

DOCUMENTOS DE **PROYECTOS**

Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia

Dos décadas de avances y desafíos

Juan Pablo Valenzuela
Natalia Yáñez



**COVID-19
RESPUESTA**



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega



WHEC UNESCO
2022 World Higher
Education
Conference

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Documentos de Proyectos

Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia

Dos décadas de avances y desafíos

Juan Pablo Valenzuela
Natalia Yáñez



COVID-19
RESPUESTA



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega



WHEC UNESCO
World Higher
Education
2022 Conference

Este documento fue elaborado por Juan Pablo Valenzuela y Natalia Yáñez, Consultores de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), bajo la supervisión de Daniela Trucco, Oficial Superior de Asuntos Sociales de la misma División, en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022, que coordina la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Vivian Milosavljevic, Asistente de Investigación de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, y Nincen Figueroa, Consultor de la misma División, participaron en el procesamiento estadístico. Los autores agradecen los comentarios e insumos sustantivos que hicieron al documento Mariana Huepe, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, Andrés Espejo, Consultor, y Daniela Huneus, Asistente de Investigación de la misma División.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización o las de los países que representa.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2022/50
Copyright © Naciones Unidas, 2022
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.22-00364

Esta publicación debe citarse como J. P. Valenzuela y N. Yáñez, “Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos”, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2022/50), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2022.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen	7
Introducción	9
I. Hacia el derecho universal a la educación superior como eje de una política de inclusión.....	11
II. Contexto general de la educación superior en América Latina y el Caribe.....	13
A. Un periodo de alto crecimiento, pero con alta diversidad entre los países de la región	13
B. Las brechas en el sistema escolar se replican en la educación superior.....	16
C. El desafío de la graduación en la educación superior: más allá del acceso	19
D. Desigualdad vertical y horizontal en la oferta de la educación superior.....	20
E. Vinculación con el mundo del trabajo y la productividad.....	22
III. Trayectoria de inclusión en el acceso y titulación a la educación superior según características de vulnerabilidad de ingresos, sexo, territoriales y condición étnico-racial de la población.....	23
A. Según niveles de ingresos de las familias.....	23
B. Distribución de logros educativos por sexo	26
1. Más allá de la ventaja femenina en la cobertura educativa	27
C. Según zona geográfica	29
D. Según condición étnico-racial.....	31
IV. Políticas públicas de inclusión en el acceso a la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe	37
V. Desafíos para la igualdad e inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia	43
A. Contexto general de la pandemia en el sector educativo	43
B. Principales efectos e impactos de la pandemia sobre la igualdad e inclusión en la educación superior: una evaluación en desarrollo	44
1. El mayor impacto del COVID-19 entre las estudiantes mujeres	48
C. Algunos antecedentes sobre evolución en el acceso inclusivo a la educación superior durante el primer año de la pandemia	49

VI. Desafíos y propuestas para fortalecer la inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en tiempos de incertidumbre	53
A. En el marco general de los avances en la inclusión en la educación superior.....	53
1. La prioridad en el término de la educación secundaria y en su calidad para mejorar la inclusión en la educación superior.....	53
2. Seguir avanzando en las políticas focalizadas para la inclusión de grupos vulnerables así como de políticas generales de acceso a la educación superior	54
3. La igualdad de género conlleva importantes desafíos diferenciados para mujeres y hombres	55
4. Avanzar con mayor velocidad en el aseguramiento de la calidad en la educación superior	55
5. Aprendizaje a lo largo de toda la vida	56
6. El rol estratégico de los programas cortos de orientación técnica y profesional	56
B. En el marco de la pandemia del COVID-19 y los avances en la inclusión en la educación superior	57
1. Cerrar las brechas de aprendizajes generados por la pandemia y reinsertar a los estudiantes que abandonen el sistema escolar	57
2. Cerrar las brechas de competencias no adquiridas durante la pandemia en la formación de las IES	57
3. Innovar en el financiamiento en un contexto de restricción de recursos públicos	57
4. Fortalecer el trabajo interinstitucional.....	58
5. Prepararse para un escenario de alta incertidumbre futura	59
Bibliografía	61
Anexos.....	67

Cuadros

Cuadro 1	América Latina y el Caribe (29 países): evolución en la tasa de cobertura bruta en educación superior	15
Cuadro 2	América Latina y el Caribe (9 países): estudiantes matriculados en 1er año en educación superior en programas a distancia, (2010, 2015 y 2019).....	21
Cuadro 3	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2019).....	24
Cuadro 4	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2020)	24
Cuadro 5	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por sexo y grupos edad (2000-2019)	25
Cuadro 6	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo y grupos edad, 2000-2020.....	27
Cuadro 7	América Latina y el Caribe (13 países): mujeres matriculadas en educación superior según diferentes especialidades STEM (2010 y 2019)	29
Cuadro 8	América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019).....	30
Cuadro 9	América Latina (14 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finaliza un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019).....	31
Cuadro 10	América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 20 a 25 años (2000-2019).....	32
Cuadro 11	América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 26 a 30 años (2000-2019).....	32

Cuadro 12	América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 31 a 35 años (2000-2019)	33
Cuadro 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 20-25 años edad (2000-2020)	34
Cuadro 14	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)	34
Cuadro 15	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)	35
Cuadro 16	América Latina y el Caribe (15 países): políticas públicas inclusivas para el acceso a la educación superior	38
Cuadro 17	América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años de edad por quintiles de ingresos extremos durante el primer año de la pandemia	49
Cuadro 18	América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años de edad por sexo durante el primer año de la pandemia	50
Cuadro 19	América Latina (8 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años por zona geográfica durante el primer año de la pandemia	50
Cuadro 20	América Latina (5 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años de edad por condición étnico-racial durante el primer año de la pandemia	50
Cuadro A1	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por quintiles de ingreso extremos para población entre 20-25 años de edad (2000-2019)	70
Cuadro A2	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por quintiles de ingreso extremos para población entre 26-30 años de edad (2000-2019)	70
Cuadro A3	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por quintiles de ingreso extremos para población entre 30-35 años de edad (2000-2019)	71
Cuadro A4	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingreso extremos entre 20-25 años edad (2000-2020)	71
Cuadro A5	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingreso extremos entre 26-30 años edad (2000-2020)	72
Cuadro A6	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingreso extremos entre 31-35 años edad (2000-2020)	72
Cuadro A7	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por sexo para población entre 20-25 años de edad (2000-2019)	73
Cuadro A8	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por sexo para población entre 26-30 años de edad (2000-2019)	73
Cuadro A9	América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por sexo para población entre 31-35 años de edad (2000-2019)	74
Cuadro A10	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo entre 20-25 años edad (2000-2020)	74

Cuadro A11	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo entre 26-30 años edad (2000-2020)	75
Cuadro A12	América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo entre 31-35 años edad (2000-2020)	75
Cuadro A13	América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por zona geográfica para población entre 20-25 años de edad (2000-2019).....	76
Cuadro A14	América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por zona geográfica para población entre 26-30 años de edad (2000-2019).....	76
Cuadro A15	América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por zona geográfica para población entre 31-35 años de edad (2000-2019)	77
Cuadro A16	América Latina (14 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica entre 20-25 años edad (2000-2020)	77
Cuadro A17	América Latina (14 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica entre 26-30 años edad (2000-2020).....	78
Cuadro A18	América Latina (14 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica entre 31-35 años edad (2000-2020)	78
Cuadro A19	América Latina (15 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según nivel socioeconómico prioritario.....	79
Cuadro A20	América Latina (5 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según sexo	88
Cuadro A21	Chile y Colombia: políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según territorio	89
Cuadro A22	América Latina (10 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según condición étnico-racial	91
Cuadro A23	América Latina (9 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior para estudiantes en situación de discapacidad.....	95
Gráficos		
Gráfico 1	Evolución en la tasa de cobertura bruta de matrícula en educación superior en diferentes regiones del mundo 2000-2018.....	14
Gráfico 2	América Latina (12 países): evolución en las tasas de finalización de la secundaria superior en torno a 2000, 2010 y 2018	16
Gráfico 3	Estudiantes de bajo desempeño en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de lectura (2018).....	18
Gráfico 4	Estudiantes de bajo desempeño en prueba PISA lectura por quintil del índice de NSE y cultural definido por PISA-OCDE, 2018.....	19
Recuadros		
Recuadro 1	El rol de las universidades en el apoyo al sistema escolar en pandemia para reducir su impacto negativo en la inclusión	46

Resumen

La educación superior conlleva múltiples beneficios para el desarrollo de las personas y los países, por lo que el acceso a ella es, a nivel internacional, una de las políticas educacionales de mayor discusión en las últimas dos décadas. A nivel comparado, el acceso mundial a este nivel se ha incrementado de manera considerable durante este período, pasando la tasa de cobertura bruta entre 2000-2018 desde un 19% a 38%, respectivamente (UNESCO-IESALC, 2020). Sin embargo, su acceso permanece altamente desigual, dejando rezagados con mucha mayor fuerza a grupos importantes de la población. Esta situación es compartida por los países de América Latina y el Caribe donde la cobertura se ha incrementado desde el 23% en el año 2000, al 41% en 2010 y a 52% en 2018. Sin embargo, y en concordancia con la matriz de la desigualdad social para la región propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), diversos atributos de la población, en particular el nivel socioeconómico y el género, pero también la locación geográfica y la condición étnico-racial o situación de discapacidad conllevan una enorme brecha en este acceso a la educación superior (CEPAL, 2016).

Se anticipa que este desigual acceso a la educación superior será tensionado aún más por el contexto planetario de la pandemia del COVID-19 y presentará enormes desafíos para la región. En este documento se busca monitorear el avance en la inclusión a la educación superior de los grupos expuestos a mayor vulnerabilidad, identificando las diversas políticas destinadas a lograrlo y la evolución de diferentes indicadores asociados a ello durante las últimas dos décadas, así como los desafíos que el contexto de la pandemia impone para lograr una educación superior con igualdad de oportunidades para todos y sin dejar a ningún estudiante atrás.

Introducción

La educación superior conlleva múltiples beneficios para el desarrollo de las personas y los países, por lo que el acceso a ella es, a nivel internacional, una de las políticas educacionales de mayor discusión en las últimas dos décadas. A nivel comparado, el acceso mundial a este nivel se ha incrementado de manera considerable durante este período, pasando la tasa de cobertura bruta entre 2000-2018 desde un 19% a 38%, respectivamente (UNESCO-IESALC, 2020). Sin embargo, su acceso permanece altamente desigual, dejando rezagados con mucha mayor fuerza a grupos importantes de la población. Esta situación es compartida por los países de América Latina y el Caribe donde la cobertura se ha incrementado desde el 23% en el año 2000, al 41% en 2010 y a 52% en 2018. Sin embargo, y en concordancia con la matriz de la desigualdad social para la región propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016), diversos atributos de la población, en particular el nivel socioeconómico y el género, pero también la locación geográfica y la condición étnico-racial o situación de discapacidad conllevan una enorme brecha en este acceso a la educación superior (CEPAL, 2016).

Se anticipa que este desigual acceso a la educación superior será tensionado aún más por el contexto planetario de la pandemia del COVID-19 y presentará enormes desafíos para la región. En este documento se busca monitorear el avance en la inclusión a la educación superior de los grupos expuestos a mayor vulnerabilidad, identificando las diversas políticas destinadas a lograrlo y la evolución de diferentes indicadores asociados a ello durante las últimas dos décadas, así como los desafíos que el contexto de la pandemia impone para lograr una educación superior con igualdad de oportunidades para todos y sin dejar a ningún estudiante atrás.

Para este documento se ha utilizado una metodología mixta. En primer lugar, se ha revisado literatura secundaria tanto en relación con las características de la evolución de la educación superior en la región, en términos agregados y para los principales aspectos de inclusión, como para identificar las diversas políticas nacionales de inclusión de la población según atributos personales, socioeconómicos o territoriales, y de los efectos que está generando la pandemia en estos ámbitos. En segundo lugar, para los análisis cuantitativos complementarios sobre la evolución del acceso y graduación en los programas de educación superior según diferentes atributos de exposición a mayor vulnerabilidad de la población, la CEPAL realizó estimaciones específicas para los años 2000, 2010 y 2019 a partir de las encuestas de hogares disponibles para 15 países de América Latina y el Caribe.

Además de esta introducción, el documento consta de seis secciones. En la siguiente se analiza cómo, durante los últimos veinte años, se ha incorporado como un desafío la igualdad de oportunidades para la población joven de América Latina y el Caribe con relación a un mayor acceso y permanencia en la educación superior, desafíos que forman parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y su Objetivo N° 4, acerca de una educación de calidad para todos y todas las estudiantes. En la segunda sección, además de indicar la positiva evolución en el acceso a la educación superior en la región hasta antes de la llegada de la pandemia en 2020, se analizan factores críticos para avanzar hacia una mayor inclusión en ella. La tercera sección describe la evolución de indicadores de participación en la educación superior entre la población más joven de 15 países de la región entre 2000, 2010 y 2019/2020 desde la perspectiva de condiciones de vulnerabilidad que afectan las oportunidades de acceso y término de las carreras y programas de educación superior entre los jóvenes de la región, considerando los ingresos de los hogares, sexo, aspectos territoriales y condición étnico-racial. La siguiente sección describe las diferentes 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 en función de las principales dimensiones de vulnerabilidad para la región. En la quinta sección se analizan los desafíos y esfuerzos que ha implicado el contexto del COVID-19 desde la perspectiva de los procesos de inclusión, identificando que sus efectos serán de largo aliento y que las acciones realizadas en los diferentes ámbitos de la educación superior deberán ser articuladas con las que se sigan realizando no sólo en este sector sino también en el sistema escolar, pues para la región una mayor tasa de graduación de la educación secundaria sigue siendo el factor más relevante para asegurar el derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades. Se concluye con una sección de conclusiones y desafíos para avanzar hacia una mayor inclusión en la educación superior en la región, especialmente en el marco de los efectos de la pandemia.

I. Hacia el derecho universal a la educación superior como eje de una política de inclusión

La educación superior conlleva enormes beneficios tanto para las personas que pueden acceder a ella como para el conjunto de la sociedad. No sólo implica el acceso a mejores empleos y remuneraciones, sino también permite contar con mejores condiciones de salud, participar más activamente en los desafíos ambientales y otros que compartimos como sociedad. Además, este nivel educativo se vincula estrechamente con la construcción de un proyecto individual de desarrollo, facilita la participación en la sociedad del conocimiento y facilita un proceso de aprendizaje continuo y una mayor adaptación a la vorágine de cambios que afectan nuestra sociedad.

Para el conjunto de la sociedad, la educación superior no solamente permite un mayor desarrollo y bienestar al ser una de las principales fuentes de producción de conocimiento e investigaciones y fomentar el progreso y la incorporación de innovaciones, sino que también facilita la transmisión intergeneracional de este desarrollo y bienestar. Por su parte, en los últimos años se ha dado en todo el planeta una mayor urgencia por promover el acceso a la educación superior, por su estrecha vinculación con la innovación y la sociedad del conocimiento, indispensables para un desarrollo sostenible, al mismo tiempo que la nueva revolución industrial demanda trabajadores con nuevas competencias y conocimientos (UNESCO-IESALC, 2020a).

Sin embargo, es posible que dichas oportunidades no sean equitativamente distribuidas, sino que, por el contrario, y dado que los efectos de la educación se producen a lo largo de toda la vida, implique que el acceso, continuidad y término de la educación superior en forma desigual profundice las desigualdades sociales y del bienestar generadas por el desarrollo.

En este sentido, se refuerza la responsabilidad de los diseñadores de políticas y las instituciones educativas para garantizar que todos los y las estudiantes tengan oportunidades iguales y equitativas para acceder y concluir una educación terciaria de calidad, lo cual conlleva una preocupación particular por las poblaciones que históricamente han sido desatendidas o se han quedado atrás en este ámbito. De esta forma, el acceso universal a la educación superior es un objetivo que se refiere a la igualdad de oportunidades que deben tener las personas para participar en un sistema educativo independientemente de sus características. Esto implica que la clase social, el género, la raza, la sexualidad, el origen étnico o las discapacidades no deben ser motivos para impedir el acceso de las personas a este nivel (UNESCO, 2006).

Este objetivo mundial para la educación se sustenta en la extensión de los derechos humanos básicos, donde se plantea que la educación superior sea igualmente asequible para todos sobre la base de la capacidad individual, como indica la convención de la UNESCO contra la discriminación en la educación, la cual se transforma en el instrumento internacional jurídicamente vinculante que cubre ampliamente el derecho a la educación (UNESCO, 2007). En un contexto donde la población de mejores condiciones socioeconómicas de los países está alcanzando una cobertura generalizada en la educación superior, la educación superior universal se transforma en un desafío para el derecho a la educación y donde el acceso sólo en función del mérito puede reflejar en gran medida las ventajas iniciales de clase (Sandel, 2020).

La evidencia mundial y de América Latina y el Caribe, en particular, respecto al extraordinario incremento en el acceso a la educación superior —donde más del 50% de los jóvenes estaría logrando acceder a algún programa de educación superior—, indica que múltiples grupos de la población han quedado rezagados y han visto vulnerado este derecho. Ello hace indispensable el monitoreo continuo sobre los avances en la equidad e inclusión a este nivel, así como fortalecer y profundizar las políticas y estrategias para asegurar una igualdad de oportunidades en el acceso para que nadie se quede atrás en el objetivo de finalizar su formación educativa en un programa de calidad.

Este compromiso se vincula estrechamente con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, donde se reitera la importancia de garantizar el acceso y culminación de una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos (UNESCO, 2016). En particular, la meta 4.3 de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 convenida internacionalmente, compromete a los países firmantes “garantizar la igualdad de acceso a todas las mujeres y hombres a una enseñanza técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad”.

Sin embargo, tal como se analizará más adelante, este compromiso no sólo demanda el acceso equitativo a la educación superior para todos, asegurando que ello se cumpla para los diferentes grupos de la población expuestos a mayor vulnerabilidad. También debe asegurarse que los programas de formación sean de calidad y que se diseñen políticas y estrategias que apoyen el esfuerzo de cada estudiante en la culminación de su programa, así como en la obtención de las competencias y conocimientos necesarios que les permitan que el acceso se transforme en una herramienta de cambio individual y social.

II. Contexto general de la educación superior en América Latina y el Caribe

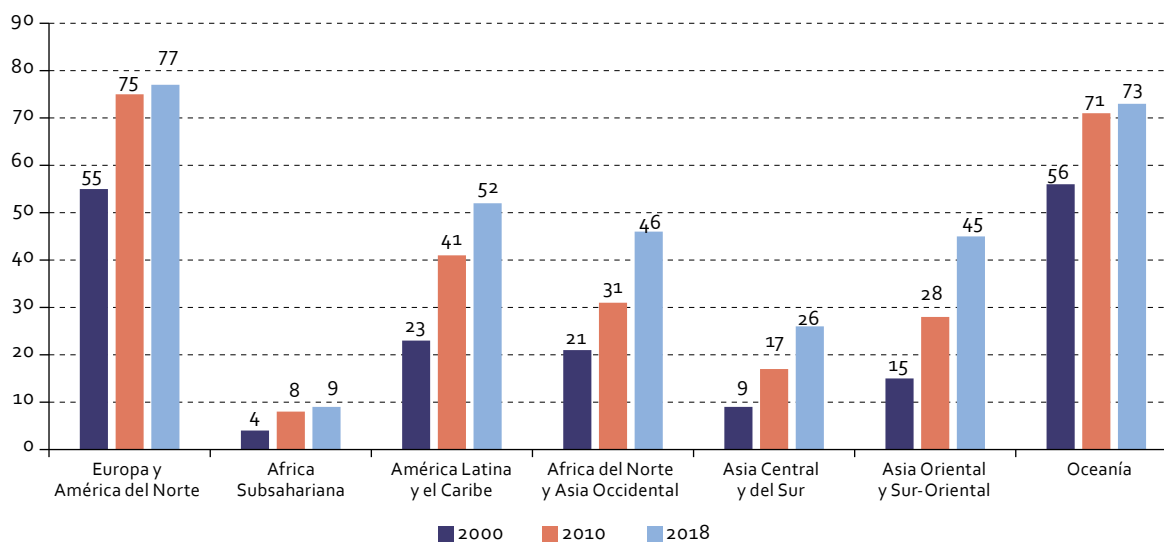
A. Un periodo de alto crecimiento, pero con alta diversidad entre los países de la región

Los últimos veinte años han sido los de mayor crecimiento en la cobertura de la educación superior a nivel mundial. Según estadísticas del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, mientras en 2000 la tasa de cobertura bruta (TCB)¹ alcanzó un 19%, en 2010 fue de 30% y en 2018 llegó a 38%. Este rápido crecimiento presenta fuertes contrastes entre las regiones del planeta (véase el gráfico 1), pues mientras en Europa, Norteamérica y Oceanía la cobertura ya alcanzaba más del 50% durante el año 2000, y hacia 2018 el promedio superaba el 70%, en los países de África Subsahariana aún no alcanzaba el 10% en 2018. En América Latina y el Caribe también se observa este rápido crecimiento y la información del año 2018 para 20 países indica que casi se duplicó la TCB entre 2000 y 2010, al pasar de 23% a 41% en sólo diez años, mientras que entre 2010 y 2018 se mantuvo el crecimiento, pero a un ritmo menor, alcanzando un 52% en 2018.

¹ La Tasa de Cobertura Bruta (TCB) es la proporción del total de matriculados en carreras de educación superior de pregrado respecto del total de la población entre 18 y 24 años de edad. Aunque es un indicador muy utilizado internacionalmente, puede presentar importantes sesgos de estimación; por ejemplo, si la población joven está en una etapa de rápida disminución, podría haber una sobreestimación de la cobertura estimada.

Gráfico 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).

Sobre la base de las estimaciones de UNESCO-UIS se puede concluir que, más allá de este rápido crecimiento en la región, existe una alta heterogeneidad entre los países, tanto en el nivel actual en la TCB como en la dinámica de las últimas dos décadas. Entre los países del Caribe que cuentan con más información para el periodo, algunos presentan una importante reducción en su TCB entre 2010 y 2019 (Aruba y Bermuda), otros mantienen una tasa de cobertura reducida en la última década (Jamaica y Santa Lucía), mientras que Granada muestra una alta tasa de cobertura y creciente en el tiempo, la cual estaría en una etapa de universalización según la escala de Trow (2006) al superar el país una TCB del 50%. Respecto de los 18 países de América Latina con alguna información para el periodo, se puede concluir que el crecimiento en la cobertura bruta ha sido extensivo (en casi todos los países) e intensivo (de rápido incremento). Por otra parte, los países de Centroamérica, con la excepción de Costa Rica y Panamá, aún muestran una tasa de cobertura reducida respecto del promedio regional. En 2019, para toda la subregión de América del Sur y Central, seis países presentan una TCB superior al 50%: la Argentina (90%), Chile (90,9%), Colombia (55,3%), Costa Rica (57,7%), el Perú (70,7%) y el Uruguay (63,1%). En todos ellos, excepto la Argentina, el cuadro 1 grafica que la etapa de universalización ha sido resultado de su rápida evolución en estas dos últimas décadas.

Similares conclusiones se obtienen al analizar la TCB por género, donde los resultados de las bases de UNESCO-UIS para la región son consistentes con todos los estudios previos que dan cuenta de una mayor tasa de cobertura para las mujeres que para los hombres, brecha que se incrementa sostenidamente en el tiempo respecto del promedio de toda la población: 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 el caso de México y, en algunos periodos, en el Perú y El Salvador, donde las diferencias por género son reducidas al finalizar la década de 2010.

Cuadro 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.

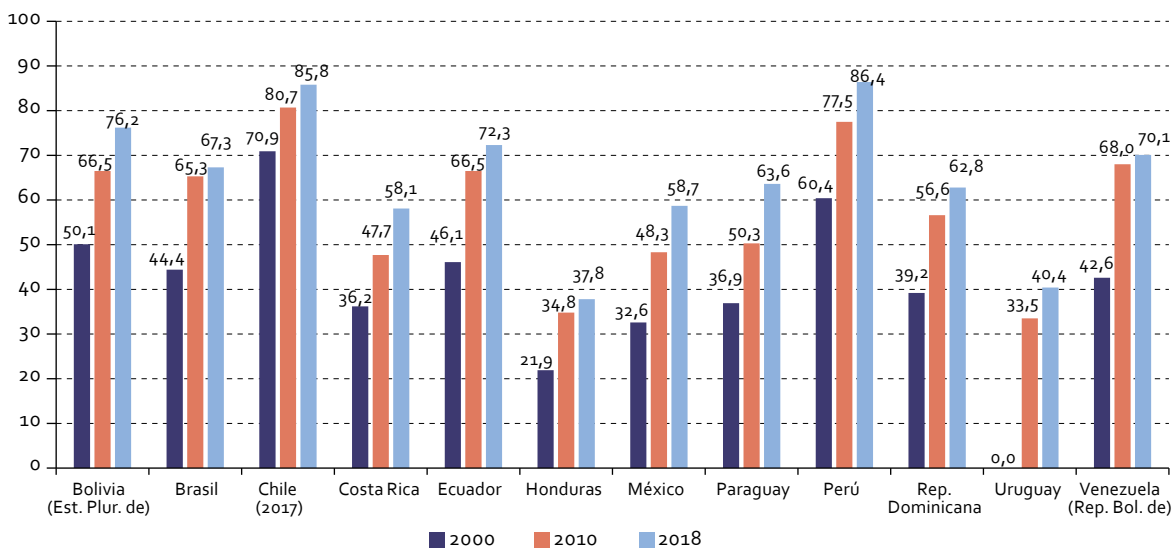
^c Promedios estimados por UNESCO-UIS.

B. Las brechas en el sistema escolar se replican en la educación superior

Las enormes brechas en las tasas de graduación de la educación secundaria entre los países de la región y entre los diferentes grupos de estudiantes, así como en los niveles de aprendizaje según nivel socioeconómico de la familia, no sólo tienen una fuerte incidencia en las tasas de acceso diferenciada a la educación superior posterior -pues un requisito indispensable para acceder a las IES es contar con una certificación de la educación secundaria-, sino que también afectan el acceso a los programas de mayor calidad de educación superior y la probabilidad de lograr graduarse de los programas y carreras técnicas y universitarias que se cursen. De esta forma, los esfuerzos que se realicen en pos de una educación escolar de calidad para todos los niños y niñas son indispensables para avanzar hacia una educación superior en igualdad de oportunidades, donde nadie se quede atrás.

Hacia fines de la década de 2010, 13 de 19 países de la región cuentan con obligatoriedad de la secundaria superior. A pesar de ello, la escolarización sigue siendo una tarea incompleta en la región (Acosta, 2021), con una alta heterogeneidad entre los países; por ejemplo, la escolarización entre los jóvenes de 15 a 17 años de edad alcanzaba el 99,5% en Chile, mientras que en Honduras sólo era de 76,9% (SITEAL, 2019). Aún más crítico es el desafío de lograr trayectorias universales exitosas (Acosta, 2021), puesto que a pesar de la mejora de la graduación completa de la secundaria entre 2000 y 2018, las diferencias entre los países de la región seguían siendo considerables, tal como se aprecia en el gráfico 2. Si en el Perú y Chile casi nueve de cada diez jóvenes concluían este nivel educativo en 2018, en Costa Rica (58,1%), México (58,7%), Honduras (37,8%) y el Uruguay (40,4%) más de cuatro de cada diez jóvenes no lograba este mínimo nivel educativo necesario para insertarse en un mercado laboral de creciente complejidad a nivel global y/o acceder a la continuación de estudios formales en instituciones de educación superior (IES).

Gráfico 2
América Latina (12 países): evolución en las tasas de finalización de la secundaria superior
en torno a 2000, 2010 y 2018^a
(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.

