puede ajustarse bien a la muestra, esto no significa que pueda haber otros modelos que ajusten muy bien a los datos de la muestra.

En este sentido, siempre es interesante responder a otros modelos que también se sustentan en la teoría propuesta en el estudio u otras teorías alternativas. Finalmente, el tercer objetivo se refiere al caso en el que se implementaría la MSEI propuesta como un ejemplo de iniciativa de gestión educativa inclusiva. Se utilizó como caso de estudio en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador, lo que permitió su validación, reflejando la relación entre variables latentes.

También muestra que el índice de eficiencia de la gestión educativa inclusiva es de 72,8%; implicó más trabajo en variables indicadoras como:

i) Para PEI: igualdad de oportunidades, apoyo universitario, principios, oportunidades, integridad, desarrollo y nuevo enfoque;

iii) CE: compromiso político, antecedentes jurídicos, diversidad, identidad, dificultad de aprendizaje, problema orgánico o discapacidad, y propiedad abrumadora; y (iii) para AHD: currículo y evaluación de lecciones. Las variables descritas corresponden a varios indicadores de las herramientas utilizadas, de las cuales fueron las de mayor aceptación en la gestión de la educación inclusiva.

Asimismo, el conocimiento de las variables ponderadas del indicador MSEI permite tomar decisiones sobre medidas de apoyo e intervención. El MSEI también mostró su efectividad con un valor de 63.2, indicando que es un modelo que es aceptable en la aplicación. Se realizó el análisis de aplicabilidad del modelo para cada facultad, el cual concluyó que el índice de participación de humanidades es mejor que la del ingenio y las facultades de la ciencia.

De igual manera, este estudio presentó algunas limitaciones relacionadas con: i) el tamaño de la muestra, luego de su implementación al inicio de la crisis sanitaria del Covid-19, diferentes niveles de manejo voluntario incluido, que reflejaba muestras un tanto limitadas.

ii) solo la se basa en las opiniones vertidas en los instrumentos, no fue posible sacar conclusiones para la gestión por ser un análisis de la que también considera el MSEI.

y iii) MSEI solo analiza el liderazgo académico, no el liderazgo administrativo, así que considere involucrar al personal administrativo; los sujetos restantes serán tratados por estudios futuros

CAPITULO IV

TRAYECTORIA Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA

4.1 BREVE RECORRIDO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA.

La educación superior tiene muchas ventajas para el desarrollo de las personas y de los países, por lo que el acceso a ella ha sido una de las políticas educativas más discutidas a nivel internacional en las últimas dos décadas. En comparación, el acceso global a este nivel aumentó significativamente durante este período, con una cobertura total entre 2000 y 2018 de 19 a 8 por ciento (UNESCO-IESALC, 2020).

Sin embargo, su enfoque es muy desigual, dejando muy atrás a importantes grupos de población. Esta situación la comparten países de América Latina y el Caribe, donde la cobertura pasó de 23% en 2000 a 19% en 2010 y 52% en 2018. Sin embargo, según la matriz social propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), el valor desigual de la región, las diferentes características de la población, especialmente el nivel socioeconómico y el género, también porque la ubicación geográfica y las circunstancias de etnia, raza o discapacidad dan como resultado una enorme brecha de personas para el acceso a la educación superior (CEPAL, 2016).

Se espera que el contexto global de la pandemia de covid-19 resalte aún más el acceso inequitativo a la educación superior, que presenta enormes desafíos para la región. Este capítulo busca rastrear el progreso de la educación superior en la inclusión de grupos más vulnerables en la educación superior, identificando las diversas políticas diseñadas para lograrlo y el desarrollo de varios indicadores relacionados durante las últimas dos décadas, y los desafíos asociados con la educación superior.

Para lograr un alto nivel educativo que dé igualdad de oportunidades a todos y sin dejar atrás a ningún alumno. Se utiliza un método mixto. En primer lugar, se revisó la literatura secundaria para conocer los aspectos más importantes de las características y la inclusión del desarrollo de la educación superior en la región en su conjunto, y para identificar políticas nacionales diferentes.

La inclusión de la población según características personales, socioeconómicas o regionales y el impacto de la pandemia en estas regiones. En segundo lugar, análisis cuantitativos adicionales de logros y tendencias de finalización de la educación superior de características de programas diferentes para poblaciones de mayor vulnerabilidad.

Hay hogares disponibles en 15 países de América Latina y el Caribe. Aparte de esta introducción, el documento consta de seis partes. La siguiente sección analiza cómo la equidad ha sido abordada como un desafío para la población joven de América Latina y el Caribe durante los últimos veinte años en términos de un mejor acceso y permanencia en la educación superior como parte de la Agenda 2030.

El Desarrollo Sostenible y sus Meta número cuatro, Educación de Calidad para Todos los Estudiantes. Además de presentar desarrollos positivos en el acceso a la educación superior en la región antes de la pandemia de 2020, la segunda parte analiza factores críticos para avanzar hacia una mayor inclusión en la misma. La tercera parte describe la evolución de indicadores de participación en educación superior de la población joven de los 15 países de la región en 2000, 2010 y 2019/2020 según vulnerabilidad a condiciones de carrera y oportunidades de carrera.

Programas de educación superior para jóvenes en la región, tomando en cuenta el ingreso familiar, el género, las consideraciones regionales y el estatus étnico y racial. La siguiente sección describe las diversas políticas que se han incorporado en la educación superior universitaria y no universitaria para apoyar la inclusión en los países de América Latina y el Caribe, organizándolas según dimensiones clave de la vulnerabilidad en la región. También se analiza los desafíos y esfuerzos relacionados con el contexto del covid-19 desde la perspectiva de los procesos de vinculación y reconoce que sus efectos son de largo plazo y que las actividades en las diferentes áreas de la educación superior deben coordinarse con las diferentes áreas de la educación superior practicado no solo en este campo, sino también en el sistema escolar, ya que la tasa de graduación de la escuela secundaria del área sigue siendo el factor más importante en el logro educativo para la educación superior con igualdad de oportunidades.

4.2 EL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EJE DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN

La educación superior es de inmenso beneficio tanto para las personas que la obtienen como para la sociedad en su conjunto. Esto no solo significa acceso a mejores empleos y salarios, sino que también permite mejores condiciones de salud, una participación más activa en la solución de problemas ambientales y otros desafíos comunes de nuestra sociedad.

Además, este nivel de educación está íntimamente relacionado con la construcción de proyectos de desarrollo individual, facilita la participación en la sociedad de la información y promueve el aprendizaje continuo y una mejor adaptación a la tormenta de cambios que afecta a nuestra sociedad. Para la sociedad en su conjunto, la educación superior no sólo posibilita un mayor desarrollo y bienestar, pues es una de las más importantes fuentes de producción de conocimiento e investigación y promueve el progreso

y la inclusión de innovaciones, sino que también facilita la transición entre generaciones sobre su desarrollo y bienestar.

Por su parte, en los últimos años, la promoción del acceso a la educación superior ha sido un eslabón estrecho de la educación universitaria porque se relaciona con la sociedad de la información, indispensable para la innovación y el desarrollo sostenible la nueva revolución industrial requiere trabajadores con nuevas habilidades y conocimientos (UNESCO-IESALC, 2020a). Sin embargo, es posible que las mencionadas oportunidades no se distribuyan equitativamente, sino al contrario, y dado que los efectos de la educación se dan a lo largo de toda vida, esto significa que recibir, continuar y completar una educación superior desigual empeora el bienestar social y desigualdad debida al desarrollo. En este sentido, históricamente se ha descuidado la responsabilidad de los hacedores de políticas y las instituciones educativas de garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas y justas para obtener y completar una educación superior de calidad, que se preocupa especialmente por las poblaciones rezagadas en esta área.

De esta forma, el acceso universal a la educación superior es una meta que se refiere a la igualdad de oportunidades que deben tener las personas para participar en el sistema educativo independientemente de sus características. Esto significa que la clase social, el género, la raza, la sexualidad, la etnia o la discapacidad no deben ser motivo para impedir que las personas alcancen este nivel (UNESCO, 2006). Este objetivo global de la educación se basa en la extensión de los derechos humanos fundamentales, que propone que la educación superior debe ser igualmente accesible para todos, con base en la capacidad individual, como lo estipula la Convención de la UNESCO sobre la no discriminación en la educación, que se convierte legalmente vinculante.

Un documento internacional que engloba derechos a la educación (UNESCO, 2007). En una situación en que la población con las mejores condiciones socioeconómicas de un país logra la cobertura universal de educación superior, la educación superior universal se convierte en un desafío al derecho a la educación y donde el acceso se basa únicamente en el mérito (Sandel, 2020).

La evidencia mundial, especialmente de América Latina y el Caribe, de aumentos extraordinarios en el acceso a la educación superior donde más de 50 jóvenes ingresan a programas de educación superior muestra que varios grupos de población son dejados atrás y vistos este derecho ha sido violado. Por ello, es importante monitorear constantemente los avances en materia de igualdad e inclusión en este nivel, y fortalecer y profundizar las políticas y estrategias para garantizar el acceso igualitario, de modo que nadie se quede atrás en la implementación del programa de calidad en educación. Este compromiso está íntimamente ligado a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que reitera la importancia de garantizar el acceso y culminación de una educación de calidad y de

promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos (UNESCO, 2016).

En particular, el Objetivo 4.3 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, acordada internacionalmente, obliga a los países signatarios a

"Garantizar la igualdad de oportunidades para que todas las mujeres y los hombres accedan a una educación técnica, profesional y de alta calidad asequible y de alta calidad, incluida la universidad"

Sin embargo, como se analizará más adelante, esta obligación no sólo exige el acceso igualitario a la educación superior para todos, sino que asegura su realización para los diferentes grupos de la población, que se encuentran en mayor vulnerabilidad. También debe asegurar que los programas educativos sean de alta calidad y que las políticas y estrategias estén diseñadas para apoyar los esfuerzos de cada estudiante para completar el programa y adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para permitirles ingresar para el cambio individual y social.

4.3 CONTEXTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La educación superior es de inmenso beneficio tanto para quienes la adquieren como para la sociedad en su conjunto. Esto no solo significa acceso a mejores empleos y salarios, sino que también permite mejores condiciones de salud, una participación más activa en la solución de problemas ambientales y otros desafíos comunes de nuestra sociedad. Además, este nivel de educación está íntimamente relacionado con la construcción de proyectos de desarrollo individual, facilita la participación en la sociedad de la información y promueve el aprendizaje continuo y una mejor adaptación a la tormenta de cambios que afecta a nuestra sociedad. Para la sociedad en su conjunto, la educación superior no sólo posibilita un mayor desarrollo y bienestar, pues es una de las más importantes fuentes de producción de conocimiento e investigación y promueve el progreso y la inclusión de innovaciones, sino que también facilita la transición entre generaciones sobre su desarrollo y bienestar.

Por su parte, en los últimos años, la promoción del acceso a la educación superior ha sido un eslabón estrecho de la educación superior porque se relaciona con la sociedad de la información, indispensable para la innovación y el desarrollo sostenible la nueva revolución industrial requiere trabajadores con nuevas habilidades y conocimientos (UNESCO-IESALC, 2020a).

Sin embargo, es posible que las mencionadas oportunidades no se distribuyan equitativamente, sino al contrario, y dado que los efectos de la educación se dan a lo largo de toda vida, esto significa que recibir, continuar y completar una educación superior desigual empeora el bienestar social y la desigualdad debida al desarrollo. En este sentido, históricamente se ha descuidado la responsabilidad de los hacedores de políticas y las instituciones educativas de garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas y justas para obtener y completar una educación superior de calidad, que se preocupa especialmente por las poblaciones rezagadas en esta área.

De esta forma, el acceso universal a la educación superior es una meta que se refiere a la igualdad de oportunidades que deben tener las personas para participar en el sistema educativo independientemente de sus características. Esto significa que la clase social, el género, la raza, la sexualidad, la etnia o la discapacidad no deben ser motivo para impedir que las personas alcancen este nivel (UNESCO, 2006).

Este objetivo global de la educación se basa en la extensión de los derechos humanos fundamentales, que propone que la educación superior debe ser igualmente accesible para todos, basada en la capacidad individual, como se establece en la Convención de la UNESCO sobre la no discriminación en la educación, que pasa a ser jurídicamente vinculante. Un documento internacional que engloba derechos a la educación (UNESCO, 2007). En una situación donde la población de los países con mejores condiciones socioeconómicas logra la educación superior universal, la educación superior universal se convierte en un desafío al derecho a la educación y donde el acceso se basa únicamente en el mérito. (Sandel, 2020).

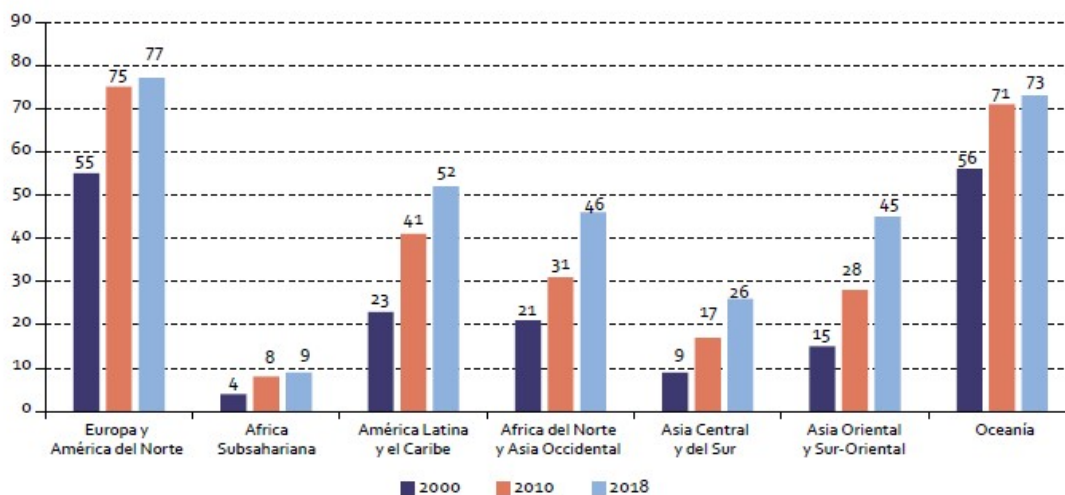
La evidencia global, particularmente de América Latina y el Caribe, del aumento extraordinario en el acceso a la educación terciaria - con más de 50 por ciento de los jóvenes ingresando a cualquier programa de educación terciaria muestra que varios grupos de población se han dejado atrás. Por ello, es importante monitorear constantemente los avances en materia de igualdad e inclusión en este nivel, y fortalecer y profundizar las políticas y estrategias para garantizar el acceso igualitario, de modo que nadie se quede atrás en la implementación del programa de calidad en educación.

En los últimos veinte años, la cobertura de la educación superior ha crecido más rápido en el mundo. Según las estadísticas del Instituto de Estadística de la UNESCO, la tasa de cobertura bruta (TCB) de 14 alcanzó el 19% en 2000, 30% en 2010, y 38% en 2018. Este rápido crecimiento de muestra fuertes contrastes entre regiones del planeta (ver figura 4.1), ya que Europa, América del Norte y Oceanía ya tenían cobertura por encima del 50% en 2000 y para 2018 el promedio superó los 70 %, en África subsahariana aún no ha alcanzado el 10% en 2018.

América Latina y el Caribe también está experimentando este rápido crecimiento, con datos de 2018 de en 20 países que muestran que TCB casi se duplicó entre 2000 y 2010, 23 a 41 en solo diez años, mientras que el crecimiento fue plano entre 2010 y 2018, pero más lento, y fue del 52 por ciento en 2018.

Figura 4.1

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 del rápido crecimiento en esta región, existe una gran heterogeneidad entre países tanto en los niveles actuales de TCB como en la dinámica reciente. De los países del Caribe con más datos para este período, algunos TCB han disminuido significativamente entre 2010 y

2019 (Aruba y Bermuda), otros han mantenido una cobertura más baja durante la última década (Jamaica y Santa Lucía), Granada tiene una cobertura alta y aumenta en el tiempo, lo que estaría en etapa de generalización según la escala de Trow (2006) debido a que la TCB del país supera el 50%.

Entre los 18 países latinoamericanos con algunos datos para el período, se puede concluir que el crecimiento marginal bruto fue extensivo (casi todos los países) e intenso (crecimiento rápido). En contraste, los países centroamericanos, excepto Costa Rica y Panamá, aún tienen cobertura frente al promedio regional. En 2019, seis países de la subregión de América del Sur y Central tienen una GGR superior al 50%: Argentina (90%), Chile (90,9%), Colombia (55,3%), Costa Rica (57,7%), Perú (70,7%) y Uruguay (63,1%). En todos excepto Argentina, El Cuadro 4.1 muestra que la fase de universalización fue el resultado de su rápido desarrollo durante las últimas dos décadas.

Conclusiones similares se obtienen cuando se analiza la TCB por género, donde los resultados de la base de datos UNESCO-UIS de la región son consistentes con todos los estudios previos que muestran una mayor cobertura en mujeres que en hombres, diferencia que aumenta continuamente en el tiempo con respecto al promedio de la población general: 1,9 puntos porcentuales en 2000 para los países de la región; 5.2 en 2010 y 7.0 en 2019. Esta tendencia es generalizada 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 reduce a fines de la década de 2010.

Cuadro 4.1

*América Latina y el Caribe (29 países): evolución en la tasa de cobertura bruta en educación superior^a
(En porcentajes)*

Subregión/país	Toda la población 18-24 años			Solo mujeres		
	2000	2010	2019	2000	2010	2019
El Caribe^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	...	...
América Latina						
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	41,3	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	41,5	19,5	27,3	42,3
Nicaragua	17,4	...	...	18,4	...	...
Panamá	41,3	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	...
Promedio América Latina y el Caribe^c	23,1	41,3	52,7	25,0	46,5	59,7
Promedio países de altos ingresos^c	55,1	72,9	75,7	58,6	81,3	84,4

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.

4.3 BRECHAS EN EL SISTEMA ESCOLAR SE REPLICAN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las grandes diferencias en las tasas de logro de la educación secundaria entre países y diferentes grupos de estudiantes en la región, así como en los niveles de aprendizaje según el nivel socioeconómico de la familia, no afectan fuertemente solo a los que están fuera del sistema. La Tasa de aceptación a la educación superior subsiguiente porque un diploma de escuela secundaria es un requisito importante para la admisión a la universidad, pero también afecta el acceso a programas universitarios de calidad y la probabilidad de completar programas técnicos y carreras y universidades.

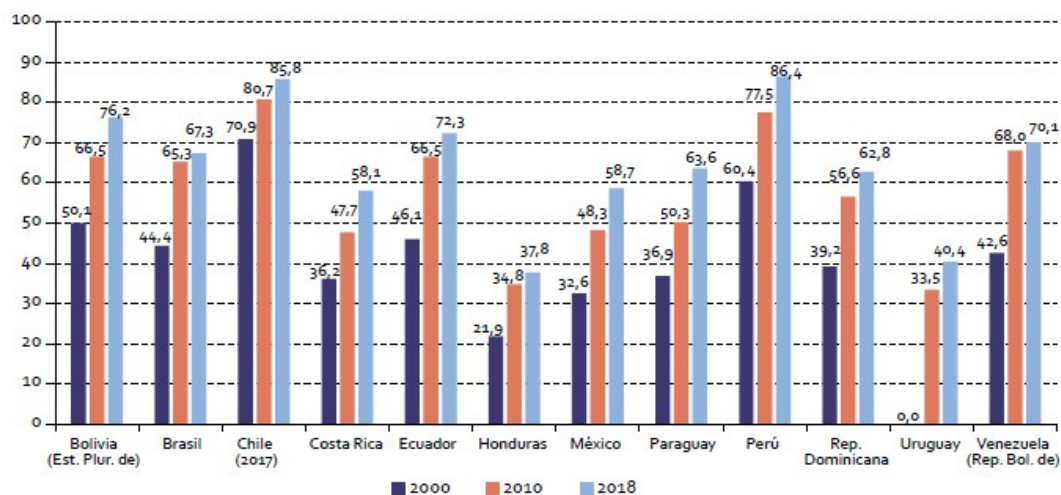
Por tanto, los esfuerzos encaminados a una educación de calidad para todos los niños son necesarios para avanzar hacia una educación superior igualitaria donde nadie se quede atrás. A fines de la década de 2010, era obligatorio en la escuela secundaria superior en 13 de los 19 países de la región. A pesar de ello, la educación sigue siendo una tarea inconclusa en la región (Acosta, 2021) y existe una gran heterogeneidad entre países. Por ejemplo, Chile tenía una tasa de asistencia escolar del 99,5 por ciento para jóvenes de 15 a 17 años, mientras que Honduras tenía solo el 76,9 por ciento (SITEAL, 2019).