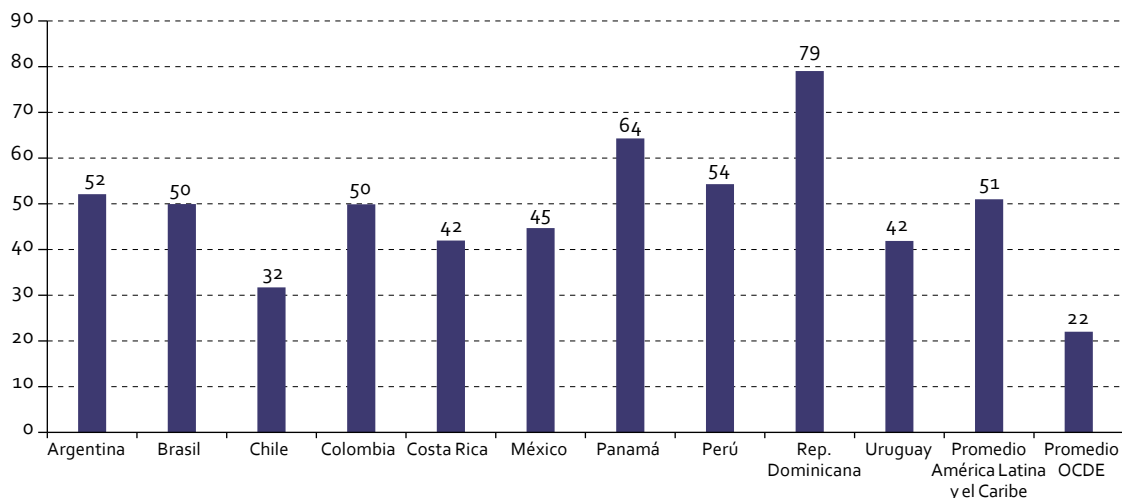
Al mismo tiempo se concluye que, aunque el avance de muchos países en la cobertura de la educación secundaria ha sido positivo, este proceso ha sido muy dilatado en el tiempo, pues a pesar de logros generalizados en las últimas décadas aún muy pocos países han logrado su universalización (Acosta, 2021). Esta baja eficiencia en la tasa de finalización de la educación secundaria se aprecia también en que a pesar de avances mayores en la conclusión de la educación secundaria temprana (hasta nueve años de escolaridad), la cual alcanza un promedio de 82,5% para 12 países de la región con información hacia 2018, el promedio de la graduación de la secundaria superior alcanzaba sólo 65%. Esto quiere decir que un tercio de los estudiantes no terminaba este nivel educativo, con brechas de veinte o más puntos en las tasas de término entre estos dos niveles en el Brasil, Costa Rica, el Ecuador, México, la República Dominicana y el Uruguay.

Por otra parte, la educación secundaria en la región se caracteriza por la mantención de altos niveles de segmentación horizontal que han tendido a mantener o profundizar la segmentación educativa por nivel socioeconómico. Es decir, el incremento de la cobertura de este nivel educativo se ha realizado mediante opciones altamente diferenciadas —con efectos directos sobre la calidad alcanzada en estas diferentes modalidades de formación—, las cuales conllevan una preparación heterogénea para la continuación de estudios en la educación superior y la inserción en el mercado del trabajo. Este atributo histórico del sistema de la educación secundaria en la región ha tendido a acrecentarse en el tiempo con el fin de asegurar una mayor cobertura del nivel. Pero, como se ha planteado, no ha asegurado una masificación en las tasas de certificación del nivel y ha aumentado la segmentación por calidad, la cual se vincula estrechamente con los atributos socioeconómicos de las familias. Acosta (2021) también concluye que graduarse de la educación secundaria presenta importantes brechas al interior de los mismos países, mostrando diferencias en contra de las zonas rurales —en países como México y Honduras— y brechas especialmente importantes según el nivel socioeconómico de la familia de procedencia del estudiante, siendo este atributo el que tiene mayor peso en las diferencias encontradas entre los diferentes grupos de estudiantes.

En forma complementaria, la calidad de los aprendizajes en la educación secundaria es un factor crítico para un acceso equitativo a los programas de educación superior, pero también para una trayectoria exitosa en ellos, de tal forma que para acceder a los beneficios laborales, económicos y de movilidad social que estos ofrecen se vuelve cada vez más indispensable poder graduarse de estos. Haimovich (2017) concluye que el retorno económico promedio de los programas de educación superior en los países de la región es sólo un tercio cuando no se logra dicha graduación.

La activa participación de los países de la región en la prueba PISA durante los últimos años permite analizar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de secundaria que han alcanzado este nivel, puesto que la evaluación de los conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias se aplica a estudiantes de 15 años, por lo cual la mayor parte de ellos se encuentra en la educación secundaria. En el gráfico 3, en base a los antecedentes de CIMA (2021), se da cuenta del porcentaje de estudiantes que obtienen resultados insuficientes en la prueba de lectura. Para el periodo 2018, en promedio, el 51% de los estudiantes de los países evaluados no alcanzaban este nivel mínimo, lo que contrasta críticamente con el 22% promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este bajo desempeño en lectura se presenta en casi todos los países, aunque se observa cierta heterogeneidad entre los países de la región, puesto que en la República Dominicana casi 8 de cada 10 estudiantes no superaban este nivel mínimo y en Panamá, 6 de cada 10. Otros cinco países se encontraban en el promedio de la región, mientras que Chile, Costa Rica, México y el Uruguay mostraban un resultado donde 3 a 4 de cada 10 estudiantes no alcanzaban el nivel mínimo. Esta situación de baja calidad de los resultados educativos en los países de la región es aún más profunda al analizar la situación de matemáticas, donde el promedio de la OCDE para estudiantes de bajo rendimiento es muy similar a lectura (24%), mientras que para los diez países de América Latina y el Caribe el promedio es de 65,3% de estudiantes en nivel insuficiente, con rangos entre 90,6% para la República Dominicana y 50,7% para el Uruguay.

Gráfico 3
Estudiantes de bajo desempeño en el Programa Internacional
para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de lectura (2018)^{ab}
(En porcentajes)



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

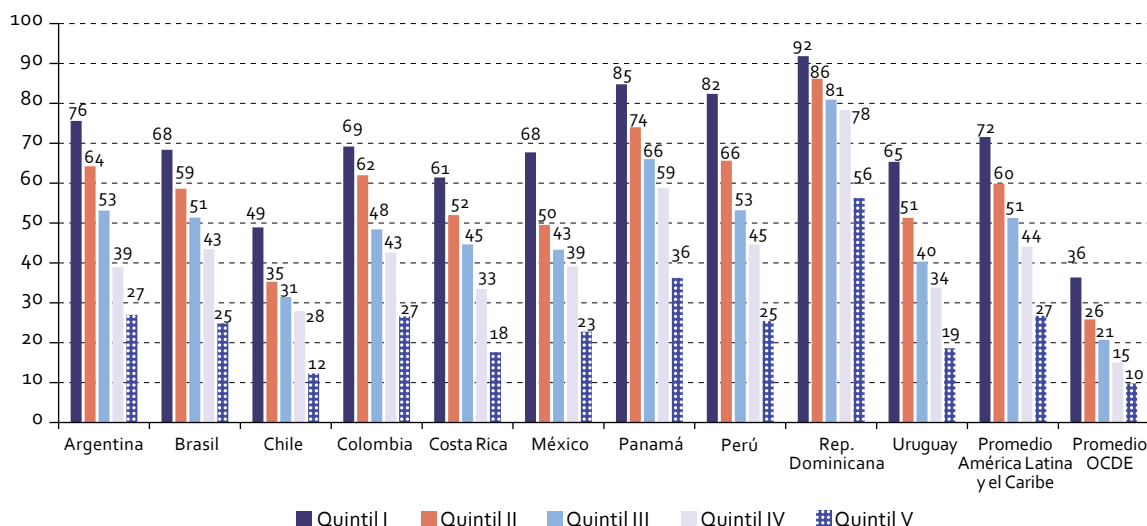
^a En la Argentina sólo se evaluó a los estudiantes de Buenos Aires.

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

Más allá de esta relativa heterogeneidad en el desempeño en lectura entre los países, es posible apreciar una muy elevada desigualdad al interior de cada país al analizar el desempeño del indicador de estudiantes en nivel insuficiente en la prueba de lectura en relación con el índice del nivel socioeconómico (NSE) y cultural (véase el gráfico 4). Para América Latina y el Caribe se observa una proporción de estudiantes en niveles de bajo desempeño que duplica o más el promedio de la OCDE: mientras que en la región siete de cada diez estudiantes del 20% más vulnerable se encuentra en este bajo nivel de desempeño, en la OCDE es menos de cuatro de cada diez. Esta brecha también se observa entre las familias de mejores condiciones socioeconómicas, pero con menor intensidad, pues al comparar a los estudiantes del quintil más alto, la proporción es uno de cada cuatro en América Latina y el Caribe y uno de cada diez en la OCDE. Por otra parte, en todos los países de la región las brechas por quintil de NSE son considerables, pero se agudizan principalmente al comparar los primeros cuatro quintiles con el de mejor condición socioeconómica, reflejando oportunidades de aprendizajes mucho mejores para estos últimos respecto a sus pares, situación que no es tan pronunciada en los países de la OCDE. Estos resultados reflejan las enormes dificultades que tendrán los estudiantes de la región para acceder y mantenerse en programas de educación superior, y anticipan una alta desigualdad en el acceso a los centros educativos y programas más prestigiosos y de mayor calidad, los cuales tendrán una sobrerrepresentación de los estudiantes provenientes de familias de mayores ingresos.

Gráfico 4
Estudiantes de bajo desempeño en prueba PISA lectura por quintil del índice de NSE
y cultural definido por PISA-OCDE, 2018

(En porcentajes)



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

C. El desafío de la graduación en la educación superior: más allá del acceso

Uno de los problemas críticos en la región es que un alto porcentaje de los estudiantes que ingresan a los programas de IES no se gradúan de ellos, situación que afecta en mayor medida a aquellos en situaciones más vulnerables. A mediados de la década de 2010, en promedio para la región, sólo uno de cada tres estudiantes terminaba a tiempo sus carreras, mientras que entre la población de entre 25 y 29 años que se había matriculado en algún programa de IES en algún momento de su vida, solamente el 4,6% se había graduado, un 22% había abandonado sus estudios y 32% aún estaba estudiando. La tasa de graduación presentaba una enorme heterogeneidad en la región, mientras que México y el Perú tenían una tasa de 65% y en Honduras, el Estado Plurinacional de Bolivia y Costa Rica, esta no alcanzaba el 40% (Haimovich, 2017).

No graduarse de los programas de educación superior conlleva a que parte importante de los beneficios esperados del acceso a este nivel, como mejores condiciones económicas y laborales, movilidad social y mayor bienestar general, se reducen e incluso podrían desaparecer. En términos más sistémicos, Szekely (2016) concluye que para la población en edad de trabajar en la región, de los que habían ingresado a la educación superior en algún momento, un 38,6% no había logrado graduarse de un programa. Ello es consistente con un trabajo reciente de García de Fanelli y Adrogué (2021) que replica para 2017 este mismo indicador para la población de la Argentina, Chile y el Uruguay, determinando que los que no se habían graduado de sus programas alcanzaban el 38,9%, 25,4% y 36,7%, respectivamente.

Más adelante en este documento se analizará la estrecha vinculación que existe entre el retorno económico que presentan los diferentes programas de educación superior y la calidad de las instituciones donde se realizan. Por ejemplo, para el caso del Perú (Urzúa, 2017), al descontar los costos de matrícula que reviste cursar un programa de educación superior, la estimación de la rentabilidad neta de estudiar en una universidad no selectiva presentaba un promedio de 23,6% sobre sólo haber comenzado a trabajar luego de graduarse de la secundaria; si el programa se cursaba en una universidad mediana o altamente selectiva, dicha rentabilidad se incrementaba hasta un 44% promedio. Esto refleja la importancia de incluir los costos directos que se deben realizar para obtener un grado de educación superior, pues al hacerlo se reduce considerablemente la rentabilidad observada. En este sentido, es posible que para muchos jóvenes que deben abandonar la educación superior sin obtener la certificación de sus programas, la rentabilidad privada de esta formación inconclusa sea muy reducida o incluso negativa.

Otro problema que afecta la eficiencia en la gestión de los sistemas de educación superior en la región es la excesiva extensión en el tiempo necesario para graduarse: un estudiante de la región requiere, en promedio, un 36% de tiempo adicional al presupuestado para conseguir su certificado técnico o profesional. Nuevamente, la heterogeneidad entre los países es considerable, pues en el Paraguay, el Ecuador y México solamente requieren 10% de tiempo adicional y en Haití y Honduras requieren casi el doble del tiempo previsto formalmente (Haimovich, 2017). Esto conlleva a que los costos de formar un técnico o profesional en la región se incrementan considerablemente para el Estado y las familias, reduciendo la eficiencia en el uso de los recursos públicos y privados para el sector, al mismo tiempo que se reducen los beneficios sociales y privados efectivos provenientes de la educación superior.

D. Desigualdad vertical y horizontal en la oferta de la educación superior

En la región existe una alta desigualdad vertical en la educación superior (distribución entre tipos de instituciones de educación superior según complejidad institucional, tipo de títulos entregados y extensión de sus programas). Más del 80% de los estudiantes en programas de pregrado en IES está matriculado en programas de 4 o más años impartidos por universidades (indicadores IES-OEI), siendo acotada la matrícula en programas más cortos entregados por Institutos Profesionales o Centros Técnicos o Tecnológicos (ETP), con la excepción de Chile, Colombia y el Perú, donde un tercio o más de la matrícula de los IES lo hace en ETP (Sevilla, 2017). Este resultado parece paradójico, puesto que en la OCDE el promedio de la matrícula en esta modalidad es masiva, con un 44% del total (Avitabile, Bobba y Pariguana, 2015). El graduarse de estos programas es altamente rentable y Urzúa (2017), con información para el Perú y Chile, concluye que el retorno privado neto —descontando los costos de matrícula— de completar un programa técnico o profesional no universitario puede ser mucho más rentable en algunas disciplinas que obtener un grado en ciertos programas universitarios (Urzúa, 2017); en el Perú, la rentabilidad promedio es incluso mayor que para el promedio de los programas universitarios.

En general, en la región existe una composición social diferenciada entre programas de ciclos cortos y universidades (Sevilla, 2017), la cual se ha acrecentado a través del tiempo. Por ejemplo, en Colombia, Ferreyra (2017) concluye que los estudiantes de menores ingresos y de bajo desempeño incrementaron su concentración en los programas cortos, pero también en los programas de IES de menor desempeño, especialmente privadas.

Estos resultados reflejan la dificultad que enfrentan muchas familias y estudiantes de la región para obtener información adecuada sobre el mercado del trabajo, pero también se asocian con la hipótesis de que existiría una percepción de menor estatus social de las carreras técnicas en relación con las universitarias (OEI, 2021). Sin embargo, también existe un desafío en el acceso a financiamiento público para las entidades privadas que ofrezcan estos programas, pues justamente en los países con mayor financiamiento público mediante becas o crédito, tanto para oferentes públicos como privados de estos programas, es donde se aprecia una mayor cobertura en esta modalidad en el total de la matrícula de las IES.

Por otra parte, se menciona que la región presenta una alta desigualdad horizontal (diferencias en los atributos de los diferentes programas ofrecidos por instituciones de similares características), que implica importantes diferencias entre programas similares ofrecidos en diferentes modalidades o de atributos que diferencian a las instituciones que los otorgan. Uno de los principales problemas de la región respecto a la creciente cobertura en la educación superior es que parte de este crecimiento ha sido a partir de programas de baja calidad, donde además los sistemas de certificación de calidad de las IES y sus programas son relativamente débiles (OEI, 2021).

El caso del Brasil es paradigmático. Allí, el número de estudiantes en IES creció desde menos de 3 millones en el año 2000 a más de 8 millones en 2017, implementando reformas estructurales destinadas no sólo a ampliar una cobertura rezagada hasta el inicio del nuevo milenio, sino también políticas articuladas para incorporar masivamente a la población que enfrenta diferentes condiciones de vulnerabilidad, como el nivel de ingreso, población indígena y afrodescendiente. Se destaca el fortalecimiento de la red

de Institutos Tecnológicos Federales, el Sistema Nacional de Aprendizajes y el PRONATEC (Programa Nacional de Acceso a la Educación Técnica y Empleo). Para la masificación y mayor igualdad en el acceso a la educación terciaria fueron fundamentales dos estrategias complementarias de financiamiento, por una parte, la obligatoriedad de los centros privados de entregar una matrícula gratuita o con tarifa reducida a la población de menores ingresos y, por otro lado, una política coordinada de discriminación positiva mediante cuotas, implementada desde 2012 para el conjunto de IES federales, donde el 50% de la matrícula debe estar destinada a jóvenes que presentan diferentes condiciones de vulnerabilidad por ingresos y condición étnico-racial (Mercadante, 2019).

Los efectos de estas políticas sobre una mayor inclusión y equidad en la cobertura de la educación superior se reflejan en múltiples indicadores, como por ejemplo que mientras en 2002 solamente un 0,3% de los jóvenes entre 18-24 años del quintil más pobre de ingresos asistía a la educación superior, en 2015 lo hacía el 4,7%, o que uno de cada tres jóvenes afrodescendientes que había terminado la educación secundaria asistía a una IES en 2017, mientras que al iniciar el milenio era una situación minoritaria en ese grupo de la población (McCowan y Bertolín, 2020).

Sin embargo, en este proceso de mayor cobertura también se aprecian importantes desafíos. Este crecimiento se ha concentrado mayoritariamente en el sector privado —con o sin fines de lucro—, donde asiste 75% de la matrícula, y crecientemente en modalidades en línea. Mientras que sólo 2% de la matrícula del año 2005 se formaba en esta modalidad, este porcentaje alcanzó un 24,4% en 2015 y un 44,7% en 2019; esta situación no es única para el Brasil, ya que, como se ve en el cuadro 2, otros países de la región también presentan un rápido crecimiento de la modalidad no presencial en educación superior durante el mismo periodo. Aunque la modalidad en línea ha permitido incrementar rápidamente la cobertura hacia una población más vulnerable y alejada de los centros urbanos más importantes del país, así como proporcionó una extraordinaria preparación para una modalidad que la pandemia haría obligatoria, la discusión más sustantiva es acerca de la calidad de estos programas y su efectividad para desarrollar los conocimientos y habilidades técnicas y profesionales necesario para insertarse adecuadamente en el mundo del trabajo. McCowan y Bertolín (2020) señalan, al analizar la evolución de la educación superior en el Brasil, que “las disparidades de calidad y prestigio dentro del sistema —en relación con el tipo de instituciones, áreas disciplinarias y modalidad de formación (cara a cara o a distancia)— han significado que los estudiantes más desaventajados que han entrado al sistema terminen con peores resultados que sus pares más aventajados, generando una inflación de calificaciones pero sin un mejoramiento en las posiciones de aquellos grupos más marginalizados de la sociedad” (pág. 25, traducción propia).

Cuadro 2
América Latina y el Caribe (9 países): estudiantes matriculados en 1er año en educación superior en programas a distancia, (2010, 2015 y 2019)
(En porcentajes)

	2010	2015	2019
Argentina	3,2	2,2	1,9
Brasil ^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 el Brasil también se observa que en el valor agregado en los aprendizajes alcanzados durante el periodo universitario eran mucho mayores entre los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas, reflejando que no solamente había una desigualdad en el acceso por atributos socioeconómicos a diferentes tipos de programas, sino que también en los aprendizajes alcanzados que reportaba el haber cursado la educación superior (McCowan y Bertolín, 2020).

E. Vinculación con el mundo del trabajo y la productividad

La educación superior permite en la región la obtención de mejores empleos, más estables y mayores remuneraciones. Los ingresos promedio de los graduados de carreras universitarias en la región implica que estos trabajadores puedan pertenecer al 10%-20% de la población de mayores ingresos de sus respectivos países, pues los que terminan sus programas de educación superior obtienen, en promedio, 104% de retorno adicional sobre solamente graduarse de la secundaria (Ferreya y otros, 2017). Sin embargo, detrás de estos resultados existe una alta heterogeneidad por tipo de institución donde se estudia (universidades, institutos profesionales o centros técnicos) y la carrera o sector escogido, así como la calidad de la institución. Urzúa (2017) analiza la heterogeneidad para Chile y el Perú y concluye que en este el mayor retorno neto promedio se obtiene en las carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), tanto en programas universitarios como no universitarios, mientras que el retorno en carreras de educación, salud y ciencias sociales son reducidos o negativos. Igualmente, es destacable que, en promedio, el retorno era mayor para carreras de corta duración respecto de las universitarias, mientras que si la carrera la otorgaba una entidad pública —universidad o ETP—, generalmente la rentabilidad era mayor que si era privada.

Para el caso de Chile, el retorno promedio neto de la educación superior es similar entre las carreras técnicas de 2 y de 4 años, aunque mayor para las carreras universitarias. Al igual que en el Perú, las carreras STEM son las más rentables en todo tipo de institución, aunque también las de los sectores de negocios, salud y derecho cuando son títulos universitarios. Por su parte, las carreras de educación, humanidades y ciencias sociales presentan bajos retornos relativos, independiente del tipo de institución que otorgue la formación. El análisis para Chile permite agregar a los análisis previos la enorme diversidad entre las IES del mismo tipo y área, encontrando diferencias en la rentabilidad de hasta el doble en diferentes tipos de instituciones y áreas cuando se comparan instituciones del 25% de menores retornos respecto de las del 75% de mayores retornos.

En forma generalizada para la región, las universidades más prestigiosas y selectivas, así como las carreras de mayor estatus social y mejores remuneraciones, tienen una menor proporción de estudiantes de grupos vulnerables, reduciendo las posibilidades de cerrar las brechas de origen mediante el acceso generalizado a la educación superior (McCowan y Bertolín, 2020; Ferreyra y otros, 2017).

Si se consideran atributos asociados a la calidad de las instituciones se puede concluir que estos se vinculan con mejores ingresos. Para el caso de Chile, las instituciones que tienen más años acreditadas por la agencia nacional a cargo de esta tarea logran mejores ingresos por cada año adicional de certificación, mientras que en el Perú las universidades alta y moderadamente selectivas que ofrecen programas similares casi duplican la rentabilidad que sus pares no selectivos y entre los programas ofrecidos por institutos y centros técnicos la diferencia era menos pronunciada (Urzúa, 2017). Estos resultados darían cuenta que muchos programas de las IES no entregan los conocimientos y las competencias adecuadas para lograr los objetivos que se plantea la educación superior.

Esta falta de vinculación en la generación de las competencias necesarias para el mundo del trabajo no sólo se presenta entre las instituciones de menor prestigio, sino que en muchos casos puede ser bastante generalizada. Por ejemplo, para 2017, los graduados en las carreras de administración de empresas y derecho en México representaban el 38% del total de graduados y, a pesar de ello, el 20% estaban inactivos y 56% percibían que estaban sobrecalificados para sus actuales empleos (OCDE, 2019).

III. Trayectoria de inclusión en el acceso y titulación a la educación superior según características de vulnerabilidad de ingresos, sexo, territoriales y condición étnico-racial de la población

Para analizar la evolución en los indicadores de inclusión en educación superior se utilizarán dos indicadores principales, uno de acceso y otro de titulación o graduación en la educación superior. Se analizarán las situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes que se relacionan con atributos personales (sexo y condición étnico-racial), socioeconómicos —medido a través de los quintiles extremos de ingresos familiares— y territoriales de la población. Estos indicadores reflejan el resultado de los esfuerzos realizados durante los últimos veinte años por los países de la región en hacer más inclusiva la educación superior, avanzando hacia una estrategia de mayor igualdad de oportunidades en este nivel educativo.

A. Según niveles de ingresos de las familias

Diferentes reportes comparados dan cuenta que sistemáticamente las brechas de acceso a la educación que muestran mayores diferencias han sido las por atributos socioeconómicos de las familias, lo cual es consistente con los resultados de este documento. El promedio en la tasa de asistencia para los países de la región con información para el periodo 2000-2019 da cuenta que, al inicio de la década de 2000, solamente uno de cada treinta personas entre 20 y 25 años del 20% más pobre asistía de manera regular a la educación superior, mientras que, para el mismo grupo de edad perteneciente al 20% de mayores ingresos, esa proporción era uno de cada tres. Es decir, la relación en la cobertura era diez veces superior en el quintil más rico respecto del más pobre, con una brecha absoluta de 30 puntos porcentuales en la tasa de asistencia. Esa brecha relativa extrema se replicaba en el resto de los grupos de edad en el año 2000, pero con porcentajes de la población entre 26 y 30 y entre 31 y 35 años aún mayores (véase el cuadro 3).

Cuadro 3
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2019)^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.

Al analizar la evolución en la inserción en la educación superior de los grupos sociales expuestos a mayor vulnerabilidad en la región, en este caso la población del 20% más pobre, se puede concluir que en ambas décadas ha habido un incremento en la tasa de asistencia, especialmente entre la población más joven (entre 20 y 25 años de edad). Si en 2000, en promedio, sólo 3,3% de este grupo asistía a la educación superior, en 2010 lo hacía el 6,5% y en 2019 un 9,2%. Esto refleja tres resultados importantes respecto del promedio del quintil más pobre de la población: i) a pesar de este incremento, el promedio para los países de la región en 2019 implica que aún menos de uno de cada diez jóvenes entre 20 y 25 años estaba matriculado en instituciones de educación superior; ii) aunque el incremento se presentó en ambas décadas, durante el periodo 2010 a 2019 lo hizo a una menor velocidad que en el periodo anterior, y iii) la brecha respecto a la tasa de asistencia entre el quintil más pobre y el quintil más rico no se redujo, por el contrario, se incrementó entre 2000 y 2019, puesto que mientras la tasa de asistencia mejoró en 5,9 puntos porcentuales en todo el periodo para el quintil I, en el quintil V lo hizo en 7,9 puntos porcentuales. Estos resultados son relativamente similares para los restantes grupos de edad analizados (véase los cuadros 4 y 5). Estos resultados reflejan una enorme desigualdad en las oportunidades educativas por condición socioeconómica de la población, donde las estrategias de incremento en la cobertura de los grupos más pobres en la educación superior han permitido un avance sostenido, pero reducido, el cual no ha permitido cerrar la enorme brecha en este indicador respecto de la población de mayores ingresos.

Cuadro 4
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingresos extremos y grupos edad (2000-2020)^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 5
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.

Al analizar la evolución entre 2000-2019 en este indicador para la población entre 20 y 25 años de edad, para los catorce países con información (véase el cuadro A1 en el anexo), se aprecian cuatro grupos diferentes: i) aquellos donde existen escasos avances en la tasa de asistencia, tanto entre la población más vulnerable como la de mayores ingresos (Argentina², Colombia, El Salvador, Panamá y Uruguay); ii) aquellos donde la tasa de asistencia se incrementa en forma similar para la población del quintil I como del quintil V (Perú); iii) aquellos donde se incrementa la tasa de asistencia con mayor intensidad entre los del quintil más rico (Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Ecuador y Paraguay), y iv) el grupo conformado por México y Chile, donde en el periodo la tasa de asistencia se incrementó con mayor velocidad en la población del quintil más vulnerable —reduciendo las brechas absolutas entre la población más vulnerable—. El caso de Honduras es bastante particular, pues no se aprecia un mejoramiento en la tasa de asistencia entre la población más vulnerable, a pesar de tener una muy baja cobertura, inferior al 1%, en este grupo al inicio del periodo.

En este análisis también se puede apreciar que sólo en cuatro de los catorce países la tasa de asistencia en la población entre 20 y 25 años de edad alcanzó al menos al 10% en 2019: la Argentina (15,9%), el Estado Plurinacional de Bolivia (13,2%), Chile (27,5%) y el Perú (17,6%). En estos países, con la excepción de la Argentina, casi la totalidad del incremento en la tasa de asistencia entre la población más vulnerable se alcanzó durante el periodo analizado, para el Estado Plurinacional de Bolivia mayoritariamente entre 2000-2010, en cambio en Chile y el Perú el avance positivo de 2000 se acentuó durante la década de 2010. Por el contrario, en Honduras, El Salvador y el Uruguay, este indicador era muy reducido al finalizar el periodo de análisis y con avances casi inexistentes en el tiempo.

Para el grupo de edad entre 26 y 30 años (cuadros A2 y A3 en el anexo), el avance en la tasa de asistencia fue mucho más reducido en el periodo que para el grupo entre 20 y 25 años, y también fue mayor para la población del quinto quintil que para la población del quintil más vulnerable. Se puede destacar un mayor avance en la tasa de asistencia para la población del 20% más vulnerable en la Argentina y Chile, la cual se observó especialmente en la década de 2000-2010. Los cambios para la población entre 30 y 35 años son bastante reducidos para todos los países.

El análisis respecto a la evolución del porcentaje de la población que concluye programas de 4 o más años según quintil de ingresos (véase el cuadro 4), da cuenta que en todos los grupos etarios analizados crece sistemáticamente el porcentaje de jóvenes que pertenecen al 20% más rico que finaliza uno de estos programas, situación que se incrementa con mayor intensidad en el periodo 2000-2010 que en la década posterior. Para el mismo periodo, aunque se incrementa gradualmente, se mantiene muy reducido el porcentaje de la población del 20% de menores ingresos que culmina este ciclo educativo:

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

si en el año 2000 sólo 1,4% de las personas entre 26 y 30 años del primer quintil había concluido 4 o más años de estudios de educación superior, en 2020 dicho porcentaje solamente se incrementó hasta un 6,5% —incluso, parte importante de este incremento podría ser explicada por la caída en los ingresos de los hogares asociada a la pandemia producto del COVID-19—.

Estos resultados dan cuenta del rápido incremento en la cobertura de los titulados de programas profesionales de larga duración en la región, pero su alta concentración entre los sectores de mayores ingresos y baja incidencia entre los de bajos ingresos. Esto se explica principalmente por el alto efecto de movilidad social que conlleva graduarse de un programa de educación superior en la región, pues el lograrlo implica para la mayoría de los estudiantes de bajos ingresos abandonar esta condición y avanzar hacia los quintiles de mayores ingresos de su respectivo país. En este sentido, este indicador no refleja adecuadamente la probabilidad de graduarse entre los estudiantes de diferentes condiciones sociales, pero sí es un indicador indirecto de la movilidad de la educación superior.

Al revisar la distribución por países de la región (véase los cuadros A4-A6 del anexo), las conclusiones anteriores son bastante consistentes para todos ellos, con una tasa aún mayor de personas que culminan 4 años de educación superior en el quintil más rico en los países de mayor cobertura en la educación secundaria y en la TCN en la matrícula de educación superior, lo cual se observa en todos los subgrupos de la población analizada (entre 20 y 35 años). Por ejemplo, en el Perú y Chile durante el año 2020 el 68,3% y 71,5%, respectivamente, de los jóvenes de entre 26 y 30 años del quintil V habían finalizado un programa de 4 o más años de duración.

B. Distribución de logros educativos por sexo

Los mayores logros educacionales de las mujeres respecto de los hombres en la etapa escolar en los países de la región, reflejados en mayores tasas de graduación de secundaria completa, se replican en diferentes indicadores para la educación superior, lo cual se ha denominado como la “ventaja femenina” en educación (Niemi, 2017). En primer lugar, para el periodo analizado 2000-2019, y en todos los grupos de edad (véase el cuadro 5), se observa que la tasa de cobertura neta (TCN) es creciente tanto para hombres como para mujeres, en particular, en la población entre 20 y 25 años. Sin embargo, durante la última década ha sido más difícil mantener el crecimiento que se observó en la anterior —cuando hubo una mayor disponibilidad de recursos fiscales y altas tasas de crecimiento económico— (García de Fanelli, 2019). Ello se aprecia en un crecimiento menor en la tasa de asistencia a la educación superior entre 2010-2019 respecto de 2000-2010 para todos los grupos etarios de ambos sexos (véase el cuadro 5).

En segundo lugar, sistemáticamente, la participación es mayor entre las mujeres que entre los hombres, diferencia que tiende a acentuarse de manera gradual en todo el periodo: en el año 2000 el promedio simple de la tasa de asistencia entre los países de la región para las mujeres entre 20-25 años de edad era de 16,3%, y para los hombres sólo un 13,7%. Esta brecha de 2,6 puntos porcentuales del año 2000, se incrementa a 3,5 en 2010 y a 3,8 en 2019. Esta diferencia a favor de las mujeres también se aprecia para los otros grupos de edad analizados.

Además, entre los 15 países con información para América Latina y el Caribe, la población que finaliza un programa de educación superior de 4 o más años muestra un promedio mayor para las mujeres que para los hombres (véase el cuadro 6). El indicador muestra un sostenido incremento tanto entre estudiantes hombres como mujeres para todos los grupos de edad analizados. A pesar de lo anterior, aún sigue siendo reducido el porcentaje promedio de término en estos programas en ambos grupos: al llegar al año 2020, sólo 18,7% de los hombres entre 31 y 35 años de edad había concluido al menos 4 años, mientras que entre las mujeres alcanza un 22,8%.

Cuadro 6
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo y grupos edad, 2000-2020^a

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

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

Por otra parte, el incremento se presenta con relativa similitud tanto entre 2000 y 2010 como entre 2010 y 2020, reflejando que la conclusión de estudios superiores ha mostrado una mejoría sostenida en el tiempo en ambos sexos. Sin embargo, la tasa de conclusión femenina se incrementa para todos los grupos etarios con mayor rapidez que la masculina durante todo el periodo. Mientras que, en el año 2000, el 11,2% de los hombres entre 26 y 30 años había finalizado un programa de al menos 4 años, entre las mujeres este porcentaje alcanzaba 13,3% para el mismo grupo etario, diferencia de 2,1 puntos porcentuales en 2000 que se incrementará a 4,1 puntos en 2010 y a 5,6% en 2020.

Al analizar la situación particular de los países de la región se aprecia una alta heterogeneidad entre ellos (véase los cuadros A7-A9 del anexo). Por una parte, existe un grupo de siete países que presentan una alta tasa de crecimiento durante todo el periodo, tanto entre hombres como mujeres. De estos países, en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, México, Panamá y el Paraguay el incremento fue mayor entre las mujeres que entre los hombres, mientras que en el Perú se aprecia un rápido crecimiento entre los estudiantes de ambos sexos para alcanzar una tasa de graduación muy similar al llegar al año 2020 para ambos grupos (38,9% entre los hombres y 37,9% para la mujeres de entre los estudiantes de 26 a 30 años de edad) y, en Chile, se aprecia un incremento mayor para ambos grupos durante el periodo entre 2010 y 2020 que en la década previa.

En los restantes ocho países existen realidades altamente diferenciadas, con países de escaso crecimiento en el periodo (Argentina y Uruguay) o con crecimiento concentrado en una sola década (Costa Rica y Ecuador entre 2000 y 2010, tanto para hombres como mujeres; El Salvador en ambos sexos, pero sólo entre 2010 y 2020, mientras que en Honduras solamente entre las mujeres entre 2010 y 2020).

Esta trayectoria diferenciada por sexo conlleva un importante desafío respecto del acceso y mayor efectividad en las tasas de graduación para los estudiantes hombres, lo cual se replica desde la etapa escolar para la mayor parte de los países de la región, donde los hombres también han acrecentado la brecha en las tasas de graduación en educación secundaria completa respecto de las mujeres.

1. Más allá de la ventaja femenina en la cobertura educativa

A pesar de las menores tasas de acceso y graduación en educación superior entre los hombres, se observan importantes brechas de desigualdad en contra de las mujeres en la educación superior que se suman a la sostenida desigualdad en las remuneraciones promedio obtenidas por las mujeres profesionales respecto de sus pares hombres. Tal como lo señala el Informe de UNESCO-IESALC "Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?" (UNESCO-IESALC, 2021), las diferencias son múltiples, reflejando desigualdades profundas y la existencia de techos de cristal impuestos culturalmente desde la primera infancia y que recorren todo el ciclo vital de las mujeres, los

cuales se expresan en estereotipos hacia ellas al interior de las familias, en las escuelas, la educación superior y el mundo del trabajo (CEPAL, 2019).

El informe de UNESCO-IESALC señala que existen al menos cinco diferencias importantes a nivel mundial en contra de las mujeres en la educación superior: i) una menor proporción de investigadoras mujeres y una menor proporción en los puestos directivos y de liderazgo; ii) una mayor segregación vertical en los centros de educación superior, con menor proporción de mujeres en los puestos académicos según distribución de los niveles educativos; iii) una mayor brecha de publicaciones académicas, especialmente en las de mayor prestigio, que se vinculan también con una asimetría en los fondos de investigación; iv) una menor proporción de mujeres en carreras de pregrado vinculadas a STEM, que son las con mayores remuneraciones, lo cual explica en parte que la “ventaja femenina” en la educación superior no se ha traducido en mayores logros económicos hacia las mujeres (Niemi, 2017); y v) una reducción durante la pandemia en la proporción de publicaciones científicas.

En primer lugar, diferentes investigaciones y reportes institucionales con datos para América Latina y el Caribe dan cuenta que todas las brechas descritas previamente también están presentes en la región. En términos de remuneraciones, aun cuando las mujeres tienen una mayor tasa de participación y graduación en la educación superior que los hombres, las trabajadoras mujeres con más de 13 años de escolaridad obtenían 26% menos que sus pares hombres en 2014 (CEPAL, 2016).

También se aprecia en los países de la región una reducida participación de las mujeres en las carreras de educación superior vinculadas a STEM, especialmente en aquellas vinculadas a tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y a las carreras de ingeniería, situación que no se ha modificado durante la última década, como se puede apreciar en el cuadro 7. En él se observa que, en todos los países para los cuales se cuenta con información, las mujeres representan una reducida proporción de la matrícula en las carreras de TIC, sin ningún país que muestre avances en la década, mientras que para ingeniería, industria y construcción solamente Cuba y el Uruguay alcanzan en 2019 más de 40% de mujeres en el total de la matrícula de estas carreras.

Por otra parte, el enorme peso cultural, el sesgo de género y la inequitativa distribución hacia las mujeres de las responsabilidades de cuidado y protección de los miembros dependientes de las familias, inciden fuertemente en la escasa representación masculina en las carreras vinculadas con estas tareas, como educación y salud, donde en la región menos de un tercio de la matrícula corresponde a estudiantes hombres. Avanzar hacia una mayor igualdad de género en la distribución de las carreras universitarias y oportunidades laborales conlleva necesariamente una redistribución de las tareas al interior del hogar entre hombres y mujeres, superando la extrema desigualdad actual, donde el 77% del trabajo no remunerado en América Latina es realizado por las mujeres (CEPAL, 2019).

En este sentido, no avanzar con mayor rapidez en la superación de los estereotipos de género, la desigual distribución de funciones sociales y la segregación de las profesiones, podría acrecentar las brechas de género a partir del acelerado avance de la revolución industrial, la cual demanda mayores competencias científicas y de las tecnologías de la información (CEPAL, 2019; Muñoz, 2021).

Aun cuando en el ámbito académico en 2017 el 45,8% de los investigadores en América Latina y el Caribe son mujeres (citado en UNESCO-IESALC, 2021), sólo en el 36,4% de las publicaciones académicas una mujer va de primera autora en América del Sur (Bendels y otros, 2018). Por otra parte, se aprecia un primer techo de cristal en la mayor dificultad de las mujeres para transformarse en profesoras universitarias: el porcentaje de profesoras en la educación superior en América Latina y el Caribe superaba levemente el 40% en 2018 —a pesar de representar a más del 50% de las graduadas—, aunque se observa un mejoramiento sostenido desde 1995. Un segundo techo de cristal se refleja en una menor proporción de mujeres en los cargos directivos más altos: un estudio sobre 9 países de la región concluye que en 2020 sólo un 18% de las universidades públicas tenía una mujer como rectora (citado en UNESCO-IESALC, 2021).

Cuadro 7
América Latina y el Caribe (13 países): mujeres matriculadas en educación superior
según diferentes especialidades STEM (2010 y 2019)^a
(En porcentajes)

	2010			2019		
	Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	TIC	Ingeniería, industria y construcción	Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	TIC	Ingeniería, industria y construcción
Argentina	54,4	18,8	25,4	62,2	16,8	33,8
Brasil ^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>.

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

C. Según zona geográfica

Otro de los atributos que conlleva mayor exclusión y desigualdad en la educación superior es el territorio. Esto quiere decir que los estudiantes de zonas aisladas, remotas y rurales, así como de localidades y ciudades pequeñas, enfrentan mayores dificultades para acceder a centros de educación superior presencial, los cuales se concentran en zonas urbanas y más pobladas. Ferreyra (2017) plantea que en América Latina y el Caribe los estudiantes tienden a estudiar en centros de IES cercanos a su domicilio; por ejemplo, en Colombia, el 73% de los estudiantes de educación superior se matriculan en IES del mismo departamento donde estudiaron la secundaria. También se debe considerar que la educación superior a distancia no siempre es una solución efectiva para las zonas rurales, puesto que ello demanda un adecuado acceso a conectividad, contar con dispositivos tecnológicos adecuados y espacios suficientes en el hogar que permitan la dedicación continua a programas de formación técnica y/profesional.

En el año 2000 la tasa promedio de asistencia a educación superior para países de la región (véase el cuadro 8) era muy reducida en las zonas rurales y con una enorme brecha respecto de las zonas urbanas, 3,7% y 18,1%, respectivamente, entre la población de 20 a 25 años. Esta brecha era igualmente extrema entre la población de 26 a 35 años, aunque estos grupos etarios de la población participaban con menor intensidad en la educación superior que los más jóvenes. Durante todo el periodo analizado, la cobertura neta de educación superior creció sostenidamente en las zonas rurales, alcanzando 7,7% en 2010 y 10,8% en 2019. A pesar del incremento de 7,1 puntos entre 2000 y 2019, la brecha respecto de las zonas urbanas no se redujo, pues en estas últimas el incremento en el periodo fue de 8,3 puntos. Estas características se replicaron en la población de 26 a 35 años de edad, reflejando que el acceso a la educación superior en las zonas rurales del continente presentó una brecha que se acrecentó entre 2000 y 2010 y sólo se atenuó

levemente entre 2010 y 2019 respecto de las zonas urbanas. De esta forma, es posible concluir que luego de dos décadas la brecha geográfica sigue siendo sustantiva en la región y la trayectoria observada no permite concluir que vaya a revertirse rápidamente.

Cuadro 8
América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior
por zona geográfica y grupos edad (2000-2019)^a
(En porcentajes)

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

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

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

Al evaluar la situación individual de 13 países de la región con información a partir de la encuesta de hogares (véase los cuadros A13-A15 en el anexo), se aprecia que la brecha entre los sectores rurales respecto de los urbanos es generalizada y que tendió a mantenerse o acentuarse. Sin embargo, al concentrarse en la tasa de asistencia para la población entre 20 y 25 años sobresalen tres casos positivos. El primero es el de Chile, donde la cobertura en las zonas rurales se incrementó (15,6 puntos porcentuales) en mayor grado que la de zonas urbanas (11,9 puntos porcentuales) entre 2000 y 2019, reduciendo la brecha territorial de 16,3 a 12,6 puntos porcentuales. Esto es producto de un aumento en la tasa de finalización de la educación secundaria en todo el territorio nacional, así como de mecanismos masivos de financiamiento de la educación superior vía gratuidad, becas o créditos. También es posible que estos factores expliquen el sostenido incremento en la cobertura rural en el Perú, la cual se incrementó en 11 puntos porcentuales entre 2000 y 2019, aunque no redujo la brecha con el sector urbano, pues la cobertura urbana lo hizo en 13,1 puntos porcentuales para el mismo periodo. También se destacan las experiencias de Costa Rica y el Uruguay, países para los cuales no se cuenta con información para todo el periodo, pero para 2019 es posible observar una reducida brecha de cobertura entre ambas zonas, aunque con tasas de acceso general inferiores a las de Chile y el Perú.

La tasa promedio de finalización de programas de 4 o más años (véase el cuadro 9) refleja la enorme dificultad que enfrentaban los y las estudiantes de las zonas rurales de la región al comenzar la década de 2000, cuando, por ejemplo, sólo 2,5% de la población de entre 26 y 30 años había concluido este ciclo, mientras que este porcentaje era de 15,4% para los y las estudiantes de zonas urbanas. La trayectoria de las siguientes dos décadas da cuenta que esta cobertura avanzó sistemáticamente en las zonas rurales, alcanzando un 5,4% en 2010 y un 9,7% en 2020. Sin embargo, este avance fue aún mayor en la población de las zonas urbanas, generando que la brecha de 12,9 puntos porcentuales de 2000 para este grupo de edad se incrementara a 15,5 puntos porcentuales en 2020. Similares conclusiones se pueden obtener al comparar los otros grupos etarios de la población joven del continente. Sin embargo, es posible que esta brecha territorial no pueda ser revertida, pues las oportunidades económicas generalmente son mejores en zonas urbanas que rurales, incentivando la migración de los nuevos graduados hacia las ciudades y centros de mayor población. Por ello, este indicador podría no reflejar la evolución en la condición de origen de los estudiantes, sino que reflejaría la residencia de los profesionales y técnicos cuando se han graduado, sobreestimando la brecha efectiva de graduación según el origen territorial de los estudiantes al iniciar sus programas de formación.

Cuadro 9
América Latina (14 países): evolución en el porcentaje promedio de población que finaliza un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica y grupos edad (2000-2019)^a

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

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

D. Según condición étnico-racial

Las desigualdades étnico-raciales conforman uno de los ejes estructurantes de la desigualdad social en América Latina y el Caribe, y el racismo es un elemento central de la cultura del privilegio que persiste y se reproduce en nuestros países (CEPAL/UNFPA, 2020). En América Latina, uno de cada cinco habitantes es afrodescendiente —con niveles muy altos en Haití (95,5%), el Brasil (50,9%) y Cuba (35,9%)— y el 8,5% pertenece a un pueblo indígena —con una gran diversidad entre 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 el Perú (12,5%). Dada la histórica exclusión de la población con estas condiciones, no extraña que además experimenten mayores niveles de pobreza y otras disparidades en ámbitos como salud, educación, trabajo decente y protección social.

En particular, respecto de la educación en la región, los indicadores escolares muestran un sostenido rezago para la población indígena y afrodescendiente, diferencias que tienden a explicarse sólo parcialmente por la mayor vulnerabilidad social de estas poblaciones (Bellei y otros, 2015 y Valenzuela y otros, 2017). Respecto de la población afrodescendiente, aunque las brechas se han reducido sostenidamente en la cobertura educacional a través del tiempo, siendo reducidas en la educación primaria, aún son sustantivas en la educación secundaria y mucho más importantes en la educación terciaria (CEPAL/UNFPA, 2020). Además, en muchos países de la región es frecuente que estas brechas en la población afrodescendiente sean más pronunciadas entre los niños y jóvenes varones que sus pares mujeres.

Por su parte, la población indígena presenta también importantes brechas en el acceso a la educación, las cuales son más pronunciadas que las observadas para los estudiantes afrodescendientes y con brechas mayores en las zonas rurales y entre los hombres indígenas (Corbetta y otros, 2018). Al mismo tiempo, las brechas en la calidad de los aprendizajes son muy pronunciadas entre los estudiantes indígenas respecto de los no indígenas para la mayor parte de los países de la región, tal como se pudo analizar en los resultados de la prueba TERCE realizada por UNESCO en 2013 (Valenzuela y otros, 2017).

La menor tasa de término de la educación secundaria y la menor calidad en los aprendizajes conllevan mayores dificultades entre los jóvenes afrodescendientes e indígenas para acceder y mantenerse en la educación superior. En este sentido, son muy relevantes los sostenidos esfuerzos que han realizado muchos países de la región por definir marcos legales y normativos, políticas de discriminación positiva y estrategias focalizadas para avanzar en la superación de la exclusión histórica que han mantenido estas poblaciones en el acceso a y mantención en la educación superior.

Dos modalidades sobresalen en estos años entre las políticas que se han propuesto aumentar la presencia de las personas afrodescendientes e indígenas en IES en la región. Por una parte, la reserva de cupos o cuotas para estos grupos en las instituciones públicas y, la segunda, la asignación de becas en las instituciones privadas (Corbetta y otros, 2018). Estas estrategias no sólo pretenden ampliar la cobertura educativa de estos grupos, sino que en mayor medida han respondido a un enfoque de derechos respecto de la educación en todos los niveles hacia la población en condiciones de vulnerabilidad étnico-raciales.

Al analizar la situación entre los países de la región, cuyas encuestas de hogares permiten un análisis representativo de esta población³, el promedio simple en la tasa de asistencia por grupos de edad y condición étnico-racial (véase los cuadros 10 a 12) da cuenta de una evolución positiva y sostenida en el tiempo. Sin embargo, esto no reduce las brechas de cobertura absoluta de comienzos del año 2000 con el grupo de comparación, especialmente entre los jóvenes indígenas, ya que la cobertura en la matrícula en educación superior muestra un incremento similar entre la población afrodescendiente al de la población no indígena ni afrodescendiente en el periodo 2000-2010 y 2010-2019, pero un importante rezago entre la población indígena, especialmente durante la última década.

Cuadro 10
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 20 a 25 años (2000-2019)
(En porcentajes)

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

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

Cuadro 11
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior según condición étnico-racial, población de 26 a 30 años (2000-2019)
(En porcentajes)

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

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

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

Cuadro 12
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a educación superior
según condición étnico-racial, población de 31 a 35 años (2000-2019)
(En porcentajes)

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

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

Para los países analizados (véase el cuadro 10), se concluye que para la población no indígena ni afrodescendiente, que será utilizada como referencia, el crecimiento en la tasa de asistencia en las dos décadas se ha concentrado en la población más joven (entre 20 y 25 años de edad), grupo para el cual la cobertura entre los países con información se incrementó en 8,6 puntos porcentuales entre 2000 y 2020, mientras que en el grupo entre 26 y 30 años (véase el cuadro 11) lo hizo sólo en 1,0 punto porcentual y 0,5 en el grupo entre 31 y 35 años (véase el cuadro 12). Al comparar la evolución de la tasa de matrícula para la población indígena para el mismo periodo se aprecia que esta es sólo la mitad del grupo de referencia y que su incremento en el periodo se concentró sólo en la década de 2000-2010, sin mayores avances posteriores. A pesar de esta situación, entre los países con información, la experiencia de Chile es un caso interesante en la región, puesto que presenta un importante incremento en los dos subperiodos, logrando reducir la brecha en la tasa de asistencia respecto del grupo de referencia de 6,6 puntos en 2000 a 3,8 puntos en 2019 entre los estudiantes más jóvenes, y alcanza una tasa de asistencia similar al finalizar el año 2019 entre la población de referencia y la indígena para los otros grupos de edad.

El caso del Estado Plurinacional de Bolivia también puede ser destacado por su alto incremento en la tasa de asistencia para la población indígena más joven (entre 20 y 25 años) de 10,3 puntos entre 2000-2019. Sin embargo, dicho incremento fue menor que el de la población de referencia, por lo cual la brecha total respecto de la tasa de asistencia para el grupo de referencia en 2019 se incrementó respecto de 2000.

Respecto a la tasa de asistencia en la población afrodescendiente (véase el cuadro 10) se aprecia que para los países con alguna información (Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y Uruguay) existen situaciones de gran diversidad y sólo en algunos es posible analizar la evolución en el tiempo. Sin embargo, entre los cinco países con información para 2019 se puede concluir que, en promedio, la brecha respecto al grupo de referencia (no indígena ni afrodescendiente) es similar a la situación de los estudiantes indígenas y que el incremento en la tasa de asistencia crece en forma similar a la del grupo de referencia, por lo que no se aprecia un cierre de la brecha original, pero tampoco un incremento. Por otra parte, es destacable la situación de Panamá, que en 2019 presenta una tasa de asistencia en la población afrodescendiente similar en el tramo entre 20 y 25 años de edad al grupo de referencia de 24,6% y 25,1%, respectivamente.

Para los cinco países donde es posible comparar la tasa de asistencia para la población indígena y afrodescendiente, en cuatro de ellos la cobertura es mayor para la población afrodescendiente que para la población indígena (Brasil, Colombia, Ecuador y Panamá), mientras que sólo en el Uruguay es mayor entre la población indígena. Asimismo, en casi todos ellos, la tasa de asistencia de la población indígena o afrodescendiente es mucho menor que la de la población no indígena ni afrodescendiente, reflejando que en la mayor parte del continente se deben mantener y reforzar las estrategias para cerrar la brecha

entre estos grupos de la población, pero al mismo tiempo deben considerarse esfuerzos complementarios para la población indígena, puesto que presenta un mayor rezago que la afrodescendiente. La experiencia de Chile respecto a la población indígena puede ser interesante en este contexto para otros países de la región, pues en 2019 la tasa de asistencia a IES entre la población indígena y no indígena alcanzó niveles muy similares y con una alta cobertura.

Ahora, al considerar la evolución en el porcentaje de la población por grupo de edad que ha logrado culminar un programa de educación superior de 4 o más años según condición étnico-racial, se aprecia que aunque existen importantes diferencias entre los países con información disponible (cuadro 14), para todo el periodo bajo análisis, el promedio del porcentaje de población no indígena ni afrodescendiente con titulación supera dos veces o más a la que presenta la población indígena o afrodescendiente con edades de entre 20 y 35 años (véase los cuadros 13-15).

Cuadro 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 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 14
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 15
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 el caso de la población indígena, se puede destacar la experiencia del Uruguay, con tasas bastantes similares para el año 2020 a la de la población no indígena. En Chile, aunque la tasa de finalización sigue siendo mayor entre la población no indígena respecto de la indígena, esta última ha crecido rápidamente entre la población entre 20 y 25 años durante las dos décadas analizadas, aunque a una tasa menor entre la población entre 26 y 35 años, por lo que las brechas entre las tasas de inicios de 2000 no han logrado cerrarse.

Por otra parte, en el Brasil y México se observan avances en los dos subperiodos para la población indígena, pero a tasas mucho menores que las observadas para la población no indígena, generando un incremento en las brechas entre ambos grupos. Para la población entre 26 y 35 años, que representa a la población que está terminando de estudiar en la educación superior, en México la tasa de conclusión entre la población indígena en 2020 es sólo la mitad que la no indígena y en el Brasil, sólo un tercio. El caso del Estado Plurinacional de Bolivia muestra una situación de mejoría considerable, pero sólo entre 2000 y 2010, pues posteriormente se ha estancado su avance.

También la población afrodescendiente muestra una brecha considerable en este indicador entre los pocos países con información; sin embargo, también se aprecia una alta heterogeneidad entre estos. Sin tender a reducir las brechas del inicio de la década de 2000, sobresale positivamente el caso del Ecuador, donde las diferencias respecto a la población no afrodescendiente ni indígena ha tendido a cerrarse de forma rápida, lo cual contrasta con escasos avances respecto a la baja cobertura entre la población indígena del país.

IV. Políticas públicas de inclusión en el acceso a la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe

La región de América Latina y el Caribe se caracteriza histórica y estructuralmente por la desigualdad. Esta desigualdad se estructura en base a una matriz productiva poco diversa así como también una cultura del privilegio (CEPAL/UNFPA, 2020). La desigualdad se manifiesta a través de diversas condiciones a las que están expuestas las personas. De este modo, la interseccionalidad es clave para analizar de manera contextualizada el tema que convoca a esta sección: las políticas públicas de inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe. De acuerdo a la UNESCO, los jóvenes provenientes de familias con bajos niveles socioeconómicos suelen pertenecer a más de una categoría de grupos expuestos a situaciones de mayor vulnerabilidad. Es frecuente que estos jóvenes sean discriminados por múltiples factores, ya que su condición socioeconómica vulnerable se acrecienta porque su situación genera que las desventajas a las que se ven expuestos se refuerzan entre ellas (UNESCO, 2019; CEPAL/UNFPA, 2020).

De esta forma, debido a la matriz de desigualdad social de la región (CEPAL/UNFPA, 2020) es esperable que las políticas inclusivas para acceder a la educación superior orientadas a personas con nivel socioeconómico bajo beneficien a la vez a estudiantes provenientes de territorios rurales, estudiantes mujeres y de la comunidad LGBTI o que pertenezcan a pueblos indígenas o sean afrodescendientes o se encuentren en situación de discapacidad.

En esta sección se presentan políticas públicas de algunos países de América Latina y el Caribe que promueven la inclusión a la educación superior de quienes se ven expuestos a condiciones desventajadas, tales como, estudiantes que viven bajo situaciones de vulnerabilidad económica, estudiantes con alguna condición étnico-racial históricamente discriminada, estudiantes mujeres, estudiantes que habitan en territorios rurales y estudiantes en situación de discapacidad.

Las maneras de incluir a estos grupos de estudiantes son diferenciadas a través de a) medidas financieras y b) medidas no financieras. Las primeras corresponden a apoyos monetarios, becas y acceso a créditos. Las segundas incluyen diferentes políticas o programas, como por ejemplo, el establecimiento de cuotas en los cupos de admisión para ciertos grupos priorizados de la población. Es posible constatar que en los países donde se encontró información predominan las medidas financieras, específicamente, la entrega de becas asociadas a una serie de requisitos que el estudiantado debe cumplir.

A continuación, se presenta un análisis a partir de la revisión de políticas públicas de inclusión en educación superior de 15 países de América Latina y el Caribe, para los cuales se obtuvo información. Si bien se tiene presente la interseccionalidad para comprender la matriz de desigualdad social de la región (CEPAL/ UNFPA, 2020), debido a fines analíticos se decidió clasificar las políticas de acuerdo a cinco dimensiones de inclusión a la educación superior, seleccionadas en el siguiente orden: i) nivel socioeconómico del hogar del estudiante; ii) por sexo; iii) por territorio; iv) condición étnico-racial; y v) situación de discapacidad.

Al realizar una visión panorámica (véase el cuadro 16), se aprecia que todos los países con información despliegan estrategias para apoyar la inclusión de los y las estudiantes expuestos a una mayor vulnerabilidad socioeconómica. En algunos casos, son políticas de gratuidad generalizada, pero sólo en entidades públicas (Argentina, Brasil, Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador y Uruguay), sumado a programas de becas y/o créditos. Para este caso se considera relevante identificar si es un requisito asistir a entidades sólo públicas o también privadas, como también si se enfocan solamente en los aranceles de los programas que cobran matrícula o también en gastos de mantención.

Cuadro 16
América Latina y el Caribe (15 países): políticas públicas inclusivas para el acceso a la educación superior

País	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: Elaboración propia sobre la base de 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 identificadas respecto a sexo y al territorio son bastante escasas, existiendo algunas experiencias interesantes que podrían ser replicadas para incrementar el acceso y permanencia de mujeres en programas de educación superior y, en particular, fortalecer la participación de las mujeres en carreras STEM. Por otro lado, resulta llamativo que sólo en la Argentina se incluyen personas travestis y trans dentro de sus políticas de inclusión a la educación superior. Esta falta de políticas se condice con lo que señala la UNESCO respecto a que las personas de la comunidad LGBTI son sistemáticamente excluidas

y discriminadas, en particular, de establecimientos educativos (UNESCO, 2021). En este sentido, una experiencia a relevar es la de la Argentina, donde se ha establecido como prioridad ampliar el foco de las políticas de acceso a estas instituciones educativas en función del sexo del estudiante y avanzar hacia la inclusión de personas según su identidad de género. De esta forma, se trasciende el binarismo (identidad de género femenina o masculina como únicas categorías) y se deja de considerar el género asignado al nacer en los casos que la persona no se siente representada con este.