Aún más crítico es el desafío de lograr trayectorias universales de éxito (Acosta, 2021), porque a pesar de las mejoras en las tasas de graduación de la escuela secundaria entre 2000 y 2018, las diferencias entre los países de la región siguen siendo significativas, como se puede ver en la figura 4.2. Mientras que en Perú y Chile casi nueve de cada diez jóvenes obtuvieron educación en 2018, en Costa Rica (58,1%), México (58,7%), Honduras (37,8%) y Uruguay (40,4%) más de cuatro jóvenes de cada diez jóvenes no ha alcanzado el nivel mínimo de educación necesario para ingresar al mercado laboral global más complejo y/o continuar estudios formales en instituciones de educación superior (IES)

Figura 4.2

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

(En porcentajes)



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

A su vez, se concluye que, si bien el avance de muchos países en la cobertura de la educación secundaria fue positivo, este proceso llevó mucho tiempo, pues a pesar del logro general alcanzado en las últimas décadas, muy pocos países lo lograron la universalización (Acosta, 2021). Esta baja eficiencia en la adquisición de la educación secundaria también se aprecia en el sentido de que, aunque la adquisición de la educación secundaria se encuentra en un nivel alto (hasta los nueve años), alcanza un promedio de 82,5%.

En los 12 países de la región para 2018, con una tasa promedio de graduación de la escuela secundaria de solo el 65 por ciento. Esto significa que un tercio de los estudiantes no obtuvo este nivel de educación, y las diferencias entre los dos niveles fueron de 20 puntos o más en Brasil, Costa Rica, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay. Por otra parte, la educación secundaria en la región se caracteriza por un alto grado de segmentación horizontal, que ha tendido a mantener o profundizar la segmentación de la educación según el nivel socioeconómico. Es decir, el aumento de la cobertura de este nivel educativo se llevó a cabo a través de opciones muy diferentes, que afectan directamente la calidad alcanzada en estas diferentes formas de educación, lo que significa una preparación heterogénea para la educación superior e inserción en el mercado laboral.

Esta calidad histórica del sistema de educación secundaria de la región ha tendido a crecer en el tiempo para asegurar un mayor nivel de cobertura. Sin embargo, como se dijo, esto no se tradujo en un aumento de las tasas de certificación y aumentó la segmentación según la calidad, que está estrechamente relacionada con las características socioeconómicas de las familias.

Acosta (2021) también concluye que existen brechas significativas en el logro de la educación secundaria en los mismos países, mostrando diferencias frente a zonas rurales como México y Honduras y diferencias particularmente significativas según el nivel socioeconómico de la familia de origen del estudiante, característica que se encontró entre los diferentes grupos de estudiantes el mayor peso para la diferencia.

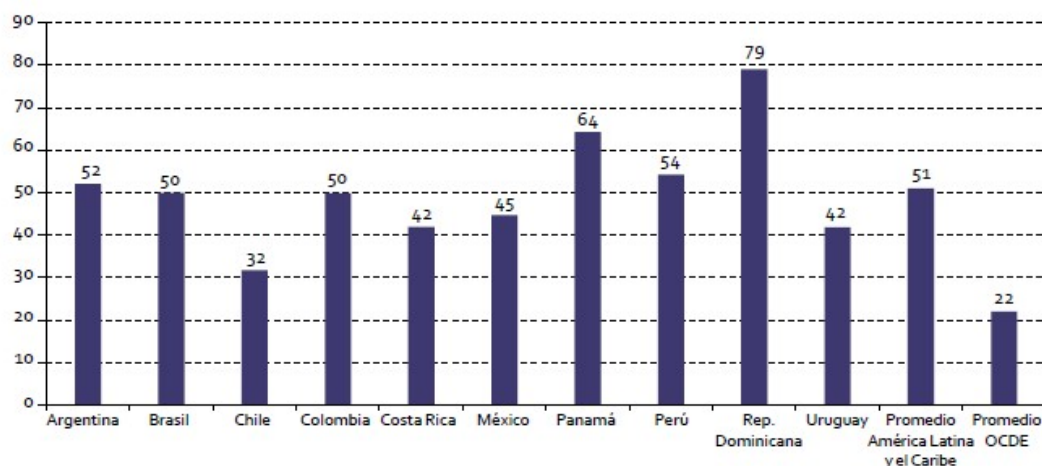
La calidad de la educación secundaria complementaria es un factor crítico para el acceso igualitario a los programas de educación superior, y también para su desarrollo exitoso, por lo que para obtener subsidios del mercado laboral y por la movilidad social que brindan, lo es aún más importante completarlos. Haimovich (2017) concluye que el desempeño financiero promedio de los programas de educación superior en los países de la región es solo un tercio de cuando no se logra dicha culminación.

La participación de los países de la región en la prueba PISA en los últimos años brinda la oportunidad de analizar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria que han alcanzado este nivel, ya que la evaluación de la competencia en lectura, matemáticas y ciencias se refiere a los 15 años, por lo que la mayoría de ellos estudian en la escuela secundaria.

Con base en los antecedentes CIMA (2021), la figura 4.2 muestra el porcentaje de estudiantes que obtienen un puntaje insuficiente en la prueba de lectura. En 2018, un promedio de 51 estudiantes de países evaluados no alcanzaron este nivel mínimo, lo que contrasta críticamente con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del 22 % de países. La lectura ocurre en casi todos los países, aunque se observa cierta heterogeneidad entre los países de la región, con casi 8 de cada 10 estudiantes en República Dominicana sin superar este nivel mínimo de 6 de cada 10 estudiantes en Panamá. Otros cinco países estaban en el promedio de la región, mientras que Chile, Costa Rica, México y Uruguay mostraron un resultado donde 3 estudiantes no alcanzaron el nivel mínimo. Esta mala calidad de los resultados educativos en los países de la región es aún más profunda cuando se analiza la situación en matemáticas, donde el promedio de la OCDE es de 24% estudiantes con bajo rendimiento muy similar al de alfabetización (2 %), mientras que la situación en matemáticas es débil el promedio de 10 países de América Latina y el Caribe es de 65,3 alumnos con rendimiento inadecuado, que van desde el 90,6% en República Dominicana y el 50,7% en Uruguay.

Figura 4.2

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.

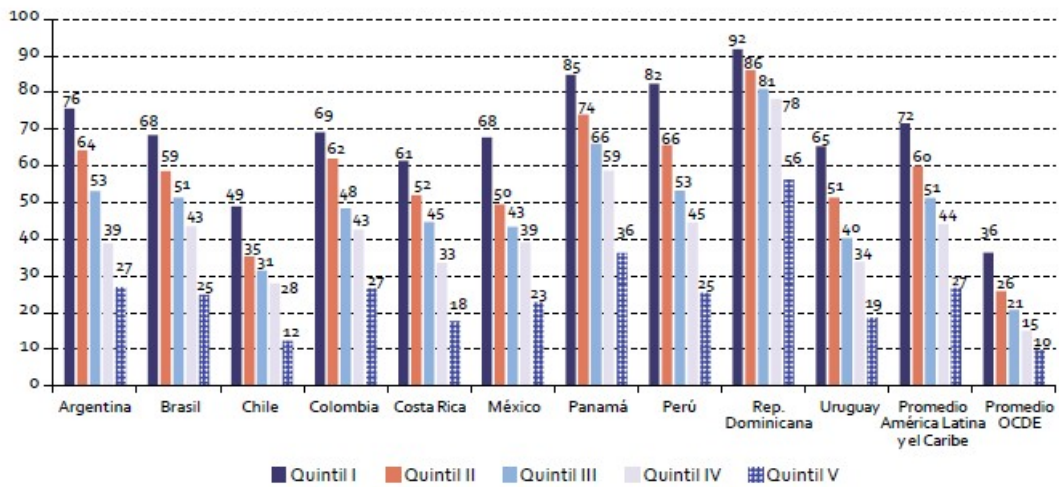
Además de esta relativa heterogeneidad en la capacidad lectora entre países, es posible evaluar desigualdades muy grandes dentro de cada país analizando el desempeño del indicador de estudiantes con niveles insuficientes en la prueba de lectura, contra el índice de nivel socioeconómico (SES) y cultura (ver figura 4.5). América Latina y el Caribe tiene estudiantes de bajo rendimiento, el doble o más que el promedio de la OCDE, mientras que siete de cada 10 del 20 por ciento de los estudiantes más vulnerables de la región se encuentran en ese nivel bajo, en la OCDE es menos de cuatro sobre diez.

Esta diferencia se también se observa en familias con mejores condiciones socioeconómicas, pero con menor intensidad, porque cuando se comparan los estudiantes del quintil más alto, esta relación es de uno en cuatro en América Latina y el Caribe y de uno en diez países en OCDE. En contraste, las diferencias entre los quintiles SES son significativas en todos los países de la región, pero en su mayoría se agudizan cuando se comparan los primeros quintiles con los quintiles de nivel socioeconómico más alto, lo que refleja oportunidades de aprendizaje mucho mejores este último en comparación con sus pares, lo que no es tan claro en países de la OCDE.

Estos resultados reflejan la enorme dificultad que tienen estudiantes para ingresar y permanecer en los programas de educación superior, y auguran una gran disparidad en el acceso a los centros y programas educativos más prestigiosos y de mayor calidad, de los cuales están sobrerrepresentados de estudiantes de familias de altos ingresos.

Figura 4.3

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>.

4.4 EL DESAFÍO DE LA GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MÁS ALLÁ DEL ACCESO

Uno de los problemas críticos de la región es que un alto porcentaje de estudiantes que ingresan a programas de educación superior no se gradúan, lo que tiene un mayor impacto en aquellos más vulnerables. A mediados de la década de 2010, solo uno de cada tres de los estudiantes de la región se graduaba a tiempo, en promedio, mientras que los que tenían entre 25 y 29 años ingresaron en algún momento a un programa de educación superior.

Solo el 6% se graduó, el 22% terminó sus estudios y el 32% seguía estudiando. Las tasas de finalización fueron muy heterogéneas en toda la región, mientras que México y Perú tuvieron tasas de 65% y Honduras, Bolivia y Costa Rica no alcanzaron el 40 por ciento (Haimovich, 2017). No completar un programa de educación superior significa que una parte importante de los beneficios esperados al ingresar a ese nivel, tales como mejores condiciones económicas y laborales, movilidad social y mayor bienestar general, se ve disminuido e incluso puede desaparecer. Visto sistemáticamente, Szekely (2016) concluye

que el 38,6% de la población en edad de trabajar de la región que ingresó a la educación superior alguna vez fracasó.

Esto es consistente con el trabajo reciente de García de Fanelli y Adrogué (2021), quienes repiten las mismas cifras de 2017 para las poblaciones de Argentina, Chile y Uruguay y afirman que quienes no completaron su programa llegaron a 38,9% a 25, % y 36,7%. Más adelante, analizaremos la estrecha relación que existe entre los rendimientos financieros que brindan los diversos programas de educación superior y la calidad de las instituciones donde se implementan. Por ejemplo, en el caso de Perú (Urzúa, 2017), cuando se descuenta la educación superior, la rentabilidad neta estimada de asistir a una universidad no selectiva fue un promedio de 23,6%.

Solo cuando comienza a trabajar después de graduarse de la escuela secundaria; cuando el programa se llevó a cabo en universidades medianas o altamente selectivas, dicha tasa de retorno aumentó a un promedio de 23.6%. Esto refleja la importancia de considerar los costos directos de obtener un título universitario porque reduce significativamente la rentabilidad percibida.