Por otra parte, en dos de cada tres países se identificaron políticas hacia la población según condición étnico-racial y en situación de discapacidad y, en un grupo menor, hacia la población afrodescendiente. No se encontraron programas específicos dirigidos a un nuevo grupo en condiciones de alta vulnerabilidad y de sostenido incremento en el continente, como son las personas migrantes. Se plantea que es otra de las prioridades que los países de la región debieran asumir con suma urgencia.

De acuerdo a la disponibilidad de información accesible a través de la revisión de la literatura y de diferentes mecanismos en línea, hay datos para 15 países de América Latina y el Caribe donde se implementan o han implementado políticas públicas orientadas a incluir en la educación superior al estudiantado en situación de vulnerabilidad en términos socioeconómicos (para más detalle, véase el anexo 3). Más allá de estas políticas, es importante destacar que en la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, el Ecuador y el Paraguay la educación superior en entidades públicas es gratuita, lo cual conlleva la reducción de una importante barrera de acceso y permanencia para estudiantes de grupos socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio. La mayoría de los países sobre los que se encontró información cuentan preferentemente con medidas de inclusión financiera, en particular becas que suelen requerir que el o la estudiante provenga de una familia con bajos ingresos, tenga la nacionalidad del país que financia el programa y, en muchos casos, tenga excelencia académica. Cuando el programa académico no es gratuito, las becas de todos los países cubren el arancel de la carrera y algunas, además, gastos de manutención y materiales.

A pesar de que la mayor parte de los países analizados que no cuentan con gratuidad en la educación superior pública presentan programas de becas que se asignan principalmente en función de un menor nivel socioeconómico de los y las estudiantes, sólo cuando se asiste a entidades públicas y, en muchas ocasiones, cuando exhiben un buen desempeño académico en la educación secundaria y/o en la educación superior. Colombia se caracteriza por tener un instrumento de apoyo para brindar apoyo financiero al estudiantado. El ICETEX es una entidad del Estado colombiano que promueve el acceso a la educación superior a los y las estudiantes provenientes de familias con bajos niveles socioeconómicos y que tienen un buen desempeño académico mediante créditos. Los y las estudiantes que acceden a estos créditos pueden matricularse en instituciones de educación superior tanto públicas como privadas (ICETEX, 2021).

Los casos de Chile, Costa Rica y el Perú también entregan apoyo a través de créditos para el estudiantado que asiste tanto a instituciones de educación superior públicas como a privadas. En el Brasil sólo se dan créditos para estudiar en entidades privadas, ya que en las públicas la matrícula es gratuita.

El caso de Chile es especial, ya que desde mediados de la década de 2010 el Estado chileno otorga el beneficio de la gratuidad al 60% del estudiantado proveniente de familias de ingresos económicos más bajos del país. Los y las estudiantes tienen la opción de cursar sus estudios universitarios tanto en instituciones de educación superior públicas como privadas que cuenten con ciertos requisitos que avalen la calidad de la educación que entrega. Entre ellos se encuentran: contar con ciertos niveles mínimos de acreditación y que la institución demuestre que es una entidad sin fines de lucro. Este beneficio se complementa con otros sistemas de becas y créditos con aval del Estado, los cuales también se asignan independientemente de si se asiste a entidades públicas o privadas, asegurando a los estudiantes un masivo acceso a fuentes de financiamiento.

En cuanto a medidas no financieras de inclusión socioeconómica, sólo se encontraron para los casos de la Argentina, el Brasil y Chile. En la Argentina y Chile hay dos programas con algunas similitudes, el Programa de Articulación y Cooperación Educativa Nexos en la Argentina y el Programa de Acceso a la

Educación Superior (PACE) en Chile (para más información, véase el anexo 3). Se recomienda usar como referencia estos programas para implementar este tipo de medidas no financieras en el resto de los países de la región, especialmente el programa PACE. En el Brasil hay medidas no financieras donde destaca el Programa de Cuotas de las Universidades e Instituciones de Enseñanza Técnica y Media Federales, que apunta a asegurar plazas en universidades públicas a estudiantes provenientes de familias con bajos niveles de ingresos. La mitad de las vacantes deben ser ocupadas por estudiantes con ingresos familiares mensuales por persona iguales o inferiores a 1,5 salarios mínimos y la otra mitad con ingresos superiores a 1,5 salarios mínimos. Además, deben haber cursado la secundaria en instituciones educativas públicas (Carneiro y Bridi, 2020; Gobierno del Brasil, 2021).

En cuanto a sexo, se encontraron políticas públicas vigentes de inclusión dirigidas a atributos específicos de mayor vulnerabilidad de grupos de mujeres sólo en cinco países: la Argentina, el Ecuador, México, Panamá y el Perú (para más información, véase el anexo 3). Todas corresponden a becas y, al igual que las becas según nivel socioeconómico, la mayoría cubre el arancel de la carrera y en algunos casos los gastos de manutención. Sin embargo, el beneficio se otorga a diferentes grupos objetivo de mujeres. En el caso de México, el requisito principal para acceder al beneficio es ser madre jefa de familia; en el Perú se orienta a incrementar la participación de las mujeres en carreras STEM, pues se destina a quienes estudian una carrera del área de las ciencias, tecnologías, ingenierías o matemáticas. En el Ecuador las becas están destinadas a madres solteras y madres adolescentes, así como a víctimas de violencia de género, el mismo requisito que pide Panamá. Una innovación que se destaca es el caso argentino, en donde, desde el año 2020, las becas PROGRESAR (véase el anexo 3) incluyen como nuevo grupo prioritario a personas de la diversidad sexual, con foco en el estudiantado travesti y trans.

En relación con las políticas de inclusión por territorio, se encontraron algunas vigentes en Chile y Colombia (para más información, véase el anexo 3). Chile cuenta con siete políticas gubernamentales de tipo financieras que consisten en becas orientadas a estudiantes que residen en zonas geográficas alejadas. Algunas están enfocadas en la manutención del estudiantado y otras entregan alojamiento gratuito. En Colombia, desde el año 2003 se han implementado los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) dependientes del Ministerio de Educación y que tienen como objetivo ampliar la cobertura de educación superior en el país, más allá de la que existe en las ciudades. De esta forma promueven que el acceso a la educación superior en el país sea más equitativo en términos territoriales a través de una medida no financiera. Esta política ha tenido una evolución heterogénea, pues tuvo una amplia matrícula en sus primeros años de implementación, pero ha tenido un menor apoyo financiero desde las autoridades nacionales y ha reducido considerablemente su cobertura.

Respecto a la condición étnico-racial para la inserción en la educación superior, en general son las mismas políticas que para las de nivel socioeconómico y que agregan como público objetivo a estudiantes con esta condición. Predominan las políticas financieras para asegurar el acceso de los y las estudiantes, lo que no es suficiente, aunque sí un avance importante. La mayoría de las políticas corresponden a becas que sólo garantizan el acceso, evidencia que se corresponde por lo señalado por Corbetta y otros (2018). En este sentido, es necesario diseñar e implementar políticas gubernamentales para asegurar la permanencia del estudiantado indígena y afrodescendiente en la educación superior.

Siguiendo con las políticas públicas de inclusión según condición étnico-racial, se encontró información de nueve países: la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Chile, Colombia, el Ecuador, México, el Paraguay y el Perú (para más información, véase el anexo 3). De acuerdo con la revisión realizada, todos los países seleccionados cuentan con diversas medidas de inclusión financiera, especialmente becas. De las 17 iniciativas analizadas, todas menos una en el Uruguay, tienen como uno de sus grupos priorizados a diferentes pueblos indígenas del país. Uno de los requisitos que piden en todos estos países es que el o la estudiante conste con un documento oficial su ascendencia indígena. Respecto al foco en la condición racial de la población, siete iniciativas también incluyen al estudiantado beneficiario de algún grupo específico, mayoritariamente personas afrodescendientes. A su vez, la política del Uruguay tiene un foco más integral que solamente financiero para el acceso de la población afrodescendiente a la educación superior. Estas iniciativas están presentes en programas del Brasil, Colombia, el Ecuador, México y el Uruguay.

En cuanto a las políticas orientadas al estudiantado en situación de discapacidad, se encontró información vigente para nueve países: la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Chile, Colombia, el Ecuador, El Salvador, Panamá y el Paraguay (para más información, véase el anexo 3). Este ámbito destaca por sobre los demás, ya que se evidencia mayor diversidad de políticas tanto financieras como no financieras. Con respecto a estas últimas, en el Brasil, Chile, Colombia y El Salvador se adecúan las condiciones y se ofrece ayuda técnica al estudiantado en situación de discapacidad para que puedan rendir las pruebas necesarias para ingresar a la educación superior. Se identificó solamente un programa en el Brasil (Programa Incluir, véase el anexo 3) que entrega recursos a las universidades federales para adaptarse a los requerimientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad, el cual podría ser un referente para el resto de países de la región.

En el ámbito financiero existen tres programas que responden a políticas de financiamiento de aranceles para personas de nivel socioeconómico bajo y que incluyen al estudiantado con situación de discapacidad, como es la Beca Social Necesidades Educativas Especiales en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Programa Universidad para Todos (ProUni) del Brasil y el Crédito para comunidades con protección constitucional de Colombia. Una ventaja de esta última es que permite el financiamiento de costos de mantención del o la estudiante y no sólo de los aranceles del programa de estudio.

Finalmente, se observan cuatro programas que entregan becas para financiar de manera parcial los gastos de manutención que implica el estudio de un programa de educación superior, el cual incluye como único requisito estar expuestos a una o más situaciones de vulnerabilidad, como los son el bajo nivel socioeconómico y la situación de discapacidad del estudiantado. Estos programas son relevantes en el Estado Plurinacional de Bolivia y el Ecuador, pues aunque cuentan con educación superior gratuita en las instituciones públicas, existen costos adicionales que son mayores entre los y las estudiantes con alguna situación de discapacidad. También existen programas similares en Chile y Panamá.

En suma, la mayoría de las políticas públicas implementadas para incluir en la educación superior a estudiantes expuestos a condiciones de vulnerabilidad son medidas financieras. En específico, becas que cubren aranceles de las carreras y, en algunos casos, la manutención del o la estudiante. Estos hallazgos se condicen con lo que plantean Salmi y D'Addio, que los gobiernos enfocan las subvenciones y becas para incluir en instituciones de educación superior a estudiantes de bajos ingresos, estudiantes indígenas o afrodescendientes, estudiantes de sectores rurales o en territorios alejados, estudiantes mujeres o estudiantes en situación de discapacidad (Salmi y D'Addio, 2020). Por su parte, las medidas no financieras son escasas, identificando algunas en el Brasil, Chile, Colombia y El Salvador. Es imperativo avanzar hacia el diseño e implementación de políticas públicas de inclusión a la educación superior que considere medidas no financieras como un complemento a las medidas financieras.

Los países de la región analizados de acuerdo a sus políticas inclusivas de acceso a la educación superior deben tener en cuenta que garantizar el acceso no implica que los y las estudiantes finalicen sus estudios superiores. De hecho, existe evidencia que señala que el estudiantado proveniente de familias de bajos ingresos económicos tiene menos probabilidades de terminar su carrera universitaria que el estudiantado de familias de altos ingresos (Zhou, 2019). En su mayoría, los y las estudiantes de bajo nivel socioeconómico trabajan y estudian, por lo que la distribución de su tiempo no es exclusiva para los estudios. Si bien gracias a las medidas financieras pueden acceder a la educación superior, las becas para pagar el arancel de la carrera no son suficientes para asegurar que terminen sus estudios. Por lo tanto, es esencial incorporar como complemento medidas no financieras tales como propedéuticos, mentorías/tutorías y nivelación de estudios, entre otras.

Por otra parte, si bien en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe que fueron analizados existen leyes y normativas que promueven la inclusión en la educación superior, en muchos casos este objetivo no se concreta en forma suficiente en políticas públicas que fomenten un acceso equitativo a la educación universitaria y técnica de nivel superior. Por lo tanto, es importante destacar que el hecho que un país cuente con leyes de inclusión educativa en la educación superior no quiere decir que existan programas y políticas estatales que la fomenten en la práctica.

Finalmente, en este documento sólo se describen políticas públicas, es decir, no se incluyen programas a nivel de alguna universidad o centro de formación técnica específico. Esta decisión se fundamenta en que al poner el foco en las políticas públicas de los países se evidencia su agenda local y cómo estos se piensan a sí mismos (Lobelle, 2017) respecto a cómo dar respuesta a problemáticas nacionales, considerando el bienestar de todos sus ciudadanos y poniendo foco en las personas expuestas a condiciones de mayor vulnerabilidad social.

V. Desafíos para la igualdad e inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia

A. Contexto general de la pandemia en el sector educativo

La pandemia del COVID-19 obligó desde comienzos del año 2020 al cierre presencial casi generalizado de todo el sistema escolar y de educación superior a nivel mundial, representando una situación histórica en los últimos cien años. Esto también ocurrió en América Latina y el Caribe, incluida la educación superior, donde el 97% de los y las estudiantes enfrentaron el cierre total y parcial de sus instituciones durante un promedio de 56 semanas a septiembre de 2021 (Banco Mundial, 2021). El primer año de la pandemia tuvo efectos devastadores en las condiciones sanitarias y sociales de los distintos países y en la economía mundial. En particular, en América Latina y el Caribe el producto interno bruto se contrajo en 6,8% en 2020 —el mayor retroceso de la región en 60 años (FEM, 2021)— y hubo un fuerte deterioro en la tasa de empleo y participación laboral, situación que tuvo un mayor impacto entre la población más vulnerable como también entre las mujeres, cuya tasa de participación se retrotrajo a la que presentaba el año 2002 (CEPAL, 2022).

Al cerrar el año 2021 y comenzar 2022 la pandemia, luego de dos años, se presenta con enorme intensidad e incertidumbre a nivel mundial, con nuevas variantes que han llevado a que en los últimos meses los niveles de contagios sean los más altos del periodo y no exista claridad sobre su control. En términos económicos, el cierre de 2021 implicó una recuperación parcial del deterioro del año anterior al alcanzar un crecimiento promedio para la región de 6,2%, aun cuando el 30% de los empleos perdidos el año anterior aún no se recuperaba (CEPAL, 2022). El mayor efecto sobre las mujeres se evidencia en que el desempleo femenino se elevó en 2021 al 11,8% respecto del 9,5% en 2019, mientras que entre los hombres fue de 8,1% en 2021 y 6,8% en 2019; es decir, la brecha de género en el desempleo se incrementó en un punto adicional. Las proyecciones para 2022 dan cuenta de una baja recuperación económica, especialmente entre los países de América del Sur, y de una mantención en las tasas de desempleo del año 2021 (CEPAL, 2022).

Respecto a la situación de reapertura educativa, la región ha sido la más tardía en retomar la presencialidad y la que se mantuvo por más tiempo con sistemas a distancia. El reporte de UNICEF (2021a) a noviembre del año 2021 daba cuenta que en promedio las escuelas de la región habían estado cerradas

el 71% del tiempo entre 2020-2021, presentando situaciones muy diversas entre los países a casi dos años de iniciada la pandemia. Por su parte, una creciente literatura internacional daba cuenta del importante deterioro en los aprendizajes y bienestar socioemocional que ha originado el cierre de los establecimientos educacionales, impactos que presentaban una enorme brecha en contra de los estudiantes más vulnerables (Agencia de la Calidad de la Educación, 2021; Christakis, Van Cleve y Zimmermann, 2020).

En el caso de la educación superior, el sistema de monitoreo de UNESCO sobre la reapertura de educación superior indicaba que, a mediados del año 2021, 11 de los 22 países de la región con información disponible aún mantenían cerrados sus centros educativos, en 10 existían diferentes modalidades de educación híbrida y sólo Nicaragua tenía todos sus centros entregando educación en forma presencial. El mismo reporte indicó que, al finalizar el año 2021, sólo quedaban tres países cerrados en su totalidad (Jamaica, Haití y Honduras), mientras que 18 estaban entregando educación en forma híbrida, pues sólo en el Uruguay se había retornado completamente a la presencialidad.

Al iniciar el año 2020 los desafíos en la educación superior, dado el cierre generalizado de las IES al igual que en la educación escolar, y en un contexto de alta incertidumbre, se centraron en la urgencia de generar una vinculación a distancia con la mayor parte de los estudiantes, junto con iniciar la transición a una educación en línea, un desafío para el cual el sector de la educación superior no estaba preparado (Salmi, 2020). Sin embargo, la extensión de la pandemia ha implicado la generación gradual de acciones y de algunas políticas y estrategias a nivel de las autoridades nacionales de educación, de las propias IES y de la coordinación internacional, para resolver los principales ámbitos donde el COVID-19 está teniendo impactos considerables en la educación superior, donde destacan los impactos pedagógicos, socioemocionales, financieros y en la oferta y demanda por educación superior.

Es relevante mencionar que, adicionalmente, la pandemia ha profundizado el sentido de urgencia de al menos tres desafíos críticos preexistentes en los avances hacia una educación superior más inclusiva y equitativa. Por una parte, el avanzar desde el acceso y cobertura hacia una mayor tasa de graduación, puesto que en términos sociales y económicos, la no obtención de la certificación técnica o profesional de los programas de las IES reduce o impide el logro de las expectativas individuales y de la sociedad puestas en la educación superior como mecanismo de movilidad y mayor bienestar social. En segundo lugar, asegurar la calidad de las IES y de los programas de formación, puesto que una mayor cobertura hacia los grupos más vulnerables en programas de baja calidad nuevamente conlleva a que los objetivos de una educación superior para todos deje inconcluso los objetivos de esta política. Finalmente, es indispensable que los conocimientos, competencias y habilidades adquiridos en la educación superior correspondan a los requeridos por el sector productivo, donde las habilidades transversales, las competencias digitales y una orientación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida cumplan un rol central, pues son imprescindibles para participar de los nuevos empleos que se están generando en la revolución industrial 4.0 (OEI, 2021).

Las respuestas a estos desafíos deben ser guiados por los mismos dos principios que han sido propuestos para abordar los primeros impactos de la pandemia. El primero, asegurar el derecho a la educación de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no discriminación; y el segundo, no dejar a ningún estudiante atrás, de tal forma de priorizar el apoyo a aquellos que, por sus condiciones personales o socioeconómicas, tengan mayores dificultades para continuar participando en su formación en este nuevo contexto (Peró, 2021).

B. Principales efectos e impactos de la pandemia sobre la igualdad e inclusión en la educación superior: una evaluación en desarrollo

El diagnóstico sobre los efectos en igualdad e inclusión en la educación superior está en desarrollo, a la espera de la construcción de estadísticas internacionales que permitan integrar estos resultados. Sin embargo, se presume que la pandemia tendrá enormes repercusiones a nivel agregado, pero con mayores efectos entre los estudiantes de los grupos más vulnerables del continente, especialmente los

de menores ingresos, de zonas rurales, aquellos pertenecientes a grupos históricamente excluidos, y entre los estudiantes con discapacidad, anticipando también múltiples dificultades entre las estudiantes mujeres (Salmi, 2020; BID, 2021).

Un reciente trabajo del Banco Mundial (2021) identificó tres dimensiones en los cuales el COVID-19 tendrá efectos negativos sobre la educación superior, entre los cuales es posible identificar aquellos que tendrán un mayor impacto sobre la inclusión en esta.

El primero corresponde a las implicancias que la pandemia ha tenido, y seguirá teniendo, para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, en un cambio hacia una educación a distancia, el menor acceso a una conectividad efectiva así como las mayores dificultades de contar con los soportes tecnológicos suficientes, conlleva una enorme brecha para acceder a la nueva modalidad de clases virtuales y a los dispositivos de apoyo socioemocional que se volvieron esenciales para muchos de los estudiantes (Salmi, 2020). Este factor tendrá también un mayor impacto entre los estudiantes de educación superior de zonas aisladas y rurales, donde la educación presencial es indispensable dado las mayores dificultades de conectividad.

Por otro lado, la pandemia conlleva un deterioro en la calidad formativa que recibirán los estudiantes, pues el nuevo contexto ha demandado una readaptación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje así como en el apoyo a docentes y estudiantes, tanto en las habilidades para una educación en modalidades virtuales como para apoyarlos ante cuadros mucho más frecuentes de ansiedad y estrés. Se anticipa que su impacto será mucho mayor entre los centros universitarios y no universitarios de baja calidad, que se caracterizan por una infraestructura básica, escasos recursos académicos y dificultades para adecuarse al nuevo contexto, muchos de los cuales, adicionalmente, se financian sólo con los aportes de las familias en el pago de matrícula.

Para una síntesis de lo ocurrido en el primer año de la pandemia en términos de innovación tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el Banco Interamericano de Desarrollo organizó en 2021 el foro “Digitalización acelerada: lo que la pandemia le enseñó a la educación” (Torrico, 2021), donde se concluyeron tres ideas principales que pueden reflejar la situación de la región. La primera indica que ya existían enormes desafíos en la formación de educación superior antes de la pandemia, puesto que la tecnología está cambiando aceleradamente los trabajos y oficios, así como las competencias requeridas en ellos y las formas de aprender. La segunda fue que la principal barrera para el aprendizaje en línea no fue la falta de conectividad o dispositivos digitales, que claramente presentó dificultades, sino que la diferencia estuvo en cuán preparadas estaban las universidades para la transición a la enseñanza en línea. La última idea alude a que la mayoría de la instrucción en línea reprodujo la entrega de clases presenciales a través de las plataformas digitales, sin cambiar la didáctica y las interacciones entre las personas. Se concluye que la transformación digital de los centros de educación superior es una tarea urgente, que se debe potenciar todo lo aprendido a partir de la pandemia y superar la concepción de que las carreras universitarias presenciales son el único camino para obtener habilidades avanzadas.

Por otra parte, un aspecto de la calidad que se debe complementar a lo mencionado por los diferentes reportes publicados recientemente, es lo que sucederá con las competencias de los estudiantes de instituciones técnicas y tecnológicas de educación superior que imparten carreras de entre dos a tres años (Sevilla, 2017), y cuya composición social es relativamente más vulnerable que la de las universidades. Debido a la extensión de estos programas, para las cohortes de estudiantes de los últimos años, toda la formación recibida, o gran parte de ella, habrá sido a distancia, con mayores dificultades para adquirir las competencias y habilidades necesarias para el mundo del trabajo, con pocas experiencias y prácticas profesionales, y, por ende, con mucho mayores dificultades de poder desempeñarse adecuadamente en este.

Una segunda dimensión en que la pandemia podría afectar en forma desigual a los estudiantes de educación superior se refiere a los exámenes de admisión y de graduación en la educación superior. Respecto a los exámenes de admisión, en países como el Brasil, Chile, Colombia, el Ecuador y el Perú se aplican pruebas de conocimientos al final de la secundaria para postular a las diferentes instituciones y

programas de educación superior más selectivas y que tienen mayor probabilidad de contar con financiamiento público (Ferreyra y otros, 2017). En un contexto de procesos de enseñanza y aprendizaje discontinuos, con un alto porcentaje de clases a distancia y con diferencias significativas entre los estudiantes según atributos socioeconómicos y geográficos, se podrían acentuar las desiguales condiciones de acceso a los centros universitarios y carreras para los grupos más vulnerables de la población.

Respecto de la graduación de programas de educación superior, las dificultades socioeconómicas en los países y familiares, que inciden con mayor intensidad entre la población más vulnerable, anticipan un incremento en la tasa de abandono transitorio o definitivo de muchos estudiantes, especialmente entre los grupos más vulnerables, quienes son más susceptibles de abandonar este nivel educativo. Se espera que estos efectos sean crecientes en el tiempo, puesto que periodos más prolongados con una formación a distancia que afecta diferenciadamente a los estudiantes y el deterioro en la economía familiar, así como una formación escolar más precaria para las nuevas cohortes de estudiantes que postulen e ingresen a las IES, podrían implicar efectos negativos por varios años en este indicador entre los estudiantes de grupos vulnerables.

Recuadro 1

El rol de las universidades en el apoyo al sistema escolar en pandemia para reducir su impacto negativo en la inclusión

Ante estos enormes efectos negativos en el sistema escolar y que redundarán, en el presente y futuro, en el avance de una educación superior en igualdad de oportunidades, varias universidades de América Latina y el Caribe han tenido un rol muy importante durante la pandemia en apoyar la reducción de este impacto entre las escuelas y sus estudiantes mediante lo que Reimers (2021) denomina la vinculación y promoción de la innovación entre ambos niveles para “reconstruir mejor” el futuro de la educación. Algunos ejemplos en sobre esta colaboración en el contexto de la pandemia en la región fueron analizados en el reciente libro de Reimers y Marmolejo (2021). Por ejemplo, la Universidad EAFIT de Colombia colaboró con el Ministerio de Educación desarrollando la plataforma para la enseñanza digital que sería la estrategia de enseñanza remota durante la pandemia. De manera similar, las Universidades de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile fueron parte de una mesa social para colaborar con el gobierno en desarrollar respuestas a la pandemia. En el Brasil, la Fundación Getulio Vargas apoyó a las secretarías municipales de educación para las estrategias a implementar durante la pandemia.

Fuente: F. Reimers (2021), “¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19?”, *Revista Iberoamericana de la Educación*, 86(2), 9-28. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.35362/rie8624690>; y F. Reimers y F. Marmolejo (Eds.) (2021), *University and School Collaborations during a Pandemic*. Switzerland: Springer.

Una tercera dimensión se refiere a las implicaciones para la oferta y demanda por educación superior a partir del COVID-19. Por una parte, es posible que los aportes financieros del sector público a entidades de educación superior no crezcan a la misma velocidad que los requerimientos adicionales para abordar la crisis social y económica producto de la pandemia, generando mayores dificultades para retener a los estudiantes de mayor vulnerabilidad. Adicionalmente, la oferta del sector privado, que representa a más de la mitad de la matrícula de la región y que atiende en varios países en mayor medida a la población de grupos sociales medios y vulnerables, podría verse reducida, puesto que en muchos países de la región esta se financia mayoritariamente con el pago de aranceles de las familias y no cuentan con mecanismos masivos de apoyo público, mediante becas o créditos. Este deterioro sería menos relevante en países donde el sector privado participa de los principales mecanismos de financiamiento a estudiantes y familias con apoyo estatal, como son los casos de Chile, Colombia, Costa Rica y el Perú para los sistemas de créditos, aunque sólo en Chile las entidades privadas pueden participar masivamente de las becas de alta cobertura financiadas por el Estado (Ferreyra, 2017).

Un reciente reporte del BID, la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), analizó la respuesta financiera a la crisis del COVID-19 sobre la educación superior.

En este se levantó información de las autoridades nacionales responsables del sector y de las entidades financieras encargadas de coordinar créditos y becas para el sector, así como también de universidades públicas y privadas. La evidencia indica que cinco de siete gobiernos que participaron del estudio desarrollaron diferentes modalidades de apoyo para las instituciones de educación superior, mientras que los dos países que no desarrollaron ningún mecanismo fue por motivos presupuestarios (Costa Rica) y por no contar con competencias al respecto (México). Las estrategias de apoyo financiero utilizadas fueron la asignación de transferencias directas adicionales (Colombia, Perú y República Dominicana) o la reasignación de recursos (Chile). Sin embargo, de los cinco países con programas de apoyo financiero, sólo en Chile y la República Dominicana se incluyeron mecanismos destinados a las IES privadas a pesar de que más del 50% de la matrícula de la región asiste a estas entidades, con estudiantes de situaciones, en promedio, más vulnerables que los que asisten a las instituciones públicas.

También sobresale el esfuerzo de cuatro de los siete gobiernos que reportaron información para el estudio (Colombia, Costa Rica, Perú y República Dominicana) por desarrollar nuevas estrategias de financiamiento o alivio financiero para facilitar el acceso de los estudiantes vulnerables al nuevo ciclo académico tras el inicio del confinamiento. Por ejemplo, en Colombia se creó un aporte adicional al presupuesto nacional cercano a 30 millones de dólares, para que los jóvenes en condición de vulnerabilidad de las IES públicas pudieran asegurar la continuidad durante el II semestre del año 2021 con el pago total o parcial de los costos de aranceles, esperando alcanzar una cobertura de 661.000 estudiantes (BID, 2021).

El estudio del Banco Mundial también indagó entre las Instituciones de Crédito Educativo en educación superior (ICE) sobre las principales medidas que aplicaron para contrarrestar los efectos de la pandemia, las cuales indicaron que sus acciones estuvieron destinadas a incentivar el acceso y permanencia de los estudiantes en el siguiente ciclo académico. Es relevante destacar que, aunque existen múltiples ICE privadas, mayoritariamente estas son de baja cobertura en sus apoyos de créditos y becas. Las más relevantes, en términos de cobertura de estudiantes, son las instituciones públicas nacionales que administran diferentes mecanismos de créditos y algunas becas, con apoyo estatal, y que pueden ser otorgados a los estudiantes de IES tanto públicas como privadas, como en los casos del Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y el Perú. En el caso de la República Dominicana existen becas del sector público a estudiantes vulnerables de alto desempeño que asisten a IES públicas o privadas, mientras que una entidad sin fines de lucro coordina los créditos para estudiantes que asisten a instituciones públicas o privadas.

Entre las principales medidas implementadas por las ICE en el contexto del COVID-19, sobresale el ofrecer mayores facilidades de pago para los créditos activos, así como la oferta de nuevas líneas de crédito a corto y largo plazo con financiamiento público, aunque la evidencia dio cuenta que estas nuevas líneas de crédito tuvieron poca demanda en contraste con la alta demanda de nuevas iniciativas de becas no reembolsables.

De los siete países del estudio, todos contaron con programas de becas financiados con recursos públicos en 2020, pero sólo cuatro permitían asignar algunas de estas a los estudiantes de IES privadas (Brasil, Chile, Perú y República Dominicana). En los casos del Perú y la República Dominicana, la cobertura de las becas asignadas sobre el total de la matrícula de estudiantes era muy reducida: 6% y 0,9%, respectivamente; sólo en Chile la cobertura fue elevada, alcanzando al 26% del total de la matrícula, mientras que en el Brasil fue 10,4%. Respecto de los créditos con apoyo estatal, sólo Chile y Colombia presentaban una alta cobertura respecto del total de la matrícula de educación superior del año 2020, 26% y 16%, respectivamente; en ambos casos, los créditos podían ser otorgados a estudiantes de entidades públicas o privadas.

Por su parte, las IES, tanto públicas como privadas, fueron muy activas en la implementación de diferentes mecanismos de apoyo financiero y no financiero a sus estudiantes, donde sobresale la reducción en el valor de la matrícula; mayores facilidades de pago —medidas aplicadas por 90% de las universidades privadas y 60% de las públicas que participaron del estudio—; la condonación de deuda, el incremento de las becas otorgadas por las propias IES y la implementación de subsidios de emergencia, aunque estas últimas tres medidas fueron menos frecuentes en su aplicación y observadas principalmente entre las IES

públicas. Entre las estrategias de apoyo no financieras destinadas a apoyar la continuidad de actividades académicas virtuales, sobresale la aplicación bastante generalizada de apoyo a mejorar la conectividad y el acceso a equipos tecnológicos para realizar la educación en línea.

Finalmente, también existirá un efecto sobre la demanda de los estudiantes sobre la educación superior. En el reporte del Banco Mundial (2021), el componente que afectará en mayor medida la inclusión se asocia a que los mayores niveles de desempleo y la pérdida de ingresos de las familias producto de la pandemia conlleva a que muchas familias y estudiantes no podrán enfrentar los altos costos directos e indirectos de la educación superior, así como más estudiantes tendrán que priorizar las actividades laborales por sobre las educacionales por un periodo de tiempo. Esta situación nuevamente se hace crítica para los países donde no existen mecanismos públicos de apoyo hacia las instituciones privadas de educación superior —o estos son escasos—, lo que anticipa una mayor tasa de abandono escolar entre los grupos con alguna condición de vulnerabilidad, así como una menor tasa de incorporación de nuevas matrículas de estos grupos, ampliando las brechas observadas en la sección anterior para periodo 2010-2019, aunque posiblemente con un alto grado de heterogeneidad entre los países. Esta mayor vulnerabilidad de las IES privadas frente a la situación financiera de las familias se refleja en que, en promedio, el 84% de los recursos de las universidades privadas de siete países de la región depende de los aranceles o matrículas pagadas por los estudiantes (BID, 2021).

Más aún, es posible anticipar que los efectos de la pandemia en el sistema escolar tendrán un importante efecto indirecto sobre la demanda por la educación superior, acrecentando las brechas en los indicadores de inclusión en esta en los países de la región. Estos efectos actúan tanto sobre la calidad en los aprendizajes de los estudiantes como sobre la cobertura escolar, acrecentando las tasas de abandono escolar y reduciendo la probabilidad de concluir la educación secundaria e ingresar a la educación superior. En base a antecedentes recientes de los sistemas escolares de la región, Neidhöfer, Lüstig y Tommasi (2021) estiman que la tasa de finalización de la secundaria podría reducirse hasta en 14% respecto de la situación previa a la pandemia, efecto que será más intenso entre los estudiantes con padres de baja escolaridad. Estos resultados son consistentes con simulaciones previas del Banco Mundial a nivel global (Azevedo y otros, 2020), las cuales estimaban que en un escenario donde los sistemas educativos estuviesen cerrados durante todo el año 2020, la tasa de abandono escolar podría incrementarse en un 15%.

Dado que la mayor tasa de graduación de la educación secundaria es el factor que explica más del 78% del incremento en la mayor cobertura en la educación superior de la región entre los jóvenes de 18 a 24 años (Ferreira y otros, 2017), la reducción en la finalización de la secundaria es un deterioro estructural del sistema y anticiparía una importante caída en la matrícula de las nuevas cohortes en la educación superior, especialmente en todos los grupos de mayor vulnerabilidad social. Además, la pandemia no sólo afectará el acceso de las nuevas cohortes en forma desigual a este nivel educativo debido a una menor tasa de graduación de la secundaria; también la mayor desigualdad en los aprendizajes observados entre los estudiantes de la región incrementará la brecha en las tasas de graduación de las carreras de educación superior como también las oportunidades laborales futuras, conllevando importantes efectos de largo plazo, especialmente entre los grupos de menores ingresos y de ingresos medios, para la población indígena y afrodescendiente, como también entre los estudiantes hombres, los cuales tienen un menor desempeño académico tanto en la etapa escolar como en la educación superior que sus pares mujeres.

1. El mayor impacto del COVID-19 entre las estudiantes mujeres

Tal como se mencionó anteriormente, la pandemia tendrá un alto impacto entre los estudiantes con mayores dificultades para terminar la educación secundaria y en la retención en la educación superior, donde los estudiantes hombres presentan mayores riesgos que sus pares mujeres. Sin embargo, múltiples estudios dan cuenta que la pandemia conlleva también enormes desigualdades hacia las mujeres, tanto en la etapa escolar como en el acceso y mantención en la educación superior.

La pandemia ha tenido costos inequitativos sobre las mujeres en general y, en particular, en aquellas que están en edad de participar en el sistema educacional. Por una parte, las tareas domésticas,

el cuidado y la atención de niños, niñas, ancianos y enfermos, recaen con mucha mayor intensidad en las mujeres. También la obligatoriedad de permanecer más tiempo en casa ha implicado un mayor riesgo de violencia intrafamiliar hacia ellas, la cual se ha acrecentado según la percepción de las propias mujeres, y con mayor intensidad entre los hogares de menores ingresos, como lo mencionan en su estudio Frisancho y Vera-Cossío (2021). Por otra parte, los enormes efectos sobre el mercado laboral del año 2020 recayeron con mayor intensidad entre las mujeres, situación que sólo se recuperó parcialmente en 2021 y que no se anticipa que se recupere en 2022 (CEPAL, 2022), produciendo mayores dificultades para las oportunidades educativas de las propias mujeres como de los miembros de los hogares a cargo de una mujer.

C. Algunos antecedentes sobre evolución en el acceso inclusivo a la educación superior durante el primer año de la pandemia

La construcción de estadísticas respecto de los efectos sobre la educación superior aún está en desarrollo a nivel internacional y también para los países de América Latina y el Caribe. Sin embargo, nueve países de la región (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay) ya cuentan con resultados en sus encuestas de hogares para el primer año de la pandemia (2020). Para dichos países se presenta la tasa de asistencia para la población de entre 20 y 25 años de edad, puesto que en este grupo es donde se concentra la mayor parte de los estudiantes matriculados en este nivel educativo y entre los cuales la pandemia podría haber afectado principalmente en la desvinculación de quienes estaban matriculados el año 2020. En los cuadros 17 a 20 se muestra la evolución de este indicador para el año 2019 y para el año 2020, y también incluyen la tasa para 2015 con el fin de observar la evolución de mediano plazo. Este indicador permite reflejar los primeros efectos en la matrícula de los estudiantes más jóvenes en educación superior, tanto a nivel general como según los cinco indicadores de inclusión que se han analizado previamente: por quintil de ingresos, sexo, territorio, etnia y raza⁴.

Cuadro 17
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años de edad por quintiles de ingresos extremos durante el primer año de la pandemia
(En porcentajes)

	Total			Quintil I			Quintil V			Diferencia 2020-2019 (en puntos porcentuales)		
	2015	2019	2020	2015	2019	2020	2015	2019	2020	Total	Quintil I	Quintil V
Argentina	25,4	28,0	23,0	15,8	15,4	10,4	45,9	47,2	34,3	-5,0	-5,0	-12,9
Chile	33,0	32,3	35,6	26,5	27,5	27,9	48,2	44,2	53,9	3,3	0,4	9,6
Colombia	18,0	17,2	16,1	5,4	5,4	8,0	36,4	35,7	34,0	-1,0	2,6	-1,7
Costa Rica	24,0	24,4	24,9	5,0	8,3	10,1	55,4	49,2	51,6	0,4	1,8	2,4
Ecuador	17,4	21,6	21,5	6,6	8,3	10,5	32,5	39,1	37,7	-0,1	2,2	-1,5
México	17,7	19,6	21,0	5,9	6,4	10,3	31,6	33,8	33,7	1,4	3,9	-0,1
Paraguay	22,3	23,0	20,9	6,5	6,8	8,2	44,4	42,5	35,1	-2,1	1,4	-7,4
Perú	27,6	30,3	26,8	12,4	17,6	16,4	39,8	45,4	37,8	-3,5	-1,2	-7,6
Uruguay	16,6	18,1	24,0	1,8	2,3	5,7	41,4	43,7	55,3	5,9	3,3	11,6
Promedio simple	22,4	23,8	23,8	9,5	10,9	11,9	41,7	42,3	41,5	-0,1	1,0	-0,8

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

⁴ Para los indicadores de ingresos y género se cuenta con información para nueve países y para territorio, solamente ocho. Para los atributos de etnia y raza se cuenta con menos países con información representativa.

Cuadro 18
América Latina (9 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años de edad por sexo durante el primer año de la pandemia
(En porcentajes)

	Hombres			Mujeres			Diferencia 2020-2019 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	2015	2019	2020	2015	2019	2020	Hombres	Mujeres
Argentina	21,0	22,3	18,8	29,9	33,8	27,6	-5,0	-3,6
Chile	31,9	31,0	34,3	34,1	33,6	37,0	3,3	3,3
Colombia	17,4	17,0	15,7	18,6	17,3	16,5	-1,0	-1,3
Costa Rica	20,5	21,3	22,4	27,3	27,9	27,8	0,4	1,1
Ecuador	16,1	20,4	20,0	18,7	22,7	23,1	0,0	-0,3
México	18,8	19,9	20,9	16,7	19,4	21,1	1,4	1,0
Paraguay	17,8	19,0	16,4	26,9	26,9	25,0	-2,1	-2,6
Perú	27,8	29,6	25,4	27,3	31,0	28,2	-3,5	-4,2
Uruguay	13,9	14,7	20,8	19,3	21,7	27,4	5,9	6,1
Promedio simple	20,6	21,7	21,6	24,3	26,0	26,0	-0,1	0,0

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

Cuadro 19
América Latina (8 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años por zona geográfica durante el primer año de la pandemia
(En porcentajes)

	Urbana			Rural			Diferencia 2020-2019 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	2015	2019	2020	2015	2019	2020	Urbana	Rural
Chile	34,3	33,6	36,3	21,7	21,0	30,1	2,7	9,1
Colombia	21,7	20,5	19,9	3,7	3,7	4,5	-0,6	0,8
Costa Rica	27,6	26,5	26,3	13,8	18,4	20,9	-0,2	2,5
Ecuador	21,5	26,9	24,9	7,1	8,4	13,7	-2,0	5,3
México	20,7	22,9	23,7	7,0	8,3	11,0	0,8	2,7
Paraguay	26,9	28,7	25,6	13,1	11,5	11,2	-3,2	-0,2
Perú	30,4	32,5	28,3	14,8	17,6	18,0	-4,2	0,4
Uruguay	17,0	18,3	24,4	9,0	15,3	15,5	6,1	0,2
Promedio simple	25,0	26,2	26,2	11,3	13,0	15,6	-0,1	2,6

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

Cuadro 20
América Latina (5 países): evolución en la tasa de asistencia promedio a la educación superior de la población entre 20-25 años de edad por condición étnico-racial durante el primer año de la pandemia
(En porcentajes)

	No indígena ni afrodescendiente			Indígena			Afrodescendiente			Diferencia 2020-2019 <i>(en puntos porcentuales)</i>		
	2015	2019	2020	2015	2019	2020	2015	2019	2020	No indígenas ni afrodescendiente	Indígenas	Afrodescendientes
Chile	33,5	32,7	36,0	28,1	28,9	33,0	...	...	...	3,3	4,0	...
Colombia	18,9	17,8	16,2	8,7	8,3	6,5	12,7	13,5	11,8	-1,7	-1,9	-1,7
Ecuador	18,9	23,5	23,8	4,1	9,9	9,0	8,3	11,6	11,6	0,3	-0,9	0,0
México	19,7	22,3	22,9	13,0	12,6	15,9	...	...	...	0,6	3,3	...
Uruguay	17,5	18,9	25,9	10,9	9,6	18,1	2,3	6,3	7,7	7,1	8,5	1,4

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

La comparación agregada del promedio simple para los nueve países analizados da cuenta que no existirían cambios en la tasa de asistencia entre el primer año de la pandemia y el año anterior; sin embargo, al analizar la situación individual por cada país se observa una alta heterogeneidad, con cinco de los nueve países con una reducción en la tasa de asistencia en 2020 respecto de 2019: la Argentina (-5,0 puntos porcentuales), Colombia (-1,0), el Ecuador (-0,1), el Paraguay (-2,1) y el Perú (-3,5). En cuatro de los cinco países este deterioro implicaba retroceder a niveles anteriores a 2015. Por el contrario, en Chile y el Uruguay se observa un incremento en la tasa de asistencia entre 2019 y 2020 para el conjunto de la población entre 20 y 25 años.

Si se compara la evolución en los diferentes indicadores de igualdad para los cinco países con deterioro en la tasa de asistencia agregada entre la población de 20 a 25 años en 2020-2019, se aprecian dos características adicionales a la heterogeneidad entre los países. La primera, es que el deterioro en la tasa de asistencia se observa en diferentes dimensiones de la inclusión y no se concentra en alguna en particular, reflejando que el efecto de la pandemia podría dar cuenta de un deterioro estructural del sistema de educación superior. Incluso, para el caso del Ecuador, con un leve deterioro en la tasa de asistencia para toda la población entre 20 y 25 años y en todas sus dimensiones, se observa un deterioro según nivel socioeconómico, sexo, territorio y condición étnico-racial de la población.

Una segunda característica para este grupo de países es que el deterioro no es más intensivo en los atributos de mayor vulnerabilidad de la población, con la excepción del sexo, puesto que el deterioro entre los estudiantes hombres en cuatro países es mayor que el observado entre las mujeres. Por el contrario, los deterioros se presentan con mayor intensidad entre los estudiantes del quintil más rico que entre los más vulnerables y en la población de zonas urbanas más que rurales. Dado que sólo existe información para dos de los cinco países respecto de la condición étnico-racial, se puede apreciar que en Colombia el deterioro en la tasa de asistencia fue similar entre la quienes pertenecían a grupos indígenas o eran afrodescendientes y quienes no, mientras que en el Ecuador sólo se observó un deterioro en la población indígena.

Estos primeros resultados parciales se deben analizar con precaución, no sólo porque para varios países de la región aún no se cuenta con antecedentes estadísticos, sino también porque es posible que el segundo año de la pandemia (2021) haya agudizado los resultados observados en 2020, afectando con mayor intensidad el acceso y desempeño en la educación superior tanto en el corto como en el mediano plazo (Salmi, 2020; Banco Mundial, 2021).

Estas proyecciones parecen tener consistencia con los primeros reportes parciales de los ministerios de educación o de desarrollo social de algunos países de la región respecto a la evolución reciente en la cobertura de educación secundaria y superior, donde se observan caídas en algunos de estos indicadores en el Brasil (UNICEF, 2021b), Colombia, México (Fernández y otros, 2021) y el Perú, mientras que sólo en Chile se aprecia una caída importante en la matrícula total de pregrado en educación superior durante 2020 la cual, sin embargo, fue revertida en 2021 (CNED, 2022).

VI. Desafíos y propuestas para fortalecer la inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en tiempos de incertidumbre

A. En el marco general de los avances en la inclusión en la educación superior

1. La prioridad en el término de la educación secundaria y en su calidad para mejorar la inclusión en la educación superior

Los estudios para la región dan cuenta que la graduación de la educación secundaria ha sido el factor más importante para mejorar el acceso de todos los grupos de estudiantes a la educación superior, puesto que esta certificación es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la continuidad educativa. A pesar de los importantes avances logrados en este indicador, aún uno de cada tres jóvenes de la región no finaliza este nivel educativo, presentando importantes diferencias entre los países. Igualmente, la velocidad de incremento de la matrícula se redujo en la década de 2010 respecto de la anterior (años 2000), por lo cual, es indispensable reconocer que una política principal para avanzar en la cobertura, igualdad e inclusión en la educación superior es sostener los logros alcanzados, pero avanzar a una mayor velocidad para asegurar que todos los y las jóvenes de cada uno de los países puedan alcanzar al menos la educación secundaria completa. Un ejemplo de ello es la situación del Uruguay, donde, a pesar que su sistema de educación superior pública es gratuito y no existen mecanismos de selección académica a la entrada, la tasa de cobertura neta en educación superior se incrementa lentamente en el periodo, pues menos del 50% de sus jóvenes se gradúan de la enseñanza secundaria.

Por otra parte, la calidad de los aprendizajes, conocimientos y habilidades alcanzados durante la enseñanza primaria y secundaria inciden directamente en asegurar el derecho a la educación superior en igualdad de oportunidades, tanto en poder ingresar a este nivel, y en el tipo y calidad del programa al que se accede, como en la probabilidad de poder finalizarlo. Al finalizar la década de 2010 un promedio de 51% de los estudiantes de secundaria de los países de la región participantes en PISA de lectura no alcanzaba los estándares mínimos para que esos conocimientos fueran funcionales en el mundo del trabajo; en

matemáticas, ese porcentaje llegaba a 65,3%. Estas diferencias eran considerables al considerar el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes. Por ende, la tarea de mejorar la calidad en la educación escolar reviste un carácter urgente, no sólo para asegurar el derecho a una educación escolar de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes de cada país de la región, sino que también para incidir de mejor forma en una educación superior con mayor equidad y con la probabilidad de funcionar como un mecanismo efectivo de movilidad social e igualdad de oportunidades. De lo contrario, el acceso y permanencia en los programas de mayor calidad estarán altamente condicionados por el nivel socioeconómico de origen de las familias, reproduciendo las enormes brechas de origen existentes en la región.

Estos dos desafíos se vuelven más críticos en el contexto de la pandemia, puesto que el abandono transitorio y permanente y el deterioro en los aprendizajes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema escolar tendrán un enorme impacto a lo largo de los próximos años, incluyendo el ingreso y permanencia en la educación superior de esas cohortes de estudiantes. Ello se explica especialmente por el cierre prolongado de la mayor parte de los establecimientos educativos durante 2020 y 2021, así como la fuerte asimetría entre los estudiantes de mayor vulnerabilidad respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, condiciones ambientales y soporte familiar para cursar una educación a distancia durante la emergencia. Por ejemplo, un reporte de UNICEF (2021b) para el Brasil indicaba que durante el año 2020 alrededor de 3,7 millones de niños y niñas de entre 4 y 17 años no pudieron recibir educación a distancia —a pesar de estar matriculados en el sistema escolar—, lo cual representaba un 10% del total de niños en esta edad.

2. Seguir avanzando en las políticas focalizadas para la inclusión de grupos vulnerables así como de políticas generales de acceso a la educación superior

Como se pudo revisar, durante las últimas dos décadas la mayor parte de los países de la región incrementaron sostenidamente el acceso y titulación en los IES de los diferentes grupos de la población en condiciones vulnerables. La evidencia acumulada señala que dichos logros no respondieron sólo a una mayor tasa de graduación de la educación secundaria de los estudiantes, sino que también a múltiples estrategias para incrementar el acceso generalizado en la educación superior, y a estrategias y políticas de discriminación positiva y de focalización para la población más vulnerable en ingresos, de zonas aisladas, pertenecientes a poblaciones indígenas y/o afrodescendiente o con alguna discapacidad. Los resultados de estas políticas generalizadas y focalizadas permitieron que no se acrecentaran las brechas de cobertura entre la población en condiciones vulnerables y la que no.

Estos resultados dan cuenta que es indispensable profundizar en las estrategias focalizadas o de discriminación positiva, puesto que aun estas brechas son significativas. Como se analizó anteriormente, la más pronunciada es la relativa a las condiciones socioeconómicas de las familias de los jóvenes; en segundo lugar, las territoriales y, en niveles similares, las que refieren a la condición étnico-racial.

Sin embargo, los países de mayor cobertura general en la educación superior también son los que han podido avanzar a mayor velocidad en la cobertura de los grupos que enfrentan mayor vulnerabilidad, como el caso de Chile, el Perú o el Estado Plurinacional de Bolivia, lo que da cuenta que las estrategias de acceso universal también promueven una mayor inclusión. En este sentido, cobra relevancia el principio de universalismo sensible a las diferencias planteado por la CEPAL en la Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo (CEPAL, 2020), donde las políticas públicas, incluyendo la educación, requieren conjuntamente avanzar en una doble perspectiva. Por una parte, en el acceso universal a los servicios sociales desde una perspectiva de derechos, pero al mismo tiempo en superar activamente las brechas y desigualdades vigentes, con el fin de que nadie se quede atrás, implementando acciones afirmativas dirigidas a romper las barreras de acceso a las personas y grupos que experimentan diversos tipos de desigualdad, discriminación y exclusión.

3. La igualdad de género conlleva importantes desafíos diferenciados para mujeres y hombres

Entre ellos, se encuentra la necesidad de cambiar las prácticas institucionales y culturales desde el sistema escolar y en las instituciones de educación superior, puesto que afectan las oportunidades de desarrollo y las opciones de las estudiantes tempranamente, no sólo generando una enorme desigualdad en la distribución del bienestar entre hombres y mujeres sino también afectando el potencial del desarrollo económico y social general (CEPAL, 2019).

Es indispensable modificar los estereotipos culturales que se imponen en las familias, los centros educativos y en la sociedad en su conjunto, donde se construyen patrones sesgados hacia las mujeres, reforzando una menor participación de los hombres en carreras y trabajos de las áreas sociales, como educación y salud, y entre las mujeres en las carreras de mayor demanda futura y de mejores remuneraciones, como son las vinculadas a STEM. Por su parte, es urgente avanzar con rapidez en una distribución equilibrada de las tareas no remuneradas al interior de las familias, tanto en el trabajo doméstico como en el cuidado de niños y niñas y adolescentes, así como de los adultos mayores o personas con discapacidad. No avanzar hacia políticas de corresponsabilidad social de los cuidados impedirá mejorar la calidad de vida de las mujeres y un nivel de desarrollo más equitativo en toda la población, pues sus oportunidades de inserción laboral se mantendrán restringidas; incluso el nuevo contexto de la revolución industrial 4.0 podría acentuar las desigualdades hacia las mujeres, en vez de transformarse en una oportunidad para un desarrollo más equitativo (CEPAL, 2019).

Complementariamente, en la educación superior es necesario promover políticas institucionales de los centros de educación superior así como específicas hacia las áreas de STEM, desde una perspectiva de género, considerando tanto las de acción positiva como las de transversalización de género (Muñoz, 2021). Entre estas se debe mencionar la reducción en las brechas de contratación de profesoras en las carreras universitarias, especialmente en las disciplinas con menor representación de las mujeres y una mayor participación en los cargos directivos de las IES, incluyendo un mayor nombramiento de rectoras mujeres. También es importante compatibilizar las tareas laborales del trabajo académico y científico con las responsabilidades familiares, promoviendo que dichos esfuerzos institucionales promuevan una distribución más equilibrada de estas funciones entre hombres y mujeres y no sólo como un ajuste hacia un sexo.

Por otra parte, el reporte UNESCO-IESALC 2021 propone reaccionar frente al menor interés de los hombres por la escuela y la educación superior, y poner mayor atención a la mejora del entorno de aprendizaje que afecta negativamente en mayor medida a los hombres. De igual forma, las condiciones de trabajo, la productividad y las remuneraciones, así como la modificación social de los estereotipos, debiesen ser consideradas para que paulatinamente también una mayor proporción de hombres se matricule en carreras técnicas y profesionales vinculadas con las funciones sociales y de cuidado, actualmente en su mayor parte bajo la responsabilidad de las mujeres.

4. Avanzar con mayor velocidad en el aseguramiento de la calidad en la educación superior

La masificación de la educación superior debe acompañarse de mayores esfuerzos para asegurar estándares crecientes de calidad de las instituciones de educación superior y de sus programas profesionales y técnicos. Además, debiese asegurarse que exista una estrecha vinculación con los requerimientos de competencias del sector productivo privado y público, así como la generación de competencias transversales que posibilitan una mejor inserción en los nuevos empleos, la capacidad de seguir aprendiendo a través de toda la vida y la participación activa de las personas en los desafíos colectivos de los tiempos que corren. Estos esfuerzos deben tener un foco principal en aquellos programas donde principalmente se insertan los estudiantes en condiciones de mayor vulnerabilidad, pues de lo contrario, la educación superior no cumplirá con parte de sus expectativas, como la movilidad social, una mayor igualdad de las oportunidades y una mayor productividad para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, tiene máxima prioridad avanzar hacia la evaluación de los programas a distancia, su rediseño y fortalecimiento, puesto que en varios países de la región son una de las modalidades principales en la cobertura de la educación superior, especialmente entre los estudiantes más vulnerables. Además, el COVID-19 ha obligado a que la educación a distancia sea la metodología universal para continuar con el funcionamiento de la educación superior y, en este sentido, no puede esperarse que la situación post pandemia sea simplemente retornar a las modalidades previas, sin aprovechar las innovaciones desarrolladas durante estos dos años.

Complementariamente, es indispensable identificar los mecanismos y mejores prácticas para reducir la tasa de abandono y la excesiva duración de los programas de educación superior en algunos países de la región, situaciones que afectan con mayor intensidad a los estudiantes con diferentes condiciones de vulnerabilidad. Avanzar en estos atributos permitirá mayor eficiencia y equidad en la educación superior, reducir los costos públicos y privados de las carreras e incrementar la cobertura de los programas de este nivel.

5. Aprendizaje a lo largo de toda la vida

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto en términos de actualizar las competencias (*upskilling*) como de adquirir nuevas competencias (*reskilling*), es un desafío principal para la educación superior. Cada vez son más los jóvenes y adultos que necesitan formarse continuamente debido a que la creciente automatización y digitalización de los procesos productivos demanda más técnicos y profesionales que respondan a las necesidades de los perfiles de trabajos en las áreas tecnológicas (computación en la nube, inteligencia artificial y análisis de datos, principalmente), así como desarrollar mejores habilidades digitales en toda la fuerza laboral, requerimientos que la pandemia ha acelerado. En este sentido, la formación no concluye en la obtención de un certificado de la educación superior, sino que será necesario actualizarse de forma continua con nuevas competencias para lograr un desempeño eficaz en trabajos que irán cambiando sistemáticamente. Parece razonable pensar en programas más cortos, secuenciales y con estrategias de formación continua a través del tiempo en forma masiva, de tal forma de facilitar las transiciones laborales de las y los trabajadores y aprovechar las oportunidades y contextos de cambio en la industria y el mercado del trabajo.

Las universidades, los centros tecnológicos y las alianzas interinstitucionales son entidades privilegiadas para este desarrollo, promover la transición en el mercado del trabajo, disminuir el desempleo producto de la digitalización e incentivar el desarrollo social (UNESCO-UIL, 2020), pero la evidencia, antes y durante la pandemia, da cuenta que son pocas las IES que están readecuando su oferta formativa de modo que los futuros egresados cuenten con mejores habilidades o puedan adquirir nuevas competencias para adaptarse mejor a los rápidos cambios en el mercado laboral (OEI, 2021).

6. El rol estratégico de los programas cortos de orientación técnica y profesional

La evidencia para la OCDE da cuenta que cerca de la mitad de la matrícula lo hace en programas técnicos, muchos de ellos de corta duración; sin embargo, para la región, estos siguen siendo sólo el 15% de la matrícula total. La evidencia para algunos países, como el Perú y Chile, indica que titularse de estos programas puede ser tanto o más rentable que cursar programas universitarios. En general, estos programas tienen múltiples atributos positivos: son de menor duración, tienen menor costo, pueden articularse con otros programas consecutivos de mayor complejidad para una formación continua, también pueden articularse con los programas de formación secundaria vocacional, tienen una estrecha vinculación con el mercado del trabajo y pueden desarrollar con más facilidad experiencias auténticas en su proceso de formación, como las prácticas profesionales.