En este sentido, es posible que, para muchos jóvenes, que tienen que salir de la educación superior sin certificado de programa, el beneficio privado de este estudio incompleto sea muy bajo o incluso negativo. Otro problema que afecta la eficacia de la gestión. El sistema de educación superior de la región tarda demasiado en graduarse: en promedio, un estudiante regional toma 36% más tiempo del presupuestado para obtener un certificado técnico o vocacional.

Una vez más, la heterogeneidad entre países es significativa, con Paraguay, Ecuador y México solo necesitando un 10% más de tiempo, y Haití y Honduras casi el doble del tiempo previsto oficialmente (Haimovich, 2017). Como resultado, el costo para el Estado y las familias de formar a los técnicos o especialistas de la región aumenta significativamente, reduce la eficiencia en el uso de recursos públicos y privados en el campo, y reduce los beneficios sociales y privados reales de la educación superior.

4.5 DESIGUALDADES EN LA OFERTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Existe una alta desigualdad vertical en la educación superior en la región (distribución de tipos de colegios según la complejidad de los colegios, el tipo de títulos emitidos y la expansión del plan de estudios). Más de 80% estudiantes de carreras de IES tienen matriculados en programas universitarios de al menos cuatro años (indicadores IES-OEI) y matrícula limitada en programas de menor duración organizados por institutos especializados o centros técnicos o tecnológicos (ETP), a excepción de Chile, Colombia y Perú, donde al menos afiliados a IES lo hacen en ETP (Sevilla, 2017).

Este resultado parece paradójico porque el promedio de registros en este método en la OCDE es enorme, un total de (Avitabile, Bobba y Pariguana, 2015). Completar estos programas es altamente rentable, y Urzúa (2017), utilizando datos de Perú y Chile, concluye que el beneficio privado neto de completar programas técnicos o vocacionales no universitarios (descuentos de matrícula) puede ser mucho más rentable en algunas profesiones como la obtención de un diploma en algunos programas universitarios (Urzúa, 2017).

En Perú, el rendimiento promedio es incluso superior al promedio de los programas universitarios. En general, la composición social de la región diferencia entre programas de ciclo corto y universidades (Sevilla, 2017), que ha ido creciendo con el tiempo. Por ejemplo, en Colombia, Ferreyra (2017) concluyó que los estudiantes de bajos ingresos y bajo rendimiento aumentaron su enfoque en programas cortos, así como en programas de educación superior de bajo rendimiento, especialmente programas de estudio privados.

Estos resultados reflejan la dificultad de muchas familias y estudiantes del área para obtener suficiente información sobre el mercado laboral, pero también están relacionados con el supuesto de que carreras técnicas tendrían un peor estatus social en comparación con estudiantes universitarios (OEI, 2021). Sin embargo, también existen desafíos en la obtención de financiamiento público para las empresas privadas que ofrecen estos programas, ya que es en los países que más financiamiento público tienen a través de subvenciones o créditos a través de proveedores de programas tanto públicos como privados, este método cubre más de la matrícula total de las universidades. Por otro lado, se menciona que la región presenta grandes disparidades horizontales (diferencias en las características de los diferentes programas ofrecidos por instituciones similares), lo que significa diferencias significativas entre programas similares o características ofrecidas en diferentes formatos que distinguen a estas instituciones editoriales.

Uno de los mayores problemas de la región con el crecimiento de la matrícula de educación superior es que parte de ese crecimiento proviene de programas de baja calidad, con sistemas de certificación de calidad relativamente débiles para las instituciones y sus programas (OEI, 2021). El caso brasileño es paradigmático. Allí, el número de estudiantes universitarios pasó de menos de 3 millones en 2000 a más de 8 millones en 2017. Las reformas estructurales no solo estuvieron encaminadas a ampliar la cobertura de tras el inicio del nuevo milenio, sino que también se formularon pólizas que cubren masivamente a poblaciones en diversas vulnerabilidades como ingresos, indígenas y afrodescendientes. Se hace hincapié en el fortalecimiento de la red.

Institutos Tecnológicos Federales, Sistema Nacional de Aprendizaje y PRONATEC (Programa Nacional de Formación Técnica y Empleo). Para ampliar el acceso a la educación superior y aumentar la equidad, se necesitaban dos estrategias financieras complementarias: por un lado, la obligatoriedad de los centros privados de ofrecer

educación gratuita o reducción de las tasas de matrícula para la población de menores ingresos, y por el otro otra, una política coordinada de discriminación positiva a través de cuotas, implementada desde 2012 en todos los colegios federales y donde los estudiantes deben ser dirigidos a jóvenes que tienen diferentes condiciones de vulnerabilidad por ingresos y etnia. (Mercadante, 2019).

El impacto de estas políticas en una mayor inclusión e igualdad en la cobertura de educación superior se puede ver en varios indicadores, como el hecho de que en 2002 solo el 0,3 por ciento de las personas de 18 a 24 años en el quintil de ingresos más pobres se matriculó en educación superior, en 2015, el 7%, o uno de cada tres de los jóvenes nacidos en África con estudios secundarios, cursaba estudios superiores en 2017, frente a los de esta población a principios de milenio (McCowan y Bertolín, 2020).

Sin embargo, también existen desafíos importantes en este proceso de mayor cobertura. Este crecimiento se ha concentrado principalmente en el sector privado, con o sin fines de lucro, con la participación del 75% de los inscritos, y cada vez más en formatos en línea. Aunque solo 2 se formaron así en 2005, ese porcentaje fue del 24, % en 2015 y del 44,7% en 2019. Esta situación no es exclusiva de Brasil porque, como se puede ver en la Tabla 4.1, otros países de la región también están experimentando un rápido crecimiento en la educación superior a distancia en la misma región.

Si bien el régimen permitió una cobertura rápida de las poblaciones más vulnerables y alejadas de los principales centros urbanos del país, brindó preparación para emergencias ante una pandemia de categoría obligatoria. El debate de fondo se refiere a la calidad de estos programas y su eficacia en el desarrollo de los conocimientos y habilidades técnicas y profesionales necesarias para una adecuada adaptación al mundo laboral. McCowan y Bertolín (2020) señalan en su análisis del desarrollo de la educación superior en Brasil que “diferencias internas en la calidad y prestigio de instituciones, disciplinas y tipos de educación (presencial o a distancia) significó que los estudiantes desfavorecidos que ingresaron al sistema rinden peor que sus pares más favorecidos, provocando inflación de calificaciones, pero sin mejorar la posición de los grupos más marginados de la sociedad”.

Tabla 4.1

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 ^a	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 ^b	...	15,5	18,9
República Dominicana ^c	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 encontró que el valor agregado de los aprendizajes alcanzados durante el período universitario fue mucho mayor para los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas, lo que indica que no hubo desigualdades socioeconómicas en el acceso a los diferentes programas. Características de los diferentes programas, sino también en aprendizajes logrados, lo que indica logro de educación superior (McCowan y Bertolín, 2020).

4.6 VINCULACIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO Y LA PRODUCTIVIDAD

La educación superior permite un mejor trabajo, más estabilidad y salarios más altos. Los ingresos promedio de los graduados universitarios en la región sugieren que estos trabajadores pueden estar entre el 10 y el 20 por ciento superior de la población con ingresos de sus países, ya que los graduados universitarios ganan un promedio de 10 por ciento de ingresos adicionales solo después de la graduación de la escuela secundaria (Ferreira et al., 2017).

Detrás de estos resultados, sin embargo, existe una gran heterogeneidad según los distintos tipos de instituciones educativas donde estudian (universidades de ciencias aplicadas o centros técnicos) y según la carrera o campo de actividad elegida y la calidad de

la institución. Urzúa (2017) analiza la heterogeneidad de Chile y Perú y concluye que los retornos netos promedio más altos se logran en las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), tanto en programas universitarios como no universitarios, mientras que los retornos en educación de ciencias de la salud y las ciencias sociales son carreras debilitadas o negativas.

De manera similar, cabe señalar que los ingresos de carrera a corto plazo fueron en promedio más altos en comparación con la universidad, mientras que un título de una institución pública universidad o ETP generalmente produjo una mayor ganancia que el sector privado. Para Chile, los ingresos netos promedio de la educación superior son similares entre los cursos técnicos de 2 años, aunque más altos para los cursos universitarios. Al igual que en Perú, las carreras STEM son más rentables en todo tipo de instituciones, así como en negocios, salud y derecho si tienen educación superior. Las carreras de educación, humanidades y ciencias sociales, por otro lado, ofrecen bajos rendimientos relativos, independientemente de la institución que imparta la educación. El análisis chileno nos permite sumar a los análisis anteriores la enorme diversidad de un mismo tipo y región de universidades, encontrando una diferencia de hasta el doble en rendimientos entre tipos de instituciones y regiones al comparar 25 instituciones con rendimientos.

75% de los que más ganan en general, entre los estudiantes que estudian en las universidades más prestigiosas y selectivas de la región, así como los estudiantes de mayor estatus social y salarios más altos, la proporción de grupos vulnerables es menor, lo que reduce las posibilidades de cerrar la brecha de origen, acceso generalizado a la educación superior (McCowan y Bertolín, 2020; Ferreyra et al., 2017).

Considerando características relacionadas con la calidad de las instituciones, se puede concluir que estas están asociadas a mejores ingresos. En el caso de Chile, las instituciones acreditadas por un año más largo por la agencia nacional encargada de esa tarea reciben mejores ingresos por cada año adicional, mientras que en Perú las universidades alta y moderadamente selectivas ofrecen un programa similar.

Casi duplican la rentabilidad de sus pares no selectivos, y entre los programas ofrecidos por los institutos y centros técnicos, la diferencia fue menos pronunciada (Urzúa, 2017). Estos resultados sugieren que muchos programas de educación superior no brindan suficientes conocimientos y habilidades para lograr las metas de la educación superior. Tal falla en la construcción de habilidades para la vida laboral no solo se encuentra en instituciones menos prestigiosas, sino que puede ser bastante común en muchos casos. Por ejemplo, en México, los graduados en derecho y negocios en 2017 representaron el 38 % de todos los graduados y, sin embargo, estaban fuera de la fuerza laboral en 20 y el 56 % se sentía sobrecalificado para su trabajo actual (OCDE, 2019).

4.7 ACCESO Y TITULACIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE VULNERABILIDAD DE INGRESOS, SEXO, TERRITORIALES Y CONDICIÓN ÉTNICO-RACIAL DE LA POBLACIÓN

Se utilizan dos indicadores clave para analizar el desarrollo de los indicadores de inclusión en la educación superior, uno de los cuales es la matrícula en la educación superior y el otro es el título o finalización. Analizamos la vulnerabilidad de estudiantes en relación con características personales (género y estatus étnico-racial), socioeconómicas - medidas por quintiles de ingresos familiares extremos- y demográficas regionales. Estos indicadores reflejan los esfuerzos de los países de la región durante los últimos años para hacer que la educación superior sea más inclusiva y para promover estrategias para la igualdad de oportunidades en este nivel educativo.

4.7.1 NIVELES DE INGRESOS

Varios informes comparativos muestran que las diferencias sistemáticas en el logro educativo, que muestran las mayores diferencias, surgen de las características socioeconómicas de las familias, lo cual es consistente con los resultados mostrados. La tasa de participación promedio nacional de la región con datos para el período 2000-2019 muestra que a principios de la década de 2000 solo uno de cada treinta de 20 a 25 años entre el 20 por ciento y pobres asistía regularmente a la educación superior, la misma edad grupo que ocupa el puesto 20 entre asalariados esta proporción era de uno en tres.

En otras palabras, la tasa de cobertura fue diez veces mayor en el quintil más rico en comparación con el más pobre, y la diferencia absoluta en la tasa de participación fue de 30 puntos porcentuales. Esta brecha relativa extrema se repitió en otros grupos de edad en 2000, pero un porcentaje aún mayor de la población entre 26-30 y 31-35 (ver Tabla 3).

Cuadro 4.2

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

(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.

Analizando el desarrollo de la inclusión en la educación superior en la región, en este caso el 20% más pobre de la población con mayor vulnerabilidad, podemos concluir que hubo un incremento de personas en ambas décadas tasa de subsidio, especialmente entre los más jóvenes de (20-25 años). Mientras que en 2000 solo el 3,3% de este grupo estudiaba en promedio en la universidad, en 2010 estudiaban el 6,5% y en 2019 el 9,2%.

Esto refleja tres resultados importantes frente al promedio del quinto más pobre de la población:

- i) A pesar de este aumento, el promedio de países de la región en 2019 sugiere que incluso menos de uno de cada diez entre 20 y 25 años tiene educación superior.
- ii) Aunque el crecimiento ocurrió en ambas décadas, fue más lento entre 2010 y 2019 que en el período anterior.
- iii) La brecha entre los quintiles más pobres y la tasa de participación no disminuyó más por el contrario, aumentó entre 2000 y 2019, pues mientras la tasa de participación del quintil I mejoró en 5,9 puntos porcentuales en todo el período, aumentó en 7,9 puntos porcentuales en este quintil.
- iv) Estos resultados son relativamente similares en los demás grupos de edad analizados (ver cuadro 4.3). Estos resultados reflejan enormes desigualdades en las oportunidades educativas debido al estatus socioeconómico de la población, donde las estrategias para aumentar la inclusión de los grupos más pobres en la educación superior dieron como resultado tasas de rendimiento continuas, pero más bajas que no tuvieron éxito. Una gran brecha en esta cifra en comparación con la población de mayores ingresos.

Cuadro 4.3

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

	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 4.4

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

(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

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.

Analizando la evolución de este indicador entre 2000 y 2019 para personas de 20 a 25 años, se observan cuatro grupos diferentes para los catorce países con datos (ver Cuadro 4.3):

- i) Aquellos con poco desarrollo presente y las poblaciones más vulnerables y de mayores ingresos (Argentina, Colombia, El Salvador, Panamá y Uruguay).

- ii) Aquellos donde la tasa de participación aumenta de manera similar para el quintil I y el quintil V de población (Perú).
- iii) Aquellos donde la tasa de participación aumenta con la intensidad del quintil más rico en (Bolivia, Brasil, Ecuador y Paraguay).
- iv) El grupo conformado por México y Chile, donde la tasa de participación aumentó más rápido durante el período. La quinta parte más vulnerable de la población, reduciendo las diferencias absolutas entre los más vulnerables. El caso de Honduras es bastante especial porque la tasa de participación de los grupos de población más desfavorecidos no mejoró a pesar de que la cobertura era muy baja, inferior al 1% al inicio del período. Este análisis también muestra que solo cuatro de los catorce países tenían una tasa de participación de 20-25 años que alcanzó al menos el 10 % en 2019: Argentina (15,9%), Bolivia (13,2%), Chile (27,5%) y Perú (17,6%).

En estos países, con excepción de Argentina, casi todo el incremento en la tasa de apoyo a la población más vulnerable se logró durante el período de observación, para el estado Plurinacional de Bolivia principalmente de 2000 a 2010, mientras que en Chile y Perú la evolución positiva del año 2000 se destacó en la década de 2010. Por el contrario, en Honduras, El Salvador y Uruguay, este indicador era muy bajo al final del período de análisis y el avance casi inexistente existió durante este período.

En el grupo de edad de 26-30 años el crecimiento de participantes durante ese período fue mucho menor que en el grupo de edad de 20 a 25 años, y también fue mayor en la población del quinto quintil entre los 20-25 años grupos de población más vulnerables. Cabe destacar que, en Argentina y Chile, la participación de la ayuda al 20% más pobre de la población aumentó lo que fue particularmente notorio en la década 2000-2010.

Los cambios entre 30 y 35 años son bastante pequeños en todos los países. Análisis del cambio en la proporción de la población que completó al menos un programa de años según el quintil de ingresos (ver cuadro 4.6) muestra que en todos los grupos de edad analiza la proporción de jóvenes en el 20.4% más rico graduado de uno de estos programas, situación que se intensificará entre 2000 y 2010 frente a la próxima década. Al mismo tiempo, aunque va aumentando paulatinamente, la proporción de la población del vigésimo grupo de menores ingresos que ha completado este ciclo educativo sigue siendo muy baja

4.8 DISTRIBUCIÓN DE LOGROS EDUCATIVOS POR SEXO.

El campo, que se refleja en las tasas de logro de la educación secundaria superior, se ha denominado “feminización” (Niemi, 2017). Primero, en el período analizado de 2000 a 2019 y en todos los grupos de edad (ver Tabla 4.2), se observó que la Tasa Neta de Cobertura (TCN) está aumentando entre hombres y mujeres, especialmente entre la

población. Entre 20 y 25 años. En la última década, sin embargo, fue más difícil mantener el crecimiento observado en el período anterior, cuando los recursos fiscales estaban más disponibles y el crecimiento económico era rápido (García de Fanelli, 2019).

Esto se refleja en la menor tasa de crecimiento de participación alta en 2010-2019 en comparación con 2000-2010 en todos los grupos de edad de ambos sexos (ver Tabla 4.2). En segundo lugar, la tasa de participación de las mujeres es sistemáticamente superior a la de los hombres, diferencia que tiende a acentuarse a lo largo del período: en 2000, la tasa de participación promedio de las mujeres de 20 a 25 años en los países de la región era de 16,3% para los hombres, y solo 13 para los hombres, el 7%.

Esa diferencia de 2,6 puntos porcentuales desde 2000 aumentará a 3,5 en 2010 y 3,8 en 2019. Esta diferencia a favor de las mujeres también se aprecia en el resto de los grupos de edad analizados. Además, entre los 15 países con datos de América Latina y el Caribe, la población con menos años de educación superior es en promedio más femenina que masculina (ver Tabla 4.2). El indicador muestra un crecimiento continuo entre los estudiantes masculinos y femeninos en todos los grupos de edad analizados. A pesar de esto, la tasa promedio de finalización de estos programas en ambos grupos sigue siendo baja: para 2020, solo el 18,7 por ciento de los hombres de 31 a 35 años completaron al menos años en comparación con mujeres alcanza el 22,8 por ciento.

Tabla 4.2

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.

	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).

ªPromedio 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, el aumento es relativamente similar entre 2000 y 2010 y entre 2010 y 2020, lo que indica que el logro de la educación superior ha mejorado constantemente con el tiempo para ambos sexos. Sin embargo, la tasa de graduación femenina en todos los grupos de edad aumenta más rápido que la de los hombres durante el período.

Si en 2000, el 11,2 por ciento de los hombres de 26 a 30 años completó al menos un programa de años, el 13,3 por ciento de mujeres en el mismo grupo de edad, una diferencia

de 2,1 puntos porcentuales en el 2000 que aumentará a 4.1% en el 2010 y 5.6% en el 2020. Analizando la situación específica de los países de la región, se puede observar una gran heterogeneidad entre ellos (ver tablas 4.3-4.4). Por un lado, hay un grupo de siete países con una alta tasa de crecimiento para hombres y mujeres durante todo el período.

Entre estos países, Bolivia, Brasil, México, Panamá y Paraguay tuvieron aumentos más altos, con más mujeres que hombres, mientras que Perú, estudiantes de ambos sexos, está creciendo muy rápido para lograr una tasa de graduación similar. Para 2020 habrá en ambos grupos (38,9% hombres y 37,9% mujeres entre estudiantes de 26 a 30 años), y en Chile habrá un aumento mayor en ambos grupos entre 2010 y 2020 que en la década anterior.

La realidad de los otros ocho países es muy diferente, países donde el crecimiento fue bajo durante el período (Argentina y Uruguay) o donde el crecimiento se concentró en una década (Costa Rica y Ecuador entre 2000 y 2010, tanto para hombres como para mujeres). El Salvador para ambos sexos, pero solo de 2010 a 2020, mientras que en Honduras solo para mujeres de 2010 a 2020). Esta trayectoria diferenciada por género presenta un desafío importante para los estudiantes varones en términos de acceso y mayores tasas de graduación, lo que se ha replicado en carreras en la mayoría de los países de la región, donde los hombres también han ampliado la brecha con las mujeres graduadas en educación Secundaria.

4.9 TRASCENDER LA VENTAJA FEMENINA EN LA COBERTURA EDUCATIVA

A pesar de las tasas más bajas de ingreso y finalización de la educación terciaria de los hombres, existen desigualdades significativas en la educación terciaria en comparación con las mujeres, lo que aumenta la disparidad persistente en los salarios promedio de las mujeres profesionales en comparación con sus pares masculinos. Tal como lo establece el informe UNESCO-IESALC “Mujeres en la Educación Superior: ¿La Ventaja de las Mujeres ha Terminado con la Desigualdad de Género?” (UNESCO-IESALC, 2021), las diferencias son múltiples, reflejando profundas desigualdades y la presencia de techos de cristal impuestos culturalmente desde la primera infancia, que atraviesan todo el ciclo de vida de las mujeres y que se manifiestan en estereotipos en su contra en las familias en las escuelas, la educación superior y la vida laboral (CEPAL, 2019).

El informe de la UNESCO y el IESALC muestra que existen al menos cinco diferencias importantes entre mujeres en la educación superior en todo el mundo:

- i) Una menor proporción de mujeres investigadoras y una menor proporción de cargos directivos y administrativos.