Complementariamente, se deben abordar múltiples desafíos para la formación técnico- profesional en la región, que ya habían sido identificados previo a la pandemia, como: i) la articulación entre actores del sistema educativo y de los sectores productivos identificando demandas de habilidades y fortaleciendo sistemas de información e intermediación laboral sensibles a las desigualdades de género; ii) la coordinación interinstitucional y representatividad de actores relevantes así como mecanismos de certificación de competencias y de evaluación y seguimiento de los programas; y iii) apoyar el fortalecimiento de la articulación institucional entre proveedores públicos y privados y generando sinergias entre ellos.

B. En el marco de la pandemia del COVID-19 y los avances en la inclusión en la educación superior

1. Cerrar las brechas de aprendizajes generados por la pandemia y reinserter a los estudiantes que abandonen el sistema escolar

Es urgente definir estrategias nacionales que reviertan los enormes efectos en aprendizajes y en el incremento de la tasa de abandono en la etapa escolar producto de la pandemia, de lo contrario, habrá una generación que pagará estos costos a lo largo de toda la vida. Es importante que para dichos objetivos, además de las políticas nacionales, se realicen alianzas interinstitucionales con las autoridades educativas subnacionales y con cada establecimiento desarrollando redes efectivas de colaboración y aprendizaje entre estas diferentes instancias. También sobresale el rol que podrían tener las propias IES para apoyar, diseñar e implementar algunas de estas estrategias. Entre las diferentes modalidades para la recuperación de aprendizajes están las mentorías individualizadas, programas de apoyo intensivo, distribución transitoria de los estudiantes en grupos por nivel de aprendizaje, reforzamiento a distancia y acompañamiento socioemocional que permita mejorar la autoestima y autoeficacia de los estudiantes en mayor riesgo de abandono educativo. En el caso de los estudiantes que tuvieron que abandonar su educación formal, es indispensable generar un vínculo personalizado con cada uno de ellos, identificar condiciones que permitirían su reincorporación y apoyarlos sistemáticamente en el retorno a la escuela y liceo, incluyendo iniciativas fortalecidas de establecimientos de segunda oportunidad. También debiesen considerarse iniciativas de apoyo desde las IES para estudiantes que ingresen a la educación superior y que tengan brechas importantes en los conocimientos y habilidades que deberían haber obtenido en la educación secundaria, pero que debido al cierre de los colegios no pudieron desarrollar adecuadamente, en especial, entre los estudiantes provenientes de la educación secundaria vocacional.

2. Cerrar las brechas de competencias no adquiridas durante la pandemia en la formación de las IES

Una interesante propuesta de la OEI (2021) para la formación continua con el fin de contrarrestar las brechas en las habilidades y competencias técnicas y profesionales generadas por la pandemia, que cobra mucho sentido en el contexto de esta, es poner un foco principal en las microcredenciales, muchas de las cuales hoy se ofrecen en línea y con flexibilidad para su adquisición (Kato, Galan-Murs y Weko, 2020). Algunas de estas se pueden adquirir mediante cursos masivos y abiertos (MOOC) que han ganado relevancia en los últimos años. Otra modalidad son *bootcamps* (cursos intensivos que dotan a los estudiantes de una buena preparación para saltar al mercado laboral), como por ejemplo en las áreas de programación. Pero pocas universidades están haciendo estas ofertas formativas en ambas modalidades. Otra iniciativa relevante en el contexto de la pandemia, y que debe ser fortalecida en el futuro, es desarrollar mecanismos que permitan acreditar la adquisición de competencias en entornos formales y no formales para permitir mayor flexibilidad en las trayectorias educacionales.

3. Innovar en el financiamiento en un contexto de restricción de recursos públicos

El reciente reporte sobre la gestión financiera de la educación superior durante la pandemia en los países de la región elaborado conjuntamente por el BID, AICE y UNESCO-IESALC (BID, 2021), da cuenta que los gobiernos, instituciones de crédito y las propias IES se abocaron a encontrar medidas de emergencia para dar continuidad a los procesos de educación durante y luego del primer periodo de la pandemia. Sin embargo, las entidades que coordinaron el estudio indican que es indispensable hacer cambios estructurales para darle sostenibilidad a los requerimientos financieros posteriores a la emergencia, especialmente en un escenario de mayores restricciones financieras de parte de las autoridades nacionales, y de las propias familias, las cuales debiesen ser resueltas en forma innovadora con el fin de no afectar los logros alcanzados en cobertura y equidad en la región durante las dos últimas décadas.

Respecto a los gobiernos, se proponen diferentes medidas en el ámbito financiero. Por una parte, que se incluyan ajustes innovadores en los subsidios que otorgan a las IES de tal forma que se amplíe la participación de entidades públicas y privadas y, por otra, ampliar los plazos y reducir las tasas de intereses en los créditos que se otorguen vía IES o directamente a los estudiantes.

A las instituciones de educación superior se les recomienda diversificar sus fuentes de financiamiento para reducir el riesgo financiero, por ejemplo, incentivando la prestación de servicios y consultorías a instituciones públicas y privadas. También se sugiere que amplíen la oferta educativa, aprovechando las nuevas tecnologías y la educación a distancia, promoviendo el desarrollo de cursos más breves y certificaciones digitales vinculadas a los requerimientos del sector productivo público y privado.

Además, se recomienda a los gobiernos y las entidades de apoyo financiero a los estudiantes incorporar instrumentos financieros innovadores y sostenibles, entre los cuales se propone la implementación de becas con responsabilidad compartida para incentivar el acceso y permanencia de los estudiantes; mejorar los modelos de codeudores solidarios (avales) para familias de bajos ingresos; potenciar los créditos con copago contingente al ingreso del beneficiario; y mejorar los sistemas de información sobre el mercado del trabajo en la educación superior, como también sistemas de alerta temprana para estudiantes en riesgo y apoyo psicológico y académico, de tal forma de incrementar la retención y graduación de los grupos más vulnerables.

4. Fortalecer el trabajo interinstitucional

Fortalecer el trabajo interinstitucional para aprender de las mejores prácticas, mejorar la coordinación en el uso de los recursos y ser más efectivos en el acceso, retención y finalización de los programas para el conjunto de los estudiantes, especialmente aquellos más vulnerables. Antes y durante la pandemia se desarrollaron valiosas experiencias que debiesen ser replicadas en el mediano plazo. Una iniciativa destacable, mencionada en el reporte realizado por el BID, AICE y UNESCO-IESALC (BID, 2021), es la articulación en Colombia entre el gobierno, las IES y la institución de crédito educativo (ICETEX) para coordinar una estrategia de atención integral durante la pandemia donde se integraron estrategias vinculadas con: i) normas que permitían flexibilidad y focalizar las obligaciones de las IES en el contexto de la emergencia; ii) planes de preparación digital entre diferentes IES públicas y privadas; iii) programas de salud mental para los alumnos de IES públicas y privadas; iv) creación de fondos solidarios y fondos de garantías a los que podrían acudir las IES privadas, nuevas líneas de créditos educativos del ICETEX y planes de auxilio y gratuidad para las universidades públicas⁵.

De igual forma, para identificar mejores prácticas e innovaciones en los desafíos de la inclusión en este nivel, de tal forma que los extraordinarios avances de algunas instituciones de educación superior puedan ser innovaciones adaptadas para su escalamiento en otras IES, es indispensable potenciar la gestión institucional de las autoridades nacionales y subnacionales de educación superior en los países. Por ejemplo, en 2021, la rectora de la Universidad de Minas Gerais del Brasil describía los enormes avances en inclusión alcanzados por su institución durante los últimos años, puesto que mientras sólo 17% de los jóvenes de 25 años accedía a la educación superior a nivel nacional, en su estado alcanzó al 67,4% en 2019, más que duplicando la matrícula en las universidades federales de su estado entre 2015 y 2018, con una alta cobertura en la población más vulnerable y afrodescendiente (UNESCO-IESALC, 2020b).

El contexto de la pandemia ha facilitado el desarrollo de múltiples actividades en tiempo real para compartir experiencias, mejores prácticas, desarrollo de capacidades o la identificación de desafíos y potenciales buenas respuestas a estos. En la región, UNESCO, UNESCO-IESALC, CEPAL, BID, OEI y otras instituciones han sobresalido en estas iniciativas, aun cuando ya existían importantes redes interinstitucionales para fortalecer la inclusión en la educación superior en la región, como por ejemplo,

⁵ Desde 2010, la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, en asociación con ICETEX de Colombia, se aliaron con 20 IES para diseñar e implementar el proyecto MAIE (Modelo de Atención Integral al Estudiante), en el cual se desarrollan estrategias compartidas de seguimiento a los estudiantes para disminuir la tasa de abandono y ofrecer descuentos en la matrícula a estudiantes para dar mayor cobertura y permanencia en la educación superior.

la Red ESIAL (Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina) y MetaRed (la red de Fundación Universia para temas de digitalización universitaria a nivel iberoamericano). Estos esfuerzos debiesen mantenerse y ser potenciados en la región, facilitando sistemas regulares de monitoreo y evaluación, así como la identificación de mecanismos que promuevan y faciliten su replicabilidad.

También es indispensable mantener y profundizar los aprendizajes adquiridos durante estos años en la coordinación interinstitucional de los diferentes sectores sociales, por ejemplo, la coordinación de los ministerios y servicios públicos del sector sanitario y de educación, así como el de los responsables del apoyo social hacia poblaciones que enfrentan situaciones de mayor vulnerabilidad. La respuesta ante una situación crítica como la pandemia desafía a la institucionalidad pública para responder en forma sistémica, tal como ha sido la experiencia de la región respecto a la prioridad en la vacunación de las comunidades educativas, las estrategias graduales de reapertura presencial de clases y, en esta etapa que tendrá máxima prioridad, la recuperación de aprendizajes y de condiciones socioemocionales de los estudiantes, sus familias y también de los trabajadores de la educación.

5. Prepararse para un escenario de alta incertidumbre futura

Al iniciar el año 2022, aún es incierta la evolución del COVID-19 durante este año; sin embargo, los expertos anticipan que se avanzará desde la pandemia a una de epidemia con menores efectos graves sobre las condiciones sanitarias y sociales. Es indispensable estar preparados para que, en el futuro, potenciales shocks adversos sean enfrentados de mejor forma y sea posible atenuar los enormes costos que tendrá la epidemia, los cuales han sido y serán mucho mayores entre la población más vulnerable, destruyendo parte relevante de los avances alcanzados en igualdad e inclusión en la educación escolar y superior. Es indispensable universalizar las competencias digitales para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia y asegurar una cobertura generalizada de dispositivos electrónicos y conectividad de altos estándares para todos los y las estudiantes y territorios. También debieran asegurarse los dispositivos institucionales, financieros y de gestión para que se pueda responder en forma masiva y oportuna a nuevos contextos sin depender principalmente de la respuesta diferenciada que pueda entregar cada institución, dado que en este último escenario se tienden a reproducir las brechas y exclusión que las diferentes iniciativas en tiempos no críticos han intentado atenuar. En este contexto, las experiencias de coordinación entre diferentes ministerios —especialmente de salud, educación y desarrollo social— y diferentes niveles de gobierno y la constitución de entidades público-privadas, así como la participación de centros de investigación y universidades para abordar en un tiempo reducido desafíos críticos, como la producción y distribución de vacunas, modalidades de educación a distancia, o para la recuperación de aprendizajes, parecen ser instancias a mantener y replicar en un futuro de creciente incertidumbre y de grandes desafíos colectivos.

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).
- 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.
- 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.
- Banco Mundial (2021), *COVID-19 Coronavirus response. Latin-American and the Caribbean: Tertiary Education*.
- Bellei, C. y otros (2015), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO, Santiago.
- Bendels, M. y otros (2018), "Gender disparities in high quality research revealed by Nature index journals", *Plos One*, 13(1). Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189136>.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (2021), "Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes". Nota Técnica IDB-TN-02206.
- Brunner, J. y A. Miranda (2016), "Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016". Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Ril Editores.
- Carneiro, L. y F. Bridi (2020), "Políticas públicas de enseñanza superior en Brasil: una mirada sobre el acceso y la inclusión social", *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 15(1), 146-158. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.
- Christakis, D.A., W. Van Cleve y F.J. Zimmerman (2020), "Estimation of US Children's educational attainment and years of lost life associated with primary school closures during the coronavirus disease 2019 pandemic", *JAMA Network Open*, 3, e2028786-e2028786.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022), *Panorama Social de América Latina 2021* (LC/PUB.2021/17-P), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2020), *Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo* (LC/CDS.3/5), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2019), *Panorama Social de América Latina 2018* (LC/PUB.0219/3-P), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.

- ____ (2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL/UNFPA (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de Población de las Naciones Unidas) (2020), "Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión", Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, Publicación de las Naciones Unidas.
- CIMA (Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes) (2021), Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes del Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible [en línea] <https://cima.iadb.org/es/regional-overview/learning/PISA>.
- CNED (Consejo Nacional de Educación) (2022), *Índices de Educación Superior*, Consejo Nacional de Educación, Santiago, Chile.
- CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México) (2021), "Apoyo a madres mexicanas Jefas de Familia para fortalecer su desarrollo profesional".
- Corbetta, S. y otros (2018), "Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y Desafíos". Documento de Proyectos (LC/TS.2018/98), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Da Rocha, M. y A. Pizzio (2018), "Políticas de educación superior y la distribución de oportunidades en educación de las regiones de Brasil: Reflexiones sobre el REUNI y PROUNI", en *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género*. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, México.
- DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) (2020), Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2020 de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Actualización anual, Santiago Chile.
- DESAF (Dirección General de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares de Costa Rica) (2021), Fondo Nacional de Becas (FONABE).
- Fernández, M.A. y otros (2021), "La evolución de la matrícula en la educación media superior de cara a la pandemia: una primera revisión". Escuela de Gobierno y Transformación Pública Tecnológico de Monterrey, Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad y México Evalúa.
- Ferreyra, M.M. (2017), "The demand side of the higher education expansion", en M.M. Ferreyra y otros, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.
- Ferreyra, M.M. y otros (2017), *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.
- Fondo de la Solidaridad del Uruguay (2021), "Sistema de Becas". Disponible [en línea] <https://becas.fondodesolidaridad.edu.uy/sistema-de-becas/>.
- Frisancho, V. y D. Vera-Cossío (2021), "More than money: Gaps in gender, race, and ethnicity", en M. Busso y J. Messina (editors), *The inequality crisis: Latin American and the Caribbean at the Crossroads*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fundación Henry Dunant América Latina (2017), "Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINE)".
- García de Fanelli, A. (2019), "Caracterización de los sistemas de educación superior y de acreditación universitaria". Informe Iberoamericano de Educación Superior 2019.
- García de Fanelli, A. y C. Adrogué (2021), "Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores", *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114. Tres décadas de investigación en educación superior en América Latina y el Caribe: pasado, presente y futuro. UNESCO-IESALC Disponible [en línea] <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/339>.
- ____ (2019), "Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur", *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96).
- Gobierno de El Salvador (2019), Decreto n° 93. "Reglamento de la Ley del Fondo Especial de los recursos provenientes de la privatización de ANTEL para la ejecución del programa de becas para realizar estudios de Educación Superior".
- Gobierno de Chile (2021), *Aprueba Manual de Orientaciones Técnicas Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES) y ordena publicación*. Resolución exenta n° 985.

- Gobierno del Brasil (2021), "Ley de Cuotas". Disponible [en línea] <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html> (Revisado el 19 de julio de 2021).
- Gobierno de la República Dominicana (s/f), "Progresando con Solidaridad". Disponible [en línea] <https://culturaciudadana.gob.do/prosoli/nosotros/marco-legal/> (Revisado el 26 de julio de 2021).
- Gobierno de México (2021a), "Tipos de becas SUBES (Sistema Único de Beneficiarios de Educación Superior) (2021-2022)". Disponible [en línea] <https://gobmx.org/becas-subes/>.
- _____(2021b), "Becas INPI". Disponible [en línea] <https://gobmx.org/apoyos-del-gobierno/becas-inpi/>.
- _____(2021c), "Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro". Disponible [en línea] <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-jovenes-escribiendo-el-futuro-de-educacion-superior>.
- _____(2021d), "Becas Elisa Acuña". Disponible [en línea] <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/becas-elisa-acuna>.
- _____(2021e), Beca Federal para Apoyo a la Manutención 2021.
- Haimovich, F. (2017), "Equity, Quality, and Variety of Higher Education", en M.M. Ferreyra y otros, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.
- ICETEX (2021), "Oferta de créditos". Disponible [en línea] <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges> (Revisado el 12 de julio de 2021).
- ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) (2021), "Acerca del examen Saber 11". Disponible [en línea] <https://www.icfes.gov.co/acerca-examen-saber-11> (Revisado el 19 de julio de 2021).
- IFARHU (Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos) (2020), "Reglamento de becas, asistencias económicas educativas y auxilios económicos de Panamá".
- Jamaica Tertiary Education Commission (2021), "Jamaican Scholarships". Disponible [en línea] <https://jtec.gov.jm/scholarship-database/> (Revisado el 9 de julio de 2021).
- JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) (2021), "Becas Educación Superior". Disponible [en línea] <https://www.junaeb.cl/becas-educacion-superior> (Revisado el 17 de julio de 2021).
- Kato, S., V. Galán-Muros y T. Weko (2020), "The emergence of alternative credentials", *OECD Education Working Paper Series*, (216). Paris. Disponible [en línea] <https://dx.doi.org/10.1787/b741f39e-en>.
- Lobelle, G. (2017), "Políticas públicas sociales: apuntes y reflexiones", *Itinerarios de Investigación*. ARIC vol.6 n° 14 La Habana set.-dic. 2017.
- McCowan, T. y J. Bertolín (2020), "Inequalities in higher education access and completion in Brazil", *Working Paper 2020-3*, United Nations Research Institute for Social Development.
- Marúm, E. (2016), Informe Nacional: México. Educación Superior en Iberoamérica.
- Mercadante, A. (2019), "Educação e Capacitação Técnica e Profissional no Brasil", *Documentos de Projectos* (LC/TS.2019/44), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay (2019), "Plan nacional de equidad racial y afrodescendencia 2019-2022". Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay y Consejo de Equidad Racial y Afrodescendencia.
- Ministerio de Educación de la Argentina (2021), Programa para la Mejora de la Inclusión Educativa. Evaluación ambiental y social.
- Ministerio de Educación de la Argentina (2021a), "1era Convocatoria 2021: Programa Nacional de Becas Estratégicas Manuel Belgrano". Disponible [en línea] <https://www.argentina.gob.ar/educacion/becas/becas-manuel-belgrano/1era-convocatoria-2021-programa-nacional-de-becas-estrategicas-manuel-belgrano> (Revisado el 19 de julio de 2021).
- _____(2017), Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU).
- _____(s/f), Programa ArBec.
- Ministerio de Educación de Chile (2021), "Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)". Disponible [en línea] <https://pace.mineduc.cl/>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021), "Gratuidad en la matrícula de Educación Superior pública ya es una realidad". Disponible [en línea] https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-405589.html?_noredirect=1 (Revisado el 16 de julio de 2021).
- _____(2017), "¿Qué son los CERES?". Disponible [en línea] https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187077.html?_noredirect=1.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2021), "Becas Postsecundaria". Disponible [en línea] <https://mep.go.cr/becas-postsecundaria>.

- Ministerio de Educación de El Salvador (2019), "Becas FANTEL para la Educación Superior". Disponible [en línea] <https://becasfanel.gob.sv/quienes-somos/>.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (s/f), Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas.
- Ministerio de Educación del Brasil (2018a), "Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)". Disponible [en línea] <http://portal.mec.gov.br/pnaes>.
- ____ (2018b), "FIES Apresentação". Disponible [en línea] http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303.
- ____ (2018c), "Bolsa Permanência – Apresentação". Disponible [en línea] <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>.
- Ministerio de Educación del Perú (2021a), Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC). Bases integradas del concurso 2021 Mujeres en Ciencia – pregrado. Disponible [en línea] <http://www.pronabec.gob.pe/descargas2021/febrero/Bases%20vigente%20del%20concurso%20-%20Beca%20Mujeres%20en%20Ciencia%202021.pdf>.
- ____ (2021b), Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC). Bases del concurso Beca 18 2021.
- ____ (2019), Memoria anual 2019 del PRONABEC. Disponible [en línea] <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1871506/Memoria%20Anual%20del%20Pronabec%202019.pdf.pdf>.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana (2021a), "Becas Nacionales". Disponible [en línea] <https://mescyt.gob.do/becas-nacionales/>.
- ____ (2021b), "Incentivo a la Educación Superior". Disponible [en línea] <https://mescyt.gob.do/programas-especiales/incentivo-a-la-educacion-superior/>.
- Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (2021), "Becas Educación Superior 2021 – Segunda Convocatoria". Disponible [en línea] https://www.mec.gov.py/cms_v4/principal/becas?ref=300421-becas-educacion-superior-2021--segunda-convocatoria (Revisado el 16 de julio de 2021).
- Muñoz, C. (2021), "Políticas públicas para la igualdad de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): Desafíos para la autonomía económica de las mujeres y la recuperación transformadora en América Latina", *Serie Asuntos de Género*, N° 161 (LC/TS.2021/158), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Neidhöfer, G., N. Lustig y M. Tommasi (2021), "Intergenerational transmission of lockdown consequences: prognosis of the longer-run persistence of COVID-19 in Latin America", *The Journal of Economic Inequality*, 19, 571-598.
- Niemi, N. S. (2017), *Degrees of difference: Women, men, and the value of higher education*: Taylor & Francis.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019), *Perfilando la transformación digital en América Latina: Mayor productividad para una vida mejor*. Paris: OECD Publishing. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1787/8bb3c9f1-en>.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), *Educación superior productividad y competitividad en Iberoamérica*. Madrid, España.
- Peró, F. (2021), "COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas", en Fundación Carolina, *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*.
- Pires, A., H. Sampaio y L. Poma (2020), *Educación superior y políticas de inclusión: experiencias desde Brasil y Perú*. FE-Unicamp editores. Universidad Estadual de Campinas.
- PRONABEC (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo) (2021a), Bases integradas del concurso Mujeres en Ciencia Pregrado.
- PRONABEC (2021b), "Beca Mujeres en Ciencias para carreras de ciencias, tecnología, ingenierías o matemáticas". Disponible [en línea] <https://www.pronabec.gob.pe/beca-mujeres-en-ciencias-2021/>.
- PROUNI (2021), "Programa Universidade Para Todos". Disponible [en línea] <http://prouniportal.mec.gov.br/> (Revisado el 12 de julio de 2021).
- Reimers, F. (2021), "¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19?", *Revista Iberoamericana de la Educación*, 86(2), 9-28. Disponible [en línea] <https://doi.org/10.35362/rie8624690>.

- Reimers, F. y F. Marmolejo (Eds.) (2021), *University and School Collaborations during a Pandemic*. Switzerland: Springer.
- Salmi, J. (2020), *COVID's lessons from global higher education. Coping with the present while building a more equitable future*. Fundación Lumina.
- _____(2019), *Measuring the Impact of Equity Promotion Policies: Lessons from National and Institutional Case Studies*.
- Salmi, J. y A. D'Addio (2020), "Policies for achieving inclusion in higher education", *Policy Reviews in Higher Education*.
- Sandel, M. J. (2020), *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Editorial Debate.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (2017), Bases de Postulación Programa Becas Nacionales "Eloy Alfaro" para estudios de grado 2017.
- Sevilla, P. (2017), "Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe", *Serie de Políticas Sociales* N° 222 (LC/L.4287), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina de la UNESCO) (2019), Educación Superior. Documento de Eje.
- Subsecretaría de Educación Superior de Chile (2021), "Beneficios Estudiantiles Educación Superior". Disponible [en línea] <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-nuevo-milenio-bnm#> (Revisado el 12 de julio de 2021).
- Szekely, M. (2016), "Recent trends in higher education in Latin America". Working Paper, Centro de Estudios Educativos y Sociales CEES.
- Tavela, D., M. Catino y M. Fornerís (2019), "Nexos, la educación como sistema. Programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria", Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Argentina.
- Torrico, B. (2021), "Digitalización acelerada: lo que la pandemia le enseñó a las universidades". Comentario del 14 de abril de 2021 sobre el foro del BID Digitalización acelerada.
- Trow, M. (2006), "Reflection on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII", en J.J.F. Forest & P.G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Netherlands: Springer.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), Documento de Política n° 45. "No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI". Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- _____(2019), "Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie se quede atrás". Documento de Referencia. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y Todos los Estudiantes Cuentan.
- _____(2018), "Ensuring the right to equitable and inclusive quality education. Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education".
- _____(2016), "Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all". UNESCO: Paris.
- _____(2007), "The right to education for all: ten reasons why the Convention against Discrimination in Education is highly significant in today's world". UNESCO: Paris.
- _____(2006), "The Right to Education", UNESCO, Paris.
- UNESCO-IESALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2021), "Mujeres en la educación superior: ¿La ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?" Marzo, 2021.
- _____(2020a), Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales, París, Francia.
- _____(2020b), Presentación de Sandra Almeida, rectora de la Universidad de Minas Gerais de Brasil en la Conferencia "Inequalities in Access to Higher Education by Disadvantaged Populations in the Latin American and Caribbean Region in the Context of the COVID-19 Pandemic".
- UNESCO -UIL (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida)(2020), "UIL lanzó una encuesta global sobre el rol de las universidades en promover el aprendizaje a lo largo de la vida". Disponible [en línea] <https://uil-unesco.org/lifelong-learning/uil-launches-global-survey-role-universities-promoting-life-long-learning>.

- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)(2021a), COVID-19 Education Response: Update 30, status of schools' reopening (UNICEF, November 2021).
- _____(2021b), "Cenário da exclusão escolar no Brasil 2021". Disponible [en línea] <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf>.
- Urzúa, S. (2017), "The Economic Impact of Higher Education", en M.M. Ferreyra y otros, *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.
- Valenzuela, J.P. y otros (2017), "Inequidad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?" UNESCO, Santiago.
- Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay (2021), Guía de Bases y Condiciones para Estudiantes de Pregrado.
- Zhou, X. (2019), "Equalization or Selection? Reassessing the "Meritocratic Power" of a College Degree in Intergenerational Income Mobility", *American Sociological Review*, 84(3):459-485.

Anexos

Anexo 1

Diseño metodológico

Dado que el documento profundiza en la revisión de las políticas destinadas a la inclusión se describe a continuación la estrategia de búsqueda utilizada.

En un primer momento se realizó un trabajo de búsqueda bibliográfica en buscadores académicos, específicamente metabuscadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Chile, donde se seleccionaron artículos de revistas indexadas. Se partió de lo general a lo particular, razón por la cual las primeras palabras de búsqueda fueron: "inclusión", "educación superior", "educación terciaria", "equidad" y "políticas públicas" que también fueron buscadas en inglés y portugués. La búsqueda se enmarcó desde el año 2015 a la actualidad, con el objetivo de conocer las prácticas y políticas más recientes de inclusión educativa en países de América Latina y el Caribe. También se utilizó Google Scholar para realizar la misma búsqueda explicitada anteriormente.

Metodológicamente, se siguió el trabajo "Educación superior en Iberoamérica 2016" editado por Brunner y Miranda (2016) del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). El trabajo de los autores se basó en informes nacionales elaborados por especialistas en el tema de los siguientes países: la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, el Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, el Paraguay, el Perú, la República Dominicana, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela. Todos están disponibles en el sitio web de CINDA y fueron revisados en búsqueda de políticas públicas inclusivas en educación superior en los ámbitos señalados previamente y prestando atención si surgía otra categoría de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Como los informes son del año 2016, se analizó si las políticas públicas encontradas están vigentes en la actualidad, excluyendo las que han dejado de estar activas, e incluyendo otras incorporadas en los últimos años. Complementariamente, se enviaron correos electrónicos a varios investigadores e investigadoras autores de los informes nacionales para solicitar mayor información que la que se encuentra en la web.

Luego, se optó por buscar "inclusión educación superior América Latina y el Caribe" tanto en español como inglés. Se encontraron algunos documentos de organismos internacionales tales como UNESCO, CEPAL y Fundación Lumina. Otra estrategia de búsqueda fue revisar la bibliografía citada en artículos e informes encontrados.

Finalmente, se realizó una búsqueda por país, tanto a nivel general, por ejemplo, "políticas públicas inclusión educación superior Colombia", como a nivel específico, por ejemplo, "Programa Nacional de Becas Universitarias Argentina". La indagación se realizó tanto en español como inglés (y en el caso del Brasil, en portugués). En muchos casos, la búsqueda derivó a instituciones estatales y, en la mayoría, al Ministerio de Educación correspondiente. Cabe destacar que mucha información contenida en este informe se obtuvo de sitios web de ministerios de educación de algunos países.

Para la mayoría de los países del Caribe no se encontró información disponible en línea. Solo en el caso de Jamaica se identificó información relevante sobre programas y políticas públicas de inclusión a la educación superior.