- ii) Mayor diferenciación vertical en facultades y menor proporción de mujeres en cargos académicos según distribución de niveles educativos.
- iii) Una mayor brecha en las publicaciones académicas, especialmente en las más prestigiosas, lo que también está relacionado con la asimetría de los fondos de investigación.
- iv) La menor proporción de mujeres en carreras STEM de pregrado, de las cuales son las mejor pagadas, lo que explica en parte por qué la “ventaja femenina” en la educación superior no se ha visto reflejada en los mayores logros económicos de las mujeres (Niemi, 2017).
- v) Una disminución en la proporción de publicaciones científicas durante la pandemia anterior. En primer lugar, diversos estudios e informes institucionales con datos de América Latina y el Caribe indican que todas las brechas descritas anteriormente también existen en la región.

Si bien la participación femenina y el porcentaje de graduadas universitarias es superior al de los hombres, las trabajadoras con más de 13 años de escolaridad ganaron 26% menos en 2014 que sus pares masculinos (CEPAL, 2016). En los países de la región, la participación de las mujeres en campos STEM, especialmente en carreras con educación superior afines a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y carreras de ingeniería, también disminuyó, situación que no ha cambiado en años. En la última década, como se puede ver en la tabla 4.3. Esto muestra que en los países para los que hay datos disponibles, las mujeres constituyen una pequeña proporción de los profesionales de las TIC, y ningún país ha progresado durante la década.

En tecnología, industria y construcción, en 2019, solo Cuba y Uruguay lograron más del 40% de las mujeres registradas en estas carreras. Por otro lado, la enorme importancia cultural del cuidado y protección de los familiares dependientes, el sesgo de género y la desigual distribución de mujeres influyen fuertemente en la baja representación de hombres en ocupaciones relacionadas con estas funciones, como educación y salud, donde estudiantes varones son menos de un tercio de los matriculados en la región.

Avanzar hacia una mayor igualdad de género en la distribución de la educación superior y oportunidades laborales requerirá inevitablemente una redistribución de las tareas domésticas entre hombres y mujeres, superando la desigualdad extrema actual de 77% de trabajo no remunerado en América Latina en mujeres (CEPAL, 2019). En este sentido, si no se avanza más rápido en la superación de los estereotipos de género, la distribución desigual de funciones sociales y la diferenciación ocupacional, las diferencias de género pueden aumentar debido al desarrollo acelerado de la revolución del conocimiento, que requiere más ciencia e información habilidades tecnológicas (CEPAL, 2019; Muñoz, 2021).

Si bien el 5,8 por ciento de los investigadores académicos en América Latina y el Caribe en 2017 son mujeres (citado por UNESCO-IESALC, 2021), solo el 36 por ciento de las publicaciones académicas tienen a mujeres como primeras autoras en América del Sur (Bendels et al., 2018). Por otro lado, el primer techo de cristal se puede ver en la mayor dificultad de las mujeres para convertirse en profesoras universitarias: la proporción de mujeres profesoras en colegios de América Latina y la región del Caribe fue de poco más del 40 % en 2018, aunque representa más del 50 por ciento de las mujeres graduadas, se ha observado una mejora constante desde 1995. Un segundo techo de cristal se puede ver en la menor proporción de mujeres en puestos de alta dirección: Un estudio de nueve países de la región en 2020.

Tabla 4.3

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 ^a	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	31,9	41,1
El Salvador ^a	...	...	...	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 ^a	...	...	...	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>.

^aPara 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

4.10 ANÁLISIS POR ZONA GEOGRÁFICA.

Otra característica de la educación superior que aumenta la marginación y la desigualdad es la región. Esto significa que los estudiantes de áreas remotas, y rurales, así como de ciudades y pueblos pequeños, tienen mayor dificultad para acceder a universidades que están concentradas en ciudades y áreas más densamente pobladas. Ferreyra (2017) afirma que en América Latina y el Caribe los estudiantes suelen estudiar en universidades cercanas a sus hogares. Por ejemplo, en Colombia, 73% de estudiantes universitarios se matriculan en colegios de la misma institución donde cursaron la secundaria. También se debe tener en cuenta que la educación superior a distancia no siempre es una solución efectiva para las zonas rurales, ya que requiere una conectividad adecuada, un equipo técnico adecuado y suficiente espacio en el hogar para permitir el compromiso continuo con los programas de formación técnica y/o vocacional. En el año 2000, la tasa promedio de participación en la educación superior de los países de la región (ver Cuadro 4.6) era muy baja en las áreas rurales y la diferencia con las áreas urbanas era enorme, 3.7% y 18.1% respectivamente entre los 20-25 años.

Esta diferencia fue igualmente grande entre personas de 26 a 35 años, aunque estos grupos de edad de la población participaron en la educación superior con una menor intensidad que las personas más jóvenes. La cobertura neta de educación superior aumentó de manera constante en las zonas rurales durante el período de observación y fue del 7,7 % en 2010 y del 10,8 % en 2019. A pesar de un aumento de 7,1 puntos entre 2000 y 2019, la diferencia con las zonas urbanas no disminuyó, ya que esta última tuvo un aumento de 8,3 puntos en el período.

Estas características se reprodujeron entre personas de 26 a 35 años, lo que refleja que el acceso a la educación superior en las áreas rurales del continente generó una brecha que se amplió entre 2000 y 2010 y se redujo solo levemente entre 2010 y 2019 en comparación con las áreas urbanas. Por lo tanto, se puede concluir que la separación geográfica en la región sigue siendo significativa después de dos décadas, y la trayectoria observada no nos permite concluir que se está revirtiendo rápidamente.

Cuadro 4.5

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.

Evaluando la situación individual de los 13 países de la región con los datos de la encuesta de hogares (ver cuadros 4.6-4.7), se puede observar que la diferencia entre el sector rural y el sector urbano es grande y generalmente se conservaba o enfatizaba. Sin embargo, cuando se suma la tasa de participación de 20-25 años, aparecen tres casos positivos. El primero es Chile, donde la cobertura rural aumentó (15,6 puntos porcentuales) más que la urbana (11,9 puntos porcentuales) entre 2000 y 2019, reduciendo la brecha regional de 16,3 puntos porcentuales a 12,6 puntos porcentuales.

Esto se debe a un aumento en las tasas de graduación de la escuela secundaria en todo el país, así como a los tremendos mecanismos para financiar la educación superior a través de becas gratuitas o créditos. También es posible que estos factores expliquen el continuo crecimiento de la cobertura rural en Perú, que aumentó en 11 puntos porcentuales entre 2000 y 2019, aunque esto no redujo la brecha con el sector urbano, ya que la cobertura urbana lo hizo en 13,1 puntos porcentuales para el mismo período.

También se destacan las experiencias de Costa Rica y Uruguay, países para los cuales no se cuenta con información para toda la temporada, pero para 2019 se observa una reducida diferencia de cobertura entre ambas regiones, aunque las tasas de uso general son menores que estos Chile y Perú. La tasa de graduación promedio para programas de al menos años (ver Tabla 4.4) refleja la enorme dificultad de los estudiantes rurales en la región a principios de la década de 2000, cuando, por ejemplo, solo el 2.5% de la población entre 26 y 30 años completaron este ciclo, mientras que los estudiantes urbanos la participación fue del 15 por ciento.

Durante las siguientes dos décadas, la trayectoria muestra que esta cobertura se desarrolló sistemáticamente en las zonas rurales, en 2010 a 5, % y a 9,7% en 2020. Sin

embargo, este desarrollo fue aún mayor en las zonas urbanas con habitantes, provocando 12,9 % la diferencia de puntos en este grupo de edad en 2000 aumentará a 15,5 puntos porcentuales en 2020. Se pueden extraer conclusiones similares al comparar las personas con otros grupos de edad de la población joven del continente.

Sin embargo, es posible que esta brecha regional no pueda revertirse porque las oportunidades económicas tienden a ser mejores en las ciudades que en las zonas rurales, lo que motiva a los recién graduados a trasladarse a las ciudades y centros de población más grandes. Por lo tanto, este indicador puede no reflejar la evolución del estado de origen de los estudiantes, sino más bien dónde viven los profesionales y técnicos después de graduarse, sobreestimando así la verdadera brecha de egresados de origen regional de los estudiantes al inicio del plan de estudios.

Cuadro 4.6

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).

^aPromedio 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.

4.11 ANÁLISIS ÉTNICO RACIAL

La desigualdad étnico-racial es uno de los ejes estructurales de la desigualdad social en América Latina y el Caribe, y el racismo es un elemento clave de una cultura del privilegio que continúa y se reproduce en nuestros países (CEPAL/UNFPA, 2020). En América Latina, 1 de cada 4 personas son afrodescendientes de manera muy alta en Haití (95,5%), Brasil (50,9%) y Cuba (35,9%) y 8,5% son indígenas, entre ellos de gran variedad, en los países de la región, pues en varios países supera el 10%, por ejemplo, en el estado Plurinacional de Bolivia (48%), Guatemala (45%), México (21,5%) o Perú (12,5%).

Dada la marginación histórica de las poblaciones con estas características, no es de extrañar que también experimenten mayores niveles de pobreza y otras desigualdades en áreas como salud, educación, trabajo digno y seguridad social. Especialmente en lo que

respecta a la educación en la región, los indicadores escolares muestran un declive constante para los pueblos indígenas y afrodescendientes. Diferencias que tienden a explicarse solo parcialmente por la mayor vulnerabilidad social de estas poblaciones (Bellei et al., 2015 y Valenzuela et al., 2017). Para los afrodescendientes, las desigualdades en el logro educativo han disminuido constantemente con el tiempo y se han reducido a la educación primaria, pero siguen siendo significativas en la educación secundaria y son mucho más significativas en la educación terciaria (CEPAL/UNFPA, 2020).

Además, en muchos países de la región es común que estas diferencias entre los afrodescendientes sean más pronunciadas entre los niños y jóvenes que entre sus pares. Los pueblos indígenas también tienen desigualdades significativas en el acceso a la educación, las cuales son más pronunciadas que los estudiantes afrodescendientes y con mayores desigualdades entre los pueblos rurales e indígenas (Corbetta et al., 2018).

Sin embargo, las diferencias en la calidad del aprendizaje son muy claras entre los estudiantes indígenas en comparación con los no indígenas en la mayoría de los países de la región, como se puede analizar en los resultados UNESCO en 2013 (Valenzuela et al., 2017). Las tasas más bajas de graduación de la escuela secundaria y la calidad educativa más baja hacen que sea más difícil para los jóvenes afrodescendientes e indígenas obtener y mantener un título universitario.

En este sentido, varios países de la región han tratado de definir marcos legales y regulatorios, políticas públicas y estrategias focalizadas que ayuden a superar la marginación histórica que han sufrido estas poblaciones para alcanzar y mantener un estatus superior en capacitación. En los últimos años se han destacado dos enfoques para incrementar la presencia de afrodescendientes e indígenas en los colegios de la región.

Por un lado, la reserva de plazas de estudio o cupos para estos colectivos en instituciones educativas públicas, y por otro, la distribución de becas en instituciones educativas privadas (Corbetta et al., 2018). Estas estrategias no solo apuntan a expandir la educación para estos grupos, sino que son más sensibles al acceso a la educación basado en derechos en todos los niveles frente a la vulnerabilidad étnica y racial.

Analizando la situación entre los países de la región, cuyas encuestas de hogares permiten un análisis representativo de la población, el promedio simple de la tasa de participación por grupo de edad y condición étnico-racial (ver Cuadros 4.7 y 4.8) muestra una evolución positiva y continua por encima. Sin embargo, esto no reduce las diferencias en la cobertura absoluta a principios de 2000 con el grupo de comparación, especialmente entre los jóvenes indígenas, debido a que la cobertura de matrícula a la educación superior muestra un aumento similar en la población afrodescendiente entre los no indígenas. Población afrodescendiente en 2000-2010 y 2010-2019, no había residentes indígenas o

afrodescendientes, pero ha habido una disminución significativa en la población indígena, especialmente en la última década.

Cuadro 4.7

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).

Cuadro 4.8

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 4.9

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).

Para los países analizados (ver cuadro 4.10), se concluyó que, en comparación, el aumento de la tasa de participación de los pueblos no indígenas o de la población afrodescendiente a lo largo de dos décadas se concentra en la población más joven (20-25 años). El grupo cuya cobertura entre los países con datos aumentó en 8,6 puntos porcentuales entre 2000 y 2020, mientras que el grupo de edad 26-30 (ver Cuadro 4.11) aumentó en el grupo de edad 31-35 por sólo 1,0 puntos porcentuales y por 0,5 (ver cuadro 4.11).

Comparando la evolución de la tasa de registro de la población nativa en el mismo período, se observa que es sólo la mitad del grupo de referencia y su crecimiento se concentró sólo en la década 2000-2010. A pesar de esta situación, entre los países que recibieron información, la experiencia de Chile es un caso interesante en la región, porque muestra un aumento significativo en dos subperíodos, lo que logró reducir la diferencia en la tasa de participación con respecto al grupo valor de referencia 6,6 puntos en 2000, 3,8 puntos en 2019 entre los estudiantes más jóvenes y alcanza la misma tasa de participación al cierre de 2019 en poblaciones de referencia e indígenas en otros grupos de edad.

El caso del estado multiétnico de Bolivia también puede destacarse por el fuerte aumento de 10,3 puntos porcentuales entre 2000 y 2019 en la proporción de su población indígena más joven (20-25 años). Sin embargo, el aumento fue menor que la población de referencia, por lo que la diferencia total en la tasa de participación para el grupo de referencia en 2019 aumentó en comparación con 2000.

En cuanto a la tasa de participación de los afrodescendientes (ver Cuadro 4.12), se puede observar que los países con algunos datos (Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y Uruguay) tienen situaciones muy diferentes y solo algunos pueden analizar el desarrollo a lo largo de tiempo. Sin embargo, entre los cinco países con datos de 2019, se puede concluir que, en promedio, la brecha con el grupo de comparación (No indígenas o no afrodescendientes) es similar a la de los estudiantes indígenas, y que el aumento de la tasa de participación aumenta al igual que en el grupo de comparación, por lo que la brecha Original no ha disminuido, pero tampoco crece. Por otro lado, la situación destacable es en Panamá, que muestra personas en el grupo de edad de 20 a 25 años en 2019, frente al 24,6% y 25,1% del grupo de referencia. De los países en los que se pueden comparar las tasas de ayuda a indígenas y afrodescendientes, cuatro de ellos tienen mayor cobertura afrodescendiente que poblaciones indígenas (Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá), mientras que solo en Uruguay es mayor entre los indígenas.

Además, en casi todos ellos la tasa de participación de la población indígena o afrodescendiente es muy inferior a la de los no indígenas o no afro-descendientes de la población nativa, reflejando cuál es la mayor parte de las estrategias del continente para cerrar la brecha. Entre estas poblaciones se conserva y fortalece, a la vez que es complementaria a la población nativa por ser un rezago mayor que la afrodescendiente.

En este contexto, la experiencia de Chile con pueblos indígenas también puede ser de interés para otros países de la región, pues en 2019 la tasa de participación de pueblos indígenas con educación superior alcanzó un nivel muy similar y una alta cobertura. Si observamos ahora la evolución de la parte de la población según grupos de edad que completó con éxito al menos 4 años de educación superior según el estatus étnico-racial, podemos ver que aunque existen diferencias significativas entre países con disponibilidad de los datos (cuadro 4.13), analizados durante todo el período, son el porcentaje promedio de no indígenas o no afrodescendientes con grados al doble o más que el porcentaje de no indígenas o no afrodescendientes en edades entre 20-35 (ver cuadro 4.10 al 4.13).

Cuadro 4.10

América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 20-25 años edad (2000-2020)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2020	2000	2010	2020	2000	2010	2020	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	7,3	12,6	11,9	2,8	6,3	7,5	0,0	...	...	4,6	4,7	...
Brasil	8,0	16,2	15,0	2,0	4,4	2,6	1,7	5,9	6,6	7,0	0,6	4,9
Chile	7,1	9,2	13,6	2,3	3,7	9,9	...	...	...	6,5	7,6	...
Colombia	...	8,6	10,8	...	...	3,1	...	...	5,6	...	...	...
Ecuador	7,3	11,4	8,9	0,9	2,7	5,1	3,1	6,0	3,0	1,6	4,2	-0,1
México	...	11,1	13,7	...	6,4	10,4	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,1	6,6	...	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	7,2	9,4	12,8	...	...	2,9	...	...	11,6	5,6	...	...
Uruguay	4,5	4,4	4,6	...	3,0	4,6	...	0,6	1,3	0,1	...	...

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

Cuadro 4.11

América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 26-30 años edad (2000-2020)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2020	2000	2010	2020	2000	2010	2020	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	19,1	27,8	28,9	4,7	13,2	11,7	...	...	...	9,8	7,0	...
Brasil	12,7	23,6	30,5	1,2	8,0	9,2	2,8	8,6	12,9	17,8	8,0	10,1
Chile	14,4	21,6	37,6	4,9	7,7	20,7	...	...	...	23,2	15,8	...
Colombia	...	14,5	17,8	...	...	5,0	...	...	10,9	...	...	...
Ecuador	13,3	20,8	22,6	4,3	5,7	3,2	12,0	5,9	15,6	9,3	-1,1	3,6
México	...	20,3	27,4	...	10,5	15,6	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5,6	9,7	...	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	15,3	19,0	29,6	...	...	6,2	...	...	18,0	14,3	...	...
Uruguay	11,7	12,1	14,5	...	3,9	10,7	...	1,0	8,9	2,8	...	...

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

Cuadro 4.12

América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 26-30 años edad (2000-2020)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2020	2000	2010	2020	2000	2010	2020	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	19,1	27,8	28,9	4,7	13,2	11,7	...	...	...	9,8	7,0	...
Brasil	12,7	23,6	30,5	1,2	8,0	9,2	2,8	8,6	12,9	17,8	8,0	10,1
Chile	14,4	21,6	37,6	4,9	7,7	20,7	...	...	...	23,2	15,8	...
Colombia	...	14,5	17,8	...	...	5,0	...	...	10,9	...	...	...
Ecuador	13,3	20,8	22,6	4,3	5,7	3,2	12,0	5,9	15,6	9,3	-1,1	3,6
México	...	20,3	27,4	...	10,5	15,6	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5,6	9,7	...	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	15,3	19,0	29,6	...	...	6,2	...	...	18,0	14,3	...	...
Uruguay	11,7	12,1	14,5	...	3,9	10,7	...	1,0	8,9	2,8	...	...

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

Cuadro 4.13

América Latina (9 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior según condición étnico-racial entre 31-35 años edad (2000-2020)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)		
	2000	2010	2020	2000	2010	2020	2000	2010	2020	No indígena ni afrodescendiente	Indígena	Afrodescendiente
Bolivia (Estado Plurinacional de)	13,9	25,2	29,3	8,8	13,5	13,4	0,0	...	...	15,4	4,6	...
Brasil	13,0	22,8	31,7	9,2	10,1	15,4	3,0	8,6	13,3	18,7	6,2	10,3
Chile	12,9	19,2	35,6	3,0	8,1	22,0	...	...	...	22,6	19,0	...
Colombia	...	14,7	17,9	...	...	6,1	...	...	10,2	...	...	...
Ecuador	12,8	14,9	17,8	5,0	2,7	3,5	6,9	9,7	17,5	4,9	-1,5	10,7
México	...	16,0	24,8	...	8,4	13,5	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,6	8,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	13,5	21,2	28,9	...	...	6,0	...	...	19,1	15,4	...	...
Uruguay	11,3	12,8	16,3	...	6,5	14,5	...	2,0	8,0	4,9	...	...

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 pueblos indígenas, se puede destacar la experiencia de Uruguay, donde en el 2020 el número correspondiente es de 40% frente a los pueblos no indígenas. Si bien la tasa de graduación en Chile sigue siendo la más alta que la de la población indígena en otros lugares, esta última está entre la población de 20 a 25 años creció rápidamente, aunque a un ritmo más lento, durante las dos décadas analizadas entre 26-35 años, por lo que las diferencias entre las cifras de principios de 2000 no se cierran.

En contraste, en Brasil y México, los pueblos indígenas progresan en los dos subperíodos, pero mucho más lentamente que los pueblos no indígenas, aumentando la brecha entre los dos grupos. Para la población de 26 a 35 años, que representa la población con educación terciaria, las tasas de graduación de nativos de México en 2020 son solo la mitad de los no nativos y Brasil. Sólo un tercio en el caso del estado plurinacional de Bolivia muestra una mejora significativa, pero solo entre 2000 y en 2010, porque el progreso se ha detenido desde entonces.

Las poblaciones afrodescendientes también muestran una variabilidad considerable en esta medida en países con pocos datos; sin embargo, también se estima una alta heterogeneidad. El caso de Ecuador se destaca positivamente sin la disminución de las desigualdades a principios del siglo XXI, donde las desigualdades para los pueblos no afrodescendientes o no indígenas tendieron a disminuir rápidamente hace poco frente a la escasa cobertura de los nativos del país.

4.12 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

América Latina y el Caribe se caracterizan histórica y estructuralmente por la desigualdad. Esta desigualdad se construye sobre una matriz productiva poco diversa y una cultura de privilegio (CEPAL/UNFPA, 2020). La desigualdad se manifiesta a través de diversas condiciones, a las que están expuestas las personas. De esta forma, la interseccionalidad es clave para un análisis contextualizado del tema convocante: Políticas Públicas para la Inclusión en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Según la UNESCO, los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos tienden a pertenecer a más de un grupo, expuestos a situaciones más vulnerables. Es común que estos jóvenes sean discriminados por múltiples factores, pues su condición socioeconómica vulnerable empeora, porque su situación provoca condiciones adversas que enfrentan para fortalecerse mutuamente (UNESCO, 2019; CEPAL/UNFPA, 2020).