En segundo lugar, para los análisis cuantitativos complementarios sobre la evolución del acceso y graduación en los programas de educación superior según diferentes atributos de exposición a mayor vulnerabilidad de la población, la CEPAL realizó estimaciones específicas para los años 2000, 2010 y 2019 a partir de las encuestas de hogares disponibles para 15 países de América Latina y el Caribe. Los indicadores estimados por la CEPAL fueron dos. El primero es la tasa de asistencia para la población de entre 20 y 25 años, como también para la población entre 26 y 30 años y entre 31 y 35 años, donde se concentra más del 90% de los estudiantes de instituciones de educación superior (IES) de pregrado de la

región. El segundo indicador es la tasa de graduación de programas de IES de al menos 4 años de duración, los que se concentran principalmente en las universidades, para los mismos grupos de edad; es decir, el porcentaje de la población en ese grupo de edad que contaba para cada año con un título profesional de esas características, con el fin de complementar la información de acceso con la de graduación, dado que el abandono de los y las estudiantes en las IES es una problemática importante en la región, la cual es más intensiva entre la población con algunos atributos asociados a una mayor desigualdad en las oportunidades de desarrollo. En todos los casos, los indicadores fueron estimados a partir de las respuestas expandidas para reflejar el promedio nacional y no sólo la muestra de la encuesta.

Los atributos para revisar la inclusión en la educación superior fueron cinco: i) niveles de ingreso, para lo cual se estimaron los indicadores previos para la población del primer y quinto quintil de ingresos, es decir, para el 20% más pobre y el 20% más rico de la población; ii) sexo, estimando las diferencias entre hombres y mujeres; iii) aspectos geográficos, determinando las diferencias entre el lugar de residencia de la población entre zonas urbanas y rurales; iv) condición étnica y v) condición racial, estas dos características fueron analizadas conjuntamente, diferenciando a si la población se identificaba como perteneciente a un grupo indígena o si tenía un origen afrodescendiente comparado con la población que no tenía ninguno de estos dos atributos. A diferencia del levantamiento de políticas existentes para la inclusión, en la sección cuantitativa no se considera un análisis sobre la población con alguna discapacidad, pues no se cuenta con dicha información para el análisis estadístico. Debido a que el diseño de las muestras de las encuestas nacionales, especialmente para la condición étnico-racial, no son representativas para algunas de estas características, como tampoco fueron aplicadas en cada país para todos los periodos analizados, algunos países no cuentan con algunos de los análisis. Por ejemplo, no existe información que compare la evolución de los indicadores en las zonas rurales en la Argentina.

Con el fin de analizar algunos primeros efectos de la pandemia sobre la tasa de asistencia en la educación superior, se realizaron estimaciones similares para los países que cuentan con encuestas aplicadas en 2020 (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay), de tal forma de comparar la evolución en los procesos de inclusión respecto del año previo a la pandemia (2019). Se incluye la estimación del indicador para el año 2015 con el fin de comparar con la trayectoria previa a la pandemia. Los análisis se realizaron sólo para la TCN entre la población entre 20 y 25 años, pues es en los grupos más jóvenes donde se espera mayor impacto, dado que son los que concentran la mayor cobertura de estudiantes de educación superior en la región.

Tanto para la evolución general como la realizada para buscar algunos primeros efectos de la pandemia en la matrícula en educación superior, los indicadores se analizan para el promedio simple de los países de la región a partir de la información disponible, como también a nivel país. Esta decisión permite visualizar de mejor forma la heterogeneidad entre los países de la región puesto que evita que el promedio represente principalmente los países de mayor tamaño.

Anexo 2

Cuadros descriptivos de la situación de los países de la región por condición y grupos de edad

Cuadro A1
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por quintiles de ingreso
extremos para población entre 20-25 años de edad (2000-2019)
(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		
Argentina	13,1	15,6	15,4	42,8	41,5	47,2	2,3	4,4
Bolivia (Estado Plurinacional de)	1,5	12,7	13,2	31,4	41,6	49,3	11,6	17,9
Brasil	1,9	4,9	5,1	34,8	36,1	40,4	3,1	5,6
Chile	5,1	15,8	27,5	43,2	53,5	44,2	22,4	1,0
Colombia	1,8	3,1	5,4	32,6	37,3	35,7	3,5	3,1
Costa Rica	...	4,7	8,3	...	48,3	49,2	...	...
Ecuador	4,3	9,4	8,3	29,3	42,5	39,1	4,0	9,8
El Salvador	1,9	1,5	3,7	35,7	38,0	39,2	1,8	3,5
Honduras	0,9	0,2	0,4	23,2	27,1	36,0	-0,4	12,7
México	1,4	5,1	6,4	30,5	31,9	33,8	5,0	3,3
Panamá	3,7	5,4	8,0	40,1	31,5	38,1	4,4	-2,0
Paraguay	1,2	2,6	6,8	25,1	32,6	42,5	5,6	17,4
Perú	3,8	8,4	17,6	29,7	40,6	45,4	13,8	15,7
Uruguay	2,0	1,9	2,3	40,4	47,0	43,7	0,4	3,3
Promedio simple	3,3	6,5	9,2	33,8	39,2	41,7	5,9	7,9

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

Cuadro A2
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por quintiles de ingreso
extremos para población entre 26-30 años de edad (2000-2019)
(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		
Argentina	4,0	7,1	7,4	16,0	19,7	26,5	3,4	10,5
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,0	2,8	2,7	23,1	18,5	18,5	2,7	-4,6
Brasil	1,0	1,9	2,0	15,5	15,6	18,9	1,1	3,4
Chile	0,9	5,1	6,5	12,4	14,7	13,7	5,7	1,2
Colombia	0,5	1,0	1,6	12,3	17,6	16,7	1,2	4,4
Costa Rica	...	1,3	2,3	...	24,6	26,3	...	...
Ecuador	1,8	4,4	4,6	13,3	16,7	12,6	2,8	-0,7
El Salvador	0,3	0,0	0,5	14,0	16,4	13,5	0,2	-0,5
Honduras	0,2	0,0	0,3	14,0	15,9	15,8	0,2	1,8
México	0,0	0,5	0,8	7,0	7,5	7,9	0,8	0,9
Panamá	2,7	1,7	3,2	19,0	12,8	12,5	0,5	-6,5
Paraguay	0,8	0,0	3,2	15,9	20,7	23,5	2,4	7,6
Perú	0,2	2,0	1,1	11,0	14,0	15,1	0,9	4,1
Uruguay	1,0	0,7	0,8	21,5	30,3	19,7	-0,2	-1,7
Promedio simple	1,0	2,0	2,6	15,0	17,5	17,2	1,6	2,2

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

Cuadro A3
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por quintiles de ingreso extremos para población entre 30-35 años de edad (2000-2019)
(En porcentajes)

	Quintiles de ingreso						Diferencia 2019-2000 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	Quintil I			Quintil V			Quintil I	Quintil V
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Argentina	1,8	2,5	2,9	7,8	9,6	10,9	1,1	3,1
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,0	1,2	0,3	11,4	8,4	7,7	0,3	-3,7
Brasil	0,9	1,1	1,2	9,9	9,5	13,1	0,3	3,2
Chile	0,1	1,1	2,2	3,7	6,2	5,4	2,0	1,7
Colombia	0,2	0,5	1,0	5,6	9,7	10,7	0,8	5,1
Costa Rica	...	0,2	0,6	...	16,9	16,2	...	...
Ecuador	1,0	1,4	0,2	5,2	10,3	6,9	-0,8	1,7
El Salvador	0,0	0,0	0,2	6,7	3,9	4,2	0,2	-2,5
Honduras	0,1	0,0	0,0	6,4	8,6	6,9	-0,1	0,5
México	0,0	0,1	0,0	6,1	4,1	4,8	0,0	-1,3
Panamá	0,5	1,2	1,2	10,7	8,8	6,0	0,7	-4,7
Paraguay	0,0	0,0	0,3	7,4	9,5	11,8	0,3	4,4
Perú	0,0	0,7	0,4	7,1	8,6	7,0	0,4	-0,1
Uruguay	0,2	0,2	0,2	8,0	15,2	9,4	0,0	1,4
Promedio simple	0,4	0,7	0,8	7,4	9,2	8,6	0,4	1,2

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

Cuadro A4
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingreso extremos entre 20-25 años edad (2000-2020)

	Quintiles de ingreso						Diferencia 2020-2000 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	Quintil I			Quintil V			Quintil I	Quintil V
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Argentina	4,1	3,4	4,2	19,8	23,6	27,0	0,1	7,2
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,0	3,4	7,7	14,5	22,2	22,7	7,7	8,2
Brasil	0,2	1,9	1,7	18,8	32,5	29,5	1,5	10,7
Chile	1,5	2,8	7,3	18,9	23,3	27,4	5,8	8,5
Colombia	0,8	0,8	3,5	22,1	27,0	25,5	2,7	3,4
Costa Rica	1,3	1,1	1,9	18,8	29,1	19,2	0,6	0,4
Ecuador	1,7	1,5	3,7	16,1	26,6	17,4	2,0	1,2
El Salvador	1,1	1,0	1,0	17,8	20,7	29,7	-0,1	11,9
Honduras	0,2	0,1	0,0	12,1	11,3	15,7	-0,2	3,6
México	0,2	2,2	4,5	12,2	25,1	26,7	4,2	14,6
Panamá	0,1	1,8	2,0	20,0	23,2	26,9	1,9	6,9
Paraguay	0,0	1,2	2,2	7,7	14,3	21,7	2,2	14,0
Perú	2,5	6,3	23,1	35,5	40,6	49,0	20,7	13,5
Rep. Dominicana	1,1	0,8	1,3	10,3	15,7	14,7	0,2	4,4
Uruguay	0,5	0,1	0,5	14,6	13,5	13,8	0,1	-0,8
Promedio simple	1,0	1,9	4,3	17,3	23,2	24,5	3,3	7,2

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

Cuadro A5
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingreso extremos entre 26-30 años edad (2000-2020)

	Quintiles de ingreso						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Quintil I			Quintil V			Quintil I	Quintil V
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Argentina	7,1	6,6	11,5	40,8	53,8	41,5	4,4	0,7
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,0	2,7	14,2	34,7	48,5	49,7	14,2	15,0
Brasil	0,3	1,3	2,8	29,9	46,4	56,2	2,5	26,3
Chile	1,6	3,0	14,0	41,1	53,7	71,5	12,4	30,4
Colombia	1,2	1,2	5,6	39,5	42,8	41,9	4,3	2,4
Costa Rica	0,7	0,7	2,8	35,1	49,4	40,5	2,1	5,4
Ecuador	2,0	4,5	5,0	31,4	47,5	45,0	3,0	13,6
El Salvador	1,2	0,3	1,9	38,0	37,3	46,7	0,7	8,7
Honduras	...	...	...	18,9	21,7	30,8	...	11,9
México	0,1	1,3	4,1	34,0	52,2	55,1	4,0	21,0
Panamá	2,1	0,8	3,5	41,6	48,3	53,6	1,4	12,0
Paraguay	0,0	2,3	3,6	20,6	27,5	45,3	3,6	24,7
Perú	2,2	7,2	17,5	49,8	59,6	68,3	15,3	18,5
Rep. Dominicana	1,0	1,2	2,8	27,4	35,0	39,4	1,7	11,9
Uruguay	0,2	0,3	1,4	34,9	36,3	37,1	1,2	2,2
Promedio simple	1,4	2,4	6,5	34,5	44,0	48,2	5,1	13,6

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

Cuadro A6
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que finalizó un programa de 4 o más años de educación superior por quintiles de ingreso extremos entre 31-35 años edad (2000-2020)

	Quintiles de ingreso						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Quintil I			Quintil V			Quintil I	Quintil V
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Argentina	11,4	2,7	3,6	50,9	56,5	62,2	-7,8	11,3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,0	3,7	7,5	35,1	49,3	59,2	7,5	24,1
Brasil	0,2	1,3	1,9	33,2	47,3	60,8	1,7	27,6
Chile	0,8	1,7	10,9	44,4	53,4	72,4	10,1	28,0
Colombia	0,5	1,0	5,0	40,9	46,4	43,6	4,5	2,7
Costa Rica	1,5	0,2	3,7	39,1	51,8	51,4	2,3	12,3
Ecuador	1,4	2,6	5,3	27,7	38,7	44,3	3,9	16,5
El Salvador	1,0	0,2	1,3	40,8	38,3	44,8	0,3	4,0
Honduras	0,1	0,0	0,3	22,0	27,8	30,5	0,2	8,5
México	0,0	1,2	3,1	29,2	45,3	54,3	3,1	25,2
Panamá	0,7	2,5	1,5	41,8	53,4	57,7	0,8	15,9
Paraguay	0,0	0,0	3,8	23,8	28,9	50,7	3,8	26,9
Perú	1,6	5,8	8,8	50,4	58,6	61,2	7,1	10,8
Rep. Dominicana	1,5	1,2	4,5	34,0	37,7	32,5	3,0	-1,5
Uruguay	0,5	0,7	1,5	35,2	37,7	41,2	1,0	6,0
Promedio simple	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).

Cuadro A7
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por sexo para población entre 20-25 años de edad (2000-2019)
(En porcentajes)

	Sexo						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Argentina	20,0	20,4	22,3	27,5	29,6	33,8	2,3	6,3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	15,8	28,0	33,7	17,1	27,8	35,6	17,9	18,5
Brasil	10,6	13,4	15,3	12,7	17,4	19,1	4,7	6,3
Chile	21,2	29,1	31,0	18,1	30,5	33,6	9,7	15,5
Colombia	12,6	15,7	17,0	12,0	15,9	17,3	4,4	5,3
Costa Rica	...	21,1	21,3	...	25,3	27,9	...	...
Ecuador	13,5	20,3	20,4	15,8	26,2	22,7	6,9	7,0
El Salvador	13,5	13,3	17,1	13,8	16,8	17,5	3,5	3,7
Honduras	7,8	9,6	14,1	9,3	12,0	14,1	6,3	4,9
México	12,9	16,6	19,9	13,3	15,8	19,4	6,9	6,1
Panamá	15,4	14,8	18,5	21,8	21,0	26,6	3,1	4,9
Paraguay	9,0	11,8	19,0	14,6	19,0	26,9	10,0	12,3
Perú	14,5	25,1	29,6	16,9	24,5	31,0	15,1	14,1
Uruguay	11,2	15,0	14,7	18,6	21,7	21,7	3,4	3,1
Promedio simple	13,7	18,2	21,0	16,3	21,7	24,8	7,3	8,5

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

Cuadro A8
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por sexo para población entre 26-30 años de edad (2000-2019)
(En porcentajes)

	Sexo						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Argentina	9,4	11,6	14,6	9,0	15,4	16,8	5,2	7,8
Bolivia (Estado Plurinacional de)	13,3	12,8	11,2	8,0	10,1	10,4	-2,1	2,4
Brasil	5,3	6,8	8,5	6,3	8,5	9,7	3,2	3,5
Chile	6,1	10,7	10,7	4,2	9,5	10,2	4,6	5,9
Colombia	5,1	7,6	7,7	3,8	7,6	7,9	2,6	4,1
Costa Rica	...	11,4	12,4	...	12,1	13,5	...	...
Ecuador	6,3	8,9	8,1	5,9	9,4	6,3	1,8	0,4
El Salvador	5,3	5,3	5,4	5,1	5,4	5,3	0,0	0,2
Honduras	3,8	5,0	5,1	4,8	5,4	8,2	1,4	3,4
México	3,9	3,3	4,1	2,0	2,6	3,9	0,2	1,9
Panamá	8,8	5,0	7,2	10,3	8,7	9,2	-1,5	-1,1
Paraguay	6,3	6,9	10,6	5,7	9,7	11,0	4,4	5,3
Perú	5,5	8,4	9,6	4,7	6,7	7,6	4,1	3,0
Uruguay	8,1	8,4	8,1	10,0	12,9	10,0	0,0	0,1
Promedio simple	6,7	8,0	8,8	6,1	8,9	9,3	2,1	3,2

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

Cuadro A9
América Latina (14 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por sexo para población entre 31-35 años de edad (2000-2019)
(En porcentajes)

	Sexo						Diferencia 2019-2000 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Argentina	4,2	5,2	7,1	3,9	6,3	8,7	2,9	4,7
Bolivia (Estado Plurinacional de)	3,7	5,1	4,4	4,5	4,5	3,9	0,6	-0,7
Brasil	3,4	4,0	4,8	4,6	5,3	6,9	1,4	2,4
Chile	1,8	3,8	3,5	1,0	2,7	3,9	1,6	2,8
Colombia	2,1	3,7	4,6	2,1	4,3	4,5	2,6	2,4
Costa Rica	...	5,7	6,2	...	7,2	9,0	...	...
Ecuador	3,0	4,4	2,8	3,1	4,5	3,0	-0,2	0,0
El Salvador	2,5	1,5	2,5	2,0	1,1	1,1	0,0	-0,9
Honduras	2,8	2,8	1,6	1,7	3,1	3,6	-1,3	1,9
México	2,1	1,5	2,0	1,2	1,1	1,6	-0,1	0,4
Panamá	3,8	3,4	3,6	5,6	5,8	4,0	-0,2	-1,6
Paraguay	3,2	3,5	3,8	1,7	4,9	5,9	0,7	4,2
Perú	3,0	3,9	2,8	2,5	2,7	3,3	-0,2	0,8
Uruguay	2,9	4,2	3,1	3,5	6,4	3,6	0,2	0,1
Promedio simple	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).

Cuadro A10
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo entre 20-25 años edad (2000-2020)

	Sexo						Diferencia 2020-2000 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Argentina	6,2	7,5	9,0	11,0	12,4	10,7	2,8	-0,3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5,3	10,0	11,4	5,4	12,5	15,5	6,0	10,1
Brasil	3,8	8,6	7,4	6,1	12,7	12,3	3,6	6,2
Chile	6,5	8,4	11,4	7,2	9,1	15,0	4,9	7,8
Colombia	5,9	7,7	8,3	8,3	9,4	10,3	2,4	2,0
Costa Rica	6,5	8,3	5,6	6,6	12,6	8,7	-0,9	2,0
Ecuador	5,4	8,3	6,4	8,0	13,1	10,0	1,0	2,0
El Salvador	5,8	5,8	10,0	7,5	8,3	12,3	4,2	4,8
Honduras	4,3	3,4	4,9	3,7	4,3	7,6	0,6	3,9
México	4,3	8,6	11,6	4,3	11,4	13,9	7,3	9,7
Panamá	5,0	5,8	7,1	9,4	12,8	15,0	2,1	5,6
Paraguay	2,9	4,8	7,9	2,9	5,0	14,6	5,0	11,7
Perú	12,4	21,2	29,3	20,3	25,9	36,2	16,9	15,9
República Dominicana	2,6	3,6	2,8	6,7	7,9	7,0	0,2	0,4
Uruguay	3,2	3,2	3,3	5,8	5,3	5,2	0,1	-0,6
Promedio simple	5,4	7,7	9,1	7,6	10,8	13,0	3,7	5,4

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

Cuadro A11
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo entre 26-30 años edad (2000-2020)

	Sexo						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Argentina	14,6	22,2	15,4	22,3	28,9	25,6	0,8	3,3
Bolivia (Estado Plurinacional de)	12,2	24,0	28,1	12,5	23,8	33,6	15,9	21,1
Brasil	6,9	13,3	16,6	9,0	17,8	23,4	9,7	14,4
Chile	14,3	19,4	35,6	13,5	21,3	37,0	21,3	23,5
Colombia	11,7	13,4	14,2	12,3	15,7	17,1	2,5	4,8
Costa Rica	9,2	13,9	11,5	11,9	20,2	17,8	2,3	5,9
Ecuador	11,8	17,7	15,4	13,6	21,0	24,6	3,5	11,0
El Salvador	12,5	10,4	15,8	12,1	12,7	18,9	3,3	6,8
Honduras	6,1	6,2	9,4	5,0	6,5	15,1	3,3	10,1
México	11,3	17,3	23,2	8,1	18,3	24,9	11,9	16,8
Panamá	13,9	13,8	19,6	16,7	23,6	27,7	5,7	11,0
Paraguay	5,9	9,2	19,9	7,7	13,0	25,4	14,0	17,6
Perú	20,7	31,3	38,9	27,1	32,8	37,9	18,3	10,9
República Dominicana	8,0	7,6	8,3	11,9	19,2	19,9	0,2	8,0
Uruguay	8,1	8,1	9,8	15,3	14,5	17,5	1,7	2,3
Promedio simple	11,2	15,2	18,8	13,3	19,3	24,4	7,6	11,2

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

Cuadro A12
América Latina (15 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por sexo entre 31-35 años edad (2000-2020)

	Sexo						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Hombres			Mujeres			Hombres	Mujeres
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Argentina	19,2	21,7	22,2	25,5	30,6	30,2	3,0	4,7
Bolivia (Estado Plurinacional de)	12,0	24,0	27,9	10,8	19,5	32,5	15,9	21,7
Brasil	7,3	12,9	18,0	9,5	17,5	23,6	10,7	14,1
Chile	14,0	19,3	33,7	11,3	17,3	34,7	19,8	23,4
Colombia	11,6	13,8	13,7	12,3	15,4	17,2	2,1	4,9
Costa Rica	11,9	16,4	15,9	11,5	19,0	20,3	4,0	8,8
Ecuador	11,9	14,1	13,5	12,5	14,0	18,7	1,6	6,2
El Salvador	13,1	11,0	15,7	12,0	12,2	14,1	2,6	2,1
Honduras	7,2	6,4	7,2	5,1	8,2	13,3	0,0	8,2
México	10,3	14,7	21,2	5,9	13,2	21,5	10,8	15,6
Panamá	10,7	16,6	20,7	16,2	25,3	26,3	10,0	10,1
Paraguay	7,0	10,8	20,4	5,8	10,8	24,4	13,3	18,6
Perú	20,9	29,2	28,8	24,4	27,0	26,2	7,9	1,8
República Dominicana	12,2	9,2	9,2	11,7	19,1	19,3	-3,0	7,6
Uruguay	8,8	9,7	11,7	13,7	14,5	19,7	2,9	6,1
Promedio simple	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).

Cuadro A13
América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por zona geográfica
para población entre 20-25 años de edad (2000-2019)

(En porcentajes)

	Zona geográfica						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	22,4	34,7	42,0	0,8	6,5	6,7	19,6	5,9
Brasil	13,2	17,0	18,9	2,4	4,6	5,6	5,7	3,2
Chile	21,7	31,7	33,6	5,4	14,5	21,0	11,9	15,6
Colombia	15,3	19,8	20,5	2,8	2,7	3,7	5,2	0,9
Costa Rica	...	28,0	26,5	...	14,1	18,4	...	...
Ecuador	19,3	28,7	26,9	4,2	9,7	8,4	7,7	4,2
El Salvador	20,4	21,5	23,8	2,9	4,0	6,9	3,4	4,0
Honduras	14,9	19,0	22,0	0,9	2,2	4,0	7,1	3,1
México	15,9	18,9	22,9	2,0	6,0	8,3	7,0	6,2
Panamá	23,3	21,3	26,4	8,4	10,5	12,7	3,0	4,3
Paraguay	16,8	20,8	28,7	4,2	5,9	11,5	11,9	7,3
Perú	19,4	28,7	32,5	6,6	9,8	17,6	13,1	11,0
Uruguay	14,9	18,6	18,3	...	10,1	15,3	3,3	...
Promedio simple	18,1	23,7	26,4	3,7	7,7	10,8	8,3	7,1

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

Cuadro A14
América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por zona geográfica
para población entre 26-30 años de edad (2000-2019)

(En porcentajes)

	Zona geográfica						Diferencia 2019-2000 (en puntos porcentuales)	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	14,7	14,5	13,8	0,8	2,4	1,5	14,7	14,5
Brasil	6,4	8,5	10,1	1,8	2,0	2,4	6,4	8,5
Chile	5,8	10,8	11,0	0,4	3,9	5,1	5,8	10,8
Colombia	5,5	9,2	9,2	1,1	1,1	1,5	5,5	9,2
Costa Rica	...	14,7	15,5	...	6,3	5,7	...	14,7
Ecuador	8,0	11,0	9,2	1,8	4,2	1,9	8,0	11,0
El Salvador	7,5	7,5	7,5	0,8	1,2	1,4	7,5	7,5
Honduras	7,2	9,3	9,8	1,1	1,1	1,9	7,2	9,3
México	3,5	3,5	4,9	0,4	0,9	1,0	3,5	3,5
Panamá	12,5	8,3	9,3	4,3	3,8	4,8	12,5	8,3
Paraguay	8,7	11,8	13,9	2,0	2,1	4,4	8,7	11,8
Perú	6,8	8,9	9,8	0,4	1,7	1,9	6,8	8,9
Uruguay	9,0	11,2	9,3	...	1,8	4,1	9,0	11,2
Promedio simple	8,0	9,9	10,3	1,4	1,9	2,9	8,0	9,9

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

Cuadro A15
América Latina (13 países): evolución en la tasa de asistencia a educación superior por zona geográfica para población entre 31-35 años de edad (2000-2019)
(En porcentajes)

	Zona geográfica						Diferencia 2019-2000 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2019	2000	2010	2019		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	6,3	5,9	4,9	0,0	1,3	1,6	-1,4	1,6
Brasil	4,5	5,1	6,5	1,4	1,9	1,6	2,1	0,2
Chile	1,6	3,6	3,9	0,2	0,5	1,4	2,3	1,2
Colombia	2,6	4,8	5,6	0,2	0,9	0,5	2,9	0,4
Costa Rica	...	8,5	8,5	...	3,1	5,5	...	...
Ecuador	3,8	5,6	3,8	1,1	1,8	0,6	-0,1	-0,6
El Salvador	3,1	1,7	2,5	0,5	0,4	0,4	-0,6	0,0
Honduras	3,3	5,5	4,2	1,1	0,4	0,6	0,9	-0,5
México	2,0	1,5	2,2	0,2	0,5	0,5	0,2	0,3
Panamá	6,8	5,5	4,1	1,2	2,6	2,8	-2,6	1,6
Paraguay	3,6	6,0	6,8	0,8	1,1	1,3	3,3	0,5
Perú	3,7	4,1	3,6	0,4	0,3	0,7	-0,1	0,3
Uruguay	3,3	5,6	3,5	...	0,4	1,0	0,2	...
Promedio simple	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).

Cuadro A16
América Latina (14 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica entre 20-25 años edad (2000-2020)

	Zona geográfica						Diferencia 2020-2000 <i>(en puntos porcentuales)</i>	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	7,1	14,3	15,5	0,8	1,5	5,9	8,4	5,0
Brasil	5,7	11,9	10,9	0,5	2,6	3,1	5,2	2,6
Chile	7,7	9,3	13,6	1,3	4,0	10,0	5,9	8,7
Colombia	9,0	10,9	11,2	1,5	1,0	2,5	2,2	1,0
Costa Rica	9,1	13,2	7,5	2,3	5,2	5,7	-1,6	3,3
Ecuador	9,1	13,7	9,4	1,4	3,1	5,3	0,2	3,9
El Salvador	9,9	10,2	15,4	1,5	1,6	4,3	5,5	2,8
Honduras	7,0	6,7	9,3	0,3	0,8	2,4	2,3	2,1
México	5,1	11,8	14,5	0,9	3,4	6,6	9,4	5,6
Panamá	9,5	11,3	13,3	2,3	5,2	5,2	3,8	2,9
Paraguay	4,3	6,3	13,6	0,6	2,3	6,9	9,3	6,3
Perú	20,6	27,5	34,9	6,3	8,4	19,7	14,3	13,4
República Dominicana	6,2	6,7	5,3	1,9	3,0	2,8	-1,0	1,0
Uruguay	4,5	4,3	4,4	...	2,3	1,4	-0,1	...
Promedio simple	8,2	11,3	12,8	1,7	3,2	5,8	4,6	4,2

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

Cuadro A17
América Latina (14 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica entre 26-30 años edad (2000-2020)

	Zona geográfica						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	16,5	28,9	35,6	2,4	9,2	12,8	19,1	10,5
Brasil	9,1	17,4	22,3	1,0	2,9	5,2	13,2	4,2
Chile	15,6	21,9	38,0	2,5	6,3	19,3	22,4	16,8
Colombia	15,1	17,6	18,4	2,2	1,7	4,3	3,4	2,1
Costa Rica	15,7	21,6	16,9	3,5	8,6	8,3	1,2	4,7
Ecuador	17,3	24,2	24,4	2,3	6,2	10,3	7,1	7,9
El Salvador	17,6	16,4	24,2	2,2	2,6	5,4	6,6	3,2
Honduras	9,3	11,7	18,2	1,2	1,0	3,1	8,9	1,9
México	11,7	21,4	28,0	0,8	5,5	9,1	16,3	8,3
Panamá	20,8	23,7	27,4	5,7	8,1	12,2	6,6	6,5
Paraguay	10,7	15,6	27,5	1,3	3,3	13,1	16,8	11,8
Perú	30,6	37,7	43,2	5,8	9,2	12,8	12,6	7,0
República Dominicana	14,4	15,9	14,9	1,5	5,2	10,2	0,5	8,7
Uruguay	11,7	11,7	13,9	...	5,8	9,1	2,2	...
Promedio simple	15,4	20,4	25,2	2,5	5,4	9,7	9,8	7,2

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

Cuadro A18
América Latina (14 países): evolución en el porcentaje de población que terminó un programa de 4 o más años de educación superior por zona geográfica entre 31-35 años edad (2000-2020)

	Zona geográfica						Diferencia 2020-2000 (en puntos porcentuales)	
	Urbano			Rural			Urbano	Rural
	2000	2010	2020	2000	2010	2020		
Bolivia (Estado Plurinacional de)	16,1	26,8	35,3	2,2	6,6	6,6	19,2	4,4
Brasil	9,7	17,2	23,2	0,9	2,9	4,7	13,5	3,8
Chile	14,2	20,0	36,0	1,7	5,4	17,3	21,8	15,6
Colombia	14,7	18,1	18,6	3,0	1,8	3,3	3,8	0,4
Costa Rica	16,4	23,6	21,0	5,0	8,3	10,9	4,5	5,9
Ecuador	16,2	18,0	20,2	2,7	4,3	5,4	4,0	2,7
El Salvador	18,2	16,3	21,3	1,6	2,4	4,1	3,1	2,5
Honduras	10,6	13,4	15,6	1,4	1,2	3,7	5,0	2,3
México	9,9	17,3	25,7	1,5	3,4	6,4	15,7	4,9
Panamá	18,9	26,6	28,7	4,5	8,3	9,5	9,8	5,0
Paraguay	9,6	15,8	29,9	1,8	2,4	9,1	20,2	7,3
Perú	30,2	34,2	32,4	4,0	5,4	6,0	2,2	2,0
República Dominicana	16,1	17,6	15,5	4,3	4,5	9,5	-0,5	5,2
Uruguay	11,3	12,6	16,0	...	3,8	7,3	4,6	...
Promedio simple	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).