De esta forma, dada la matriz de desigualdad social de la región (CEPAL/UNFPA, 2020), se espera que las políticas inclusivas de acceso a la educación superior dirigidas a personas de bajo nivel socioeconómico beneficien a los estudiantes rurales, regiones, estudiantes, mujeres y de la comunidad LGBTI, indígenas, afrodescendientes o con discapacidad. Esta sección presenta políticas públicas en algunos países de América Latina y el Caribe que promueven estudiantes desfavorecidos, como estudiantes económicamente vulnerables, estudiantes con antecedentes étnicos o raciales, estudiantes que viven en áreas rurales y estudiantes con discapacidad.

Las formas de involucrar a estos grupos de estudiantes se distinguen por a) medidas financieras y b) medidas no financieras. Los primeros corresponden a apoyo económico, becas y acceso a puntos de estudio. El segundo involucra varias políticas o programas,

como imponer una cuota de admisión para ciertas poblaciones prioritarias. Es posible verificar que en los países donde se encontró la información dominan los recursos financieros, especialmente el otorgamiento de subsidios, los cuales están relacionados con los requisitos que debe cumplir la población estudiantil.

A continuación, se presenta un análisis basado en la política pública de participación en la educación superior para los 15 países de América Latina y el Caribe de los cuales se obtuvieron los datos. Si bien se considera la interseccionalidad para comprender la matriz de desigualdad social de la región (CEPAL/ UNFPA, 2020), con fines analíticos se decidió clasificar las políticas según cinco dimensiones de la inclusión en la educación superior seleccionadas a continuación en el siguiente orden:

- i) Nivel socioeconómico de residencias estudiantiles.
- ii) Por género.
- iii) Por región.
- (iv) Condición étnica y racial.
- (v) Por discapacidad.

Mirando el panorama (ver cuadro 4.14), se puede ver que los países con datos implementan estrategias para apoyar la inclusión de estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica. En algunos casos, existe un seguro gratuito universal, pero solo las instituciones públicas (Argentina, Brasil, Estado de Bolivia, Ecuador y Uruguay) han agregado programas de subsidio y/o crédito. En este caso, se considera necesario identificar si el involucramiento de es solo con entidades públicas o también con entidades privadas y si se enfocan solo en tarifas de programas educativos o también en costos de mantenimiento.

Cuadro 4.14*América Latina y el Caribe (15 países): políticas públicas inclusivas para el acceso a la educación superior*

Pais	Nivel socioeconómico	Sexo	Territorio	Condición étnico-racial	Situación de discapacidad
Argentina	X	X		X	X
Bolivia (Estado Plurinacional de)	X			X	X
Brasil	X			X	X
Chile	X		X	X	X
Colombia	X		X	X	X
Costa Rica	X				
Ecuador	X	X		X	X
El Salvador	X				X
Jamaica	X				
México	X	X		X	
Panamá	X	X			X
Paraguay	X			X	X
Perú	X	X		X	
República Dominicana	X				
Uruguay	X			X	

Fuente: Ministerio de Educación de la Argentina, 2021, 2017 y *s/f*; Tavela, Catino y Forneris, 2019; PROUNI, 2021; Da Rocha y Pizzio, 2018; Carneiro y Bridi, 2020; Gobierno del Brasil, 2021; Pires, Sampaio y Poma, 2020; Ministerio de Educación de Brasil, 2018b y 2018c; Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021; ICETEX, 2021; Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2021a y 2021b; Gobierno de la República Dominicana, *s/f*; SITEAL, 2019; Gobierno de México, 2021a, 2021b, 2021c y 2021d; Ministerio de Educación del Perú, (2021 y 2019); Jamaica Tertiary Education Commission, 2021; Ministerio de Educación de Chile, 2021; Gobierno de Chile, 2021; JUNAEB, 2021; Salmi, 2019; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017; DESAF, 2021; Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Gobierno de El Salvador, 2019; García de Fanelli y Adrogué (2019); Fondo de la Solidaridad (2021); Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, *s/f*; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017; Marúm, 2016; CONACYT, 2021; PRONABEC, 2021a y 2021b; Ministerio de Educación del Perú, 2021a y 2021b; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay, 2021; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017; UNESCO, 2018; IFARHU, (2020).

Las políticas regionales y de género son bastante escasas, pues existen experiencias interesantes que podrían ser replicadas para incrementar el ingreso y permanencia de mujeres en programas de educación superior y, en particular, para fortalecer la participación de mujeres en carreras STEM. Por otro lado, llama la atención que travestis y personas trans estén incluidas en la política de inclusión de la educación superior solo en Argentina.

Esta falta de política es consistente con lo señalado por la UNESCO sobre la exclusión y discriminación sistemática de las personas pertenecientes a la comunidad LGBTI, especialmente en las instituciones educativas (UNESCO, 2021). En este sentido, cabe destacar Argentina, donde el principal objetivo es ampliar el enfoque de la política de ingreso a estas instituciones educativas en función del género de estudiante y avanzar hacia la inclusión con su identidad de género.

Así, los cruces binarios anteriores (las únicas categorías son identidad de género femenina o masculina) y el sexo asignado al nacer ya no se consideran en los casos en que una persona no se sienta representada por él. Por otro lado, en dos de los tres países, las políticas se dirigieron a poblaciones en función de su etnia, raza y discapacidad, y en menor medida a las afrodescendientes.

No se encontraron programas específicos para un nuevo grupo muy vulnerable y el continuo crecimiento del continente, como son los inmigrantes. Se advierte que esta es otra de las metas prioritarias que los países de la región deben alcanzar muy rápidamente. De acuerdo con la información disponible a través de la revisión de la literatura y de varios mecanismos en línea, hay información de 15 países de América Latina y el Caribe que implementan o han implementado políticas nacionales dirigidas a la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Además de estas políticas, es importante destacar que en Argentina, los estados internacionales de Bolivia, Brasil, Ecuador y Paraguay, la educación superior es gratuita en las instituciones públicas, lo que significa una reducción significativa de las barreras de ingreso y permanencia. De estudiantes y grupos socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio.

En la mayoría de los países para los que se encontró información, se prefieren las medidas de inclusión financiera, especialmente las becas, que generalmente requieren que el estudiante provenga de una familia pobre, tenga la ciudadanía del país que financia el programa y, en muchos casos, tenga excelencia académica. Si el programa académico no es gratuito, las becas de todos los países cubren el costo del curso y además parte de los gastos de manutención y materiales. A pesar de que, en la mayoría de los países analizados sin educación superior pública gratuita, los programas de becas se distribuyen principalmente en función del nivel socioeconómico más bajo de los estudiantes, pero en instituciones públicas y en varias situaciones donde tienen un buen rendimiento académico en secundaria, escolar y /o educación superior.

Colombia se caracteriza por un instrumento de apoyo que apoya económicamente a estudiantes. ICETEX es una entidad del estado colombiano que promueve el acceso a la educación superior de estudiantes cuyas familias tienen un nivel socioeconómico bajo y que tienen un buen rendimiento académico con créditos. Los estudiantes que reciben estos créditos pueden matricularse en universidades públicas y privadas (ICETEX, 2021).

Los casos de Chile, Costa Rica y Perú también apoyan con préstamos a estudiantes de universidades tanto públicas como privadas. En Brasil, los créditos se dan sólo en estudios privados, porque la matrícula en los cursos públicos es gratuita. El caso de Chile es especial porque desde mediados de la década de 2010, el Estado chileno ha brindado

beneficios educativos gratuitos al 60 por ciento de la población estudiantil cuyas familias tienen los ingresos económicos más bajos del país.

Los estudiantes tienen la oportunidad de continuar su educación superior en colegios públicos y privados que tienen ciertos requisitos que aseguran la calidad de la educación que brindan. Estos incluyen: ciertos niveles mínimos de acreditación y un medio para demostrar que es una entidad sin fines de lucro. Esta ventaja se complementa con otros programas de becas y préstamos del gobierno, de los cuales se otorgan independientemente de si estudian en instituciones públicas o privadas, lo que garantiza que los estudiantes tengan un amplio acceso a fuentes financieras. Se encontraron medidas no monetarias de inclusión socioeconómica solo en casos de Argentina, Brasil y Chile. Hay dos programas en Argentina y Chile con algunas similitudes: la articulación del programa y la colaboración de capacitación en Nexo Argentina y acceso al programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. (2022) (versión rev.1), “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106), Santiago Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Acosta, F. (2021), “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible [en línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47211/1/S2100465_es.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación (2021), “Resultados diagnóstico integral de aprendizajes”. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Avitabile, C., M. Bobba y M. Pariguana (2015), “High school track choice and financial constraints: Evidence from Urban Mexico”, Policy. Research Working Paper Series 7427, World Bank, Washington, D.C.
- Adukia, Anjali. (2017). Sanitation and Education. American Economic Journal: Applied Economics, 9 (2): 23-59.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. UN. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Azevedo, J. y otros (2020), “Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global

estimates”, Policy Research Working Paper No 9284. World Bank, Washington, D.C.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: Grafilia.
- Bowman, L. C., Pierce, L. J., Nelson, C. A., & Werker, J. F. (2018). Neural foundations of cognition and language. En *The Neurobiology of Brain and Behavioral Development* (pp. 257-290).
- Boyle C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527-542.
- CEPAL/OEI (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), “Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante”, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/116), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible [en línea] https://Repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2017 (LC/PUB.2018/2-P), Santiago, 2018.
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., y Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación para el Desarrollo*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- 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.
- 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. (2019). La educación inclusiva en América Latina: Una cuestión de actitud. Kindle.
- Delgado, K. E., Barrionuevo, L. A., y Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3),

- Forlin, C. (Ed.). (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. Routledge.
- Fullan, M. 2007. The New Meaning of Educational Change, 4th ed. Nueva York, Teachers College Press.
- Gairín, J. (2015). Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación Superior. Wolters Kluwer España.
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (2), 228-241.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35909>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (E-2), 275-288.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34127>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. Londres, Springer.
- Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: Editor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

- Organización para las Naciones Unidas Mujeres (2016). Mujeres en el Ecuador: Dos décadas ganadas 1995-2015. Quito, Ecuador: Autor.
- Simon, F., Malgorzata, K., & Beatriz, P. (2007). Education and training policy no more failures ten steps to equity in education: Ten steps to equity in education. OECD Publishing.
- Ursache, A., & Noble, K. G. (2016). Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status. *Psychophysiology*, 53(1), 71-82.
- Zoniou, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Depósito Legal N°: 202302240

ISBN: 978-612-49240-3-3



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

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

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es