Anexo 3

Políticas públicas inclusivas para el acceso a la educación superior de estudiantes expuestos a condiciones de mayor vulnerabilidad en América Latina y El Caribe

En este anexo se presentan políticas públicas que permiten el acceso especial a la educación superior de estudiantes expuestos a situaciones de mayor vulnerabilidad en la región, tales como, bajo nivel socioeconómico, sexo, territorio, condición étnico-racial y situación de discapacidad. Para cada una de estas dimensiones se presentan las medidas financieras y no financieras que despliegan los Estados de los que se encontró información disponible, la gran mayoría, latinoamericanos.

A. Nivel socioeconómico

A continuación se presentan las políticas públicas especiales de acceso a la educación superior según nivel socioeconómico para quince países de América Latina y el Caribe.

Cuadro A19
América Latina (15 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según nivel socioeconómico prioritario

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

Cuadro A19 (conclusión)

País	Políticas públicas para el nivel socioeconómico prioritario
Paraguay	Becas Educación Superior 2021
Perú	Programa Beca 18 (en el marco del Programa Nacional de Becas y Créditos Universitarios (PRONABEC))
Rep. Dominicana	Programa de Becas Nacionales del MESCyT Programa Incentivo a la Educación Superior (IES)
Uruguay	Beca Fondo de la Solidaridad

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación de la Argentina, 2021; Tavela, Catino y Fornerís, 2019; Ministerio de Educación de la Argentina, s/f; PROUNI, 2021; Da Rocha y Pizzio, 2018; Carneiro y Bridi, 2020; Gobierno del Brasil, 2021; Pires, Sampaio y Poma, 2020; Ministerio de Educación del Brasil, 2018b; Ministerio de Educación del Brasil, 2018c; Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021; ICETEX, 2021; Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2021; Gobierno de la República Dominicana, s/f; Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2021b; SITEAL, 2019; Gobierno de México, 2021; Gobierno de México, 2021b; Gobierno de México, 2021c; Gobierno de México, 2021d; Ministerio de Educación del Perú, 2021; Ministerio de Educación del Perú (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, 2017; DESAF, 2021; Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Gobierno de El Salvador, 2019; Adrogué y García de Fanelli (2019); Fondo de la Solidaridad, 2021; Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f; IFARH, 2020.

1. En la **Argentina** hay cinco programas de becas, el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, las Becas PROGRESAR, el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), el Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE) y el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). Además de ello existe una medida no financiera, denominada Programa de Articulación y Cooperación Educativa Nexos. A continuación, se entrega información sobre cada medida gubernamental de inclusión en este país.

- i) **Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano:** son becas que otorga el Estado argentino a estudiantes de bajos niveles socioeconómicos para que estudien carreras universitarias o técnicas en una disciplina estratégica para el desarrollo del país (alimentos, medio ambiente, computación e informática, energía, gas, minería, movilidad y transporte y petróleo). La beca tiene una duración de 12 meses y puede ser renovada (Ministerio de Educación de la Argentina, 2021).
- ii) **Becas PROGRESAR:** orientada a jóvenes entre 18 y 24 años de familias de nivel socioeconómico bajo para que finalicen sus estudios de primaria y secundaria y continúen la educación superior (universitaria o técnica superior). En el caso de estudiantes que ya se encuentran cursando la educación superior, la beca se extiende hasta que los estudiantes cumplan los 30 años. El programa de becas contempla la finalización de educación obligatoria (primaria y secundaria) y un incentivo a la educación superior y a cursos de formación profesional docente. Otros requisitos que deben cumplir los y las estudiantes es ser argentino/a, no ser titulares de un programa social nacional, provincial o regional y que sus ingresos o del grupo familiar no superen los tres salarios mínimos (Ministerio de Educación de la Argentina, 2021; 2019).
- iii) **Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB):** dirigido a estudiantado de nacionalidad argentina, proveniente de familias con bajos ingresos económicos y con un alto desempeño académico, que tengan entre 18 y 30 años (los que ya están cursando estudios de educación superior, hasta los 35 años) y que se matriculen en una carrera vinculada a las ciencias aplicadas, exactas y básicas en universidades nacionales, provinciales, Institutos Universitarios Nacionales, o Institutos Nacionales de Formación Docente o Técnica. El monto de la beca es de 112 dólares anual (Ministerio de Educación de la Argentina, s/f).
- iv) **Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE):** beca para estudiar enfermería dirigida a estudiantes argentinos o argentinas, de familias de bajos ingresos económicos, alto desempeño académico y que tengan entre 18 y 30 años. Para quienes ya están cursando estudios de educación superior al momento de postular a la beca, el

plazo se extiende hasta los 35 años, y los que cursen estudios en Institutos Nacionales de Formación Técnica no tienen límite de edad. También pueden obtener la beca las personas matriculadas en instituciones de educación superior privadas. El monto de la beca varía entre 192 y 467 dólares al año (Ministerio de Educación de la Argentina, s/f).

- v) **Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU):** dirigido a estudiantes argentinos y argentinas de familias de bajos ingresos económicos y alto desempeño académico que tengan entre 18 y 30 años (los que ya están cursando estudios de educación superior, no tienen límite de edad) y que se matriculen en una carrera vinculada a las ciencias de la salud, ciencias humanas y ciencias sociales en universidades nacionales, provinciales, Institutos Universitarios Nacionales, o Institutos Nacionales de Formación Docente o Técnica. El monto de la beca varía entre 112 y 176 dólares anuales (Ministerio de Educación de la Argentina, s/f).
- vi) **Programa de Articulación y Cooperación Educativa Nexos:** su propósito es vincular a jóvenes vulnerados económicamente que están terminando la secundaria con la educación superior universitaria. El programa incluye tutorías en el nivel secundario (reconocimiento de las diferentes opciones institucionales y ofertas de educación superior universitaria, estrategias de aproximación a la vida universitaria, formación de vocaciones tempranas y acompañamiento a las trayectorias educativas), innovación educativa (producción de material educativo, secuencias didácticas, estrategias de evaluación) y estrategias de formación y capacitación continua (Tavela, Catino y Fornerís, 2019).

2. El Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de **Bolivia** exige a las universidades privadas del país otorgar la **Beca Social Solidaria**. Cada beca tiene una duración de un año académico, con posibilidad de renovación (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f). Los requisitos específicos para postular a la beca los establece cada universidad. Las universidades deben otorgar becas al 10% de los y las estudiantes recién matriculados. Está orientada a estudiantes que por motivos económicos y sociales no pueden costear sus estudios universitarios (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f).

3. En el **Brasil**, la educación superior pública es gratuita. Este país cuenta con políticas de inclusión tanto financieras como no financieras. En el primer caso, tienen el Programa Universidad para Todos (ProUni), el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), el Plan Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES) y el Programa Bolsa Permanência. En el segundo caso, es decir, medidas no financieras, tienen la Política de Cuotas. A continuación, se entrega información sobre cada medida gubernamental de inclusión en el Brasil.

- i) **Programa Universidad para Todos (ProUni):** orientado al estudiantado brasileño que haya obtenido al menos 4,50 puntos en el Examen Nacional de Secundaria (ENEM). Deben cumplir con alguno de los siguientes requisitos: a) haber cursado la secundaria con una beca otorgada por su misma escuela (tanto privada como pública); b) ser una persona en situación de discapacidad; c) ser docente de una escuela pública que solicite becas en carreras de pregrado (en este caso, no deben rendir de nuevo la ENEM). El programa ofrece becas completas y parciales (50%) en instituciones privadas de educación superior. Las becas completas son para estudiantes con un ingreso familiar bruto mensual de hasta 1,5 salarios mínimos, mientras que las parciales para estudiantes con hasta 3 salarios mínimos (PROUNI, 2021; Da Rocha y Pizzio, 2018).
- ii) **Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES):** es un plan del Ministerio de Educación que financia los estudios superiores de alumnos y alumnas que ya están matriculados en instituciones de educación superior pagadas y que tienen dificultades para costear sus estudios. Se les otorga un crédito que cubre parcialmente el arancel y que debe ser pagado cuando terminen sus estudios (Pires, Sampaio y Poma, 2020; Ministerio de Educación del Brasil, 2018b).

- iii) **Plan Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES):** orientado a estudiantes de bajos ingresos matriculados en carreras de pregrado en Instituciones Federales de Educación Superior (IFES). El plan ayuda a los estudiantes con alojamiento, alimentación, transporte, salud, inclusión digital, cultura, deportes, guardería y apoyo pedagógico. Este apoyo lo entrega la propia institución de educación superior en la que está matriculado/a (Ministerio de Educación del Brasil, 2018c; Pires, Sampaio, Poma, 2020).
- iv) **Programa Bolsa Permanência:** brinda ayuda económica a estudiantes de nivel socioeconómico bajo, quilombolas⁶ e indígenas que están matriculados en instituciones de educación superior federales. El estudiantado debe tener un ingreso familiar per cápita que no exceda el salario mínimo en 1,5 veces, estar matriculado en pregrado con una carga laboral promedio igual o mayor a 5 horas diarias y no exceder dos semestres del tiempo regular del curso de pregrado en el que está inscrito para graduarse. Se paga mediante una tarjeta y el monto mensual es de 77 dólares para estudiantes de bajo nivel socioeconómico y de 174 dólares mensuales para estudiantes indígenas. Este programa es una acción complementaria para fomentar el buen rendimiento académico (Ministerio de Educación del Brasil, 2018c).
- v) **Política de cuotas:** el programa de cuotas de las universidades e instituciones de enseñanza técnica y media federales apunta a asegurar plazas en universidades públicas al estudiantado con bajos niveles de ingresos. La mitad de las vacantes deben ser ocupadas por estudiantes con ingresos familiares mensuales por persona iguales o inferiores a 1,5 salarios mínimos y la otra mitad con ingresos superiores a 1,5 salarios mínimos. Los y las estudiantes deben haber cursado la secundaria en instituciones educativas públicas (Carneiro y Bridi 2020; Gobierno del Brasil, 2021).

4. En **Chile** también se implementan políticas públicas de inclusión tanto financieras como no financieras. Respecto a las políticas financieras, existe la Beca Nuevo Milenio, la Beca Juan Gómez Millas, la Beca Puntaje Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT), la Beca de Excelencia Académica, la Beca de Excelencia Técnica, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (BHP), la política de Gratuidad, el Crédito con Garantía Estatal (CAE) y el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU). En cuanto a las políticas no financieras existe el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), el Sistema de Ranking y la Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES).

- i) **Beca Nuevo Milenio:** orientada a estudiantes con bajo nivel de ingresos (se debe pertenecer al 70% de la población de menores ingresos del país), que cuenten con un promedio de notas en educación media superior a 5,0⁷ (y deseen estudiar en una institución de educación superior técnica (Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica), universidad o Escuela de las Fuerzas Armadas. La beca cuenta además con 250 cupos especiales para estudiantes en situación de discapacidad con rendimiento académico meritorio (promedio de notas en educación media superior a 5,0). Esta beca financia estudios en instituciones de educación superior acreditadas⁸ y tiene dos modalidades de financiamiento, según la situación socioeconómica de la persona estudiante: a) para estudiantes pertenecientes al 70% de la población de menores ingresos del país: financia hasta 790 dólares del arancel anual de la carrera, y b) para estudiantes pertenecientes al 50% de la población de menores ingresos del país: financia hasta 1133 dólares del arancel anual de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021).
- ii) **Beca Juan Gómez Millas:** orientada a estudiantes pertenecientes al 70% de la población de menores ingresos del país y con rendimiento académico meritorio (promedio de 500 puntos en las pruebas de lenguaje y matemáticas en la Prueba de Transición a la Educación Superior) que

⁶ Las comunidades quilombolas son grupos con identidad cultural propia y se formaron a través de un proceso histórico que comenzó en la época de la esclavitud en el Brasil. Estas comunidades mantienen una fuerte conexión con su historia, ya que conservan costumbres y su cultura ancestral. Asimismo, simbolizan la resistencia a las diferentes formas de dominación.

⁷ La escala de notas en Chile va de un 1,0 a un 7,0; con una nota 4,0, se aprueba.

⁸ Proceso de evaluación externa que deben tener las instituciones de educación superior autónomas en Chile. Es una certificación de la calidad de sus procesos y resultados, el organismo a cargo de esta evaluación es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

deseen estudiar en una institución de educación superior acreditada. Financia hasta 1515 dólares del arancel anual de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021).

- iii) **Beca Puntaje Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT):** Estudiantes que obtengan puntaje nacional en la PDT o como promedio de las pruebas de lenguaje y matemáticas y que ingresen al año siguiente de su egreso de la enseñanza secundaria a la educación superior, pertenecientes al 80% de la población de menores ingresos del país, no deben venir de colegios particulares pagados. Sus estudios superiores deben cursarlos en instituciones acreditadas. Financia hasta 1515 dólares del arancel anual de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021).
- iv) **Beca de Excelencia Académica:** estudiantes pertenecientes al 80% de la población de menores ingresos del país y 10% de los mejores egresados de enseñanza media de su establecimiento educativo. Deben ingresar a la educación superior (solo instituciones acreditadas) al año siguiente de su egreso de la secundaria. No deben venir de colegios particulares pagados. Financia hasta 1515 dólares del arancel anual de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021).
- v) **Beca Excelencia Técnica:** estudiantes que pertenezcan al 70% de la población de menores ingresos del país y que estén entre los mejores egresados de la enseñanza secundaria (promedio de notas superior a un 5,0 + ranking) los años 2017, 2018, 2019 o 2020. Deben escoger una carrera técnica de un Centro de Formación Técnica, Instituto Profesional o Universidad, o una carrera profesional impartida por un Instituto Profesional. Financia hasta 1185 dólares del arancel anual de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021).
- vi) **Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (BHP):** beca que financia hasta 657 dólares del arancel anual de la carrera. El o la estudiante debe pertenecer al 80% de la población del país con menores ingresos, tener un promedio de 500 puntos o más en las Pruebas de Transición Universitaria de Lenguaje y Matemáticas, un promedio de notas de enseñanza media superior a 5,5 y sus padres deben ser profesores o asistentes de la educación escolar⁹ en establecimientos educativos municipales, particular subvencionados o de administración delegada (Subsecretaría de Educación Superior de Chile, 2021).
- vii) **Gratuidad:** para estudiantes que pertenecen al 60% de menores ingresos del país que están matriculados en universidades tanto estatales como privadas que pertenezcan al CRUCH¹⁰ o en instituciones de educación superior acreditadas sin fines de lucro (García de Fanelli y Adrogué, 2019). También se asigna a este mismo grupo si se matricula en Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) públicos y privados que cuenten con ciertas condiciones de acreditación.
- viii) **Crédito con Garantía Estatal (CAE):** es un beneficio para estudiantes que acrediten mérito académico y que requieran de financiamiento para cursar estudios de educación superior en instituciones acreditadas tanto públicas como privadas. Este crédito lo otorga el sistema financiero y cuenta con dos avales: a) la institución de educación superior donde estudia el alumno (durante el tiempo que este cursa sus estudios) y b) el Estado (hasta que se pague completamente el crédito, una vez que el alumno terminó sus estudios) (García de Fanelli y Adrogué, 2019).
- ix) **Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU):** orientado a estudiantes con bajos ingresos económicos. Financia hasta el 100% del arancel de la carrera de estudiantes que pertenecen al 60% de menores ingresos del país y entre el 100% y el 50% a estudiantes que se encuentran entre el 60% y 80% de menores ingresos del país (García de Fanelli y Adrogué, 2019).

⁹ Personal de establecimientos educacionales que realiza al menos una función de carácter profesional, paradocente (apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o en gestiones administrativas), o de servicios auxiliares (labores de cuidado, protección, mantención y limpieza de los establecimientos educativos).

¹⁰ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, organismo que reúne a los rectores de 30 universidades a lo largo de Chile.

- x) **Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE):** este programa permite que estudiantes de bajo nivel socioeconómico y con un desempeño académico destacado en la enseñanza secundaria, accedan a la educación superior. El programa contempla acciones permanentes de apoyo y preparación de estudiantes de 3er y 4to año medio (últimos dos años de secundaria) de establecimientos educacionales que participen en el programa para prepararlos para la educación superior, así como un aseguramiento de cupos especiales por parte de las instituciones de educación superior que tienen un convenio con el Ministerio de Educación (29 universidades, un Centro de Formación Técnica y un Instituto Profesional). Asimismo, contempla actividades de acompañamiento durante el primer año de carrera del estudiantado (Ministerio de Educación de Chile, 2021).
- xi) **Sistema de Ranking:** consiste en la incorporación al sistema de admisión universitaria de la posición relativa en el curso durante la educación secundaria del o la estudiante, es decir, el ranking. Al considerar este puntaje como uno de los requisitos de entrada a la educación superior, se bonifica al estudiantado destacado respecto a sus pares en relación con el desempeño académico durante la enseñanza media. El objetivo de incorporar este sistema de ranking es relevar el esfuerzo que los y las estudiantes realizan en su enseñanza secundaria independiente del establecimiento educativo al que asistieron o su nivel socioeconómico (García de Fanelli y Adrogué, 2019).
- xii) **Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES):** financia parte de los gastos de alimentación de estudiantes mediante una tarjeta electrónica con 42 dólares mensuales durante diez meses que puede usarse en supermercados y locales especializados en ventas de alimentos. Los y las estudiantes deben pertenecer al 60% de la población con menores ingresos del país que quieran estudiar en una institución de educación superior acreditada y haber obtenido alguna de las siguientes becas o créditos de arancel: Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca de Excelencia Académica, Beca Puntaje PSU, Beca Vocación de Profesor, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio, Beca Excelencia Técnica, Beca Discapacidad, Fondo Solidario de Crédito Universitario y Crédito con Garantía Estatal y estudiantes adscritos a la gratuidad. Es una beca administrada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (Ministerio de Educación de Chile, 2021; Gobierno de Chile, 2021).

5. En el caso de **Colombia**, sólo se encontraron políticas financieras para promover la inclusión de estudiantes de bajos niveles socioeconómicos a la educación superior. Estos constan de créditos para el arancel de las carreras.

- i) **Crédito para Pregrado ACCES - Tú Eliges 0%:** orientado a estudiantes en situación de pobreza, de nacionalidad colombiana que estén registrados en el SISBEN¹¹, estén matriculados en una carrera técnico-profesional, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación, hayan rendido el examen de Estado de Educación Media Saber 11¹² y obtenido desde 300 puntos y tengan un aval. El crédito financia la matrícula, el arancel de la carrera y gastos de sostenimiento (materiales de oficina, libros, computador, conexión a Internet, entre otros) (ICETEX¹³, 2021).
- ii) **Crédito línea más colombiano que nunca:** los requisitos son: ser colombiano/a, estudiantes de estrato 1, 2 y 3, estar registrado en el SISBEN, obtener un puntaje sobre 210 en la prueba Saber 11, estar matriculado en una carrera técnico-profesional, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación, tener residencia en alguno de los siguientes departamentos del país: Amazonas, Arauca, Cauca, Cesar, Caquetá, Chocó, Distrito Portuario de Buenaventura, Guainía, Guaviare, La Guajira, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, San Andrés y Providencia, Vaupés y Vichada. Además, debe tener un aval.

¹¹ Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales.

¹² Se compone de 5 pruebas: lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. El puntaje va de 0 a 500 puntos (ICFES, 2021).

¹³ Entidad del Estado colombiano que promueve la educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, principalmente a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico (Salmi, 2019).

El crédito financia la matrícula, el arancel de la carrera y gastos de sostenimiento (materiales de oficina, libros, computador, conexión a Internet, entre otros) (ICETEX, 2021).

- iii) **Crédito línea de financiación talento en mi territorio:** se exige tener la nacionalidad colombiana, estudiantes de estrato 1, 2 y 3, obtener un puntaje sobre 210 en la prueba Saber 11, estar matriculado/a en una carrera técnico-profesional, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación, tener residencia en el Distrito Especial Industrial, Biodiverso y Ecoturístico de Buenaventura. Además, tener un aval. El crédito financia la matrícula y el arancel de la carrera (ICETEX, 2021).

6. En **Costa Rica**, entregan la **Beca Postsecundaria**, ayuda económica a estudiantes costarricenses en situación de pobreza o pobreza extrema¹⁴ que ya estén cursando o deseen cursar una carrera técnica, parauniversitaria¹⁵ o universitaria (pública o privada) en una institución de educación superior reconocida tanto por el Consejo Superior de Educación como por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Se puede acceder a esta beca una vez concluidos los estudios secundarios y desde los 17 años en adelante. El estudiantado debe estar inscrito en el SINIRUBE y matricular al menos dos materias de la carrera que escogieron. El valor de la cuota se paga mensualmente y varía de acuerdo a la cantidad de cursos que toma: si matriculan hasta 3 materias, les corresponde 84 dólares mensuales y si matriculan desde cuatro materias, 134 dólares mensuales (DESAF, 2021; Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2021).

7. En el **Ecuador** la educación universitaria y politécnica es gratuita en instituciones públicas. Este país cuenta con el programa de **Becas Nacionales Eloy Alfaro** para estudiantes de nivel socioeconómico bajo que deseen estudiar una carrera técnica, tecnológica superior y universitaria en una institución de educación superior ecuatoriana. Deben cumplir con los siguientes requisitos: ser beneficiarios del Bono de Desarrollo Humano (BDH) y pensiones asistenciales y deben pertenecer al grupo “vulnerable” o “altamente vulnerable” de acuerdo al Registro Social. Financia hasta tres años de educación técnica o tecnológica y hasta seis años de educación universitaria. La beca entrega mensualmente el equivalente a un Salario Básico Unificado Vigente (en el año 2021 corresponde a 400 dólares) para cubrir gastos de manutención (alimentación, alojamiento, servicios básicos y transporte, entre otros) y gastos de materiales de estudios. Este dinero se entrega mensualmente durante toda la carrera universitaria. Además, la beca contempla gastos de pasajes para las personas becarias que residen en Galápagos. El monto asciende hasta 195 dólares de manera anual durante el tiempo total de duración de los estudios (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2017).

8. En **El Salvador** existen las Becas Solidaridad Salvadoreña que permiten a estudiantes de bajos recursos económicos cursar estudios de pregrado o postgrado en el país. Deben cumplir, además, con estos requisitos: a) tener el título de bachiller; b) haber cursado la secundaria en una institución pública o en una institución privada recibiendo una beca igual o mayor al 50% del costo total de los estudios al menos durante los dos últimos años; c) tener una nota en la Prueba de Aptitudes Para Estudiantes de Educación Media (PAES) al menos dos puntos sobre el promedio nacional o tener un buen promedio de notas de bachillerato; d) rendir las pruebas de conocimiento y psicológicas que requiera la institución de educación superior en la que estudiará y cumplir con los requisitos de admisión; e) comprobar que cuenta con recursos económicos limitados (éstos no podrán ser superiores al ingreso mensual de tres salarios mínimos), y finalmente, f) si el o la estudiante ya se encuentra cursando estudios de educación superior, debe acreditar ubicarse en la media superior de su clase (Gobierno de El Salvador, 2019).

9. En el caso de **Jamaica**, sólo se encontró una política gubernamental que promueve la inclusión de estudiantes desaventajados desde el punto de vista socioeconómico. Esta es la Beca Audrey Roberts, dirigida a estudiantes de nivel socioeconómico bajo y alto desempeño académico que deseen estudiar una carrera universitaria del área de las humanidades en la Universidad de West Indies¹⁶. El financiamiento es de 1600 dólares anuales durante un año académico completo (Jamaica Tertiary Education Commission, 2021).

¹⁴ Cubre la alimentación y el costo de otras necesidades básicas materiales, tales como servicios públicos y vestimenta, entre otros. Se calcula el ingreso per cápita de los hogares (DESAF, 2021).

¹⁵ Instituciones de educación superior que ofrecen carreras completas de dos o tres años a estudiantes que hayan completado la educación diversificada (últimos dos o tres años de secundaria), se inicia generalmente a los 16 años y está orientada a preparar a los estudiantes para rendir las pruebas FARO para obtener el bachillerato en educación media.

¹⁶ La Universidad de West Indies es una institución de educación superior financiada por 15 gobiernos del Caribe: Anguila, Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Dominica, Granada, Jamaica, Montserrat, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas y Trinidad y Tabago.

10. En **México**, por su parte, existen políticas financieras, específicamente becas como políticas de inclusión de estudiantes con bajos niveles socioeconómicos en carreras de educación superior.

- i) **Beca Federal de Manutención:** entrega 179 dólares mensuales a estudiantes que tengan un hogar con ingresos iguales o menores a la línea de la pobreza general, estén matriculados en una carrera de licenciatura o de técnico superior universitario en cualquier universidad pública del país, y no cuenten con otra beca del gobierno (Gobierno de México, 2021a).
- ii) **Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro:** orientada a estudiantes en condición de pobreza que vivan en zonas con altos índices de violencia, y pertenezcan a pueblos indígenas o afrodescendientes. Tienen que tener máximo 29 años y un ingreso per cápita menor a la Línea de la Pobreza por Ingresos (LPI¹⁷). Además, deben estar matriculados en alguna institución prioritaria¹⁸ de educación superior del sistema educativo nacional. La manutención es de 120 dólares mensuales, durante 10 meses que dura el año académico (Gobierno de México, 2021b).
- iii) **Beca Alicia Acuña de manutención:** orientada a estudiantes cuyo ingreso sea igual o menor a la Línea de Pobreza por Ingresos vigente. También para hijos e hijas de militares de las Fuerzas Armadas Mexicanas en retiro, fallecidos en combate o incapacitados debido a actos de servicio (Gobierno de México, 2021c). El estudiantado debe estar inscrito en instituciones públicas de educación superior (excepto la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN)) para cursar carreras de licenciatura, licencia profesional o Técnico Superior Universitario (TSU). Otro requisito es no haber concluido estudios de educación superior previos ni recibir otra beca del gobierno (Gobierno de México, 2021d).

11. **Panamá** cuenta con el **Programa de Asistencia Económica Educativa** que consiste en aportes económicos no reembolsables destinado a estudiantes que necesiten apoyo económico para pagar sus estudios (educación básica, media y superior). Además tiene las **Becas por puestos distinguidos**, que si bien no es una política especial para estudiantes de bajo nivel socioeconómico, si los pone como prioridad en el proceso de selección. Esta beca va dirigida a estudiantes egresados de la educación media con desempeño académico medio o alto (promedio igual o superior a 4.5, donde el rango de notas en Panamá es de 1 a 7) que deseen seguir con estudios superiores en alguna de las universidades oficiales. Deben tener nacionalidad panameña o residir por al menos 10 años en el país. La asignación mensual que se entrega es de 200 dólares y se paga por el tiempo de duración de la carrera (IFARHU, 2020).

12. En el **Paraguay** existe educación superior pública gratuita en todas las universidades públicas del país, en el Instituto Superior de Bellas Artes, Instituto Nacional de Educación Superior, en Institutos de Formación Docente y en el Instituto Nacional de Salud (Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, 2021). En el Paraguay entregan las **Becas Educación Superior 2021** dirigidas a estudiantes paraguayos que residan en el país y cuenta con dos modalidades. Ambas becas están destinadas a gastos académicos, tienen una duración de un año académico y pueden ser renovadas.

- i) Para carreras de pregrado, deben haber egresado de la educación media entre 2017 y 2020 y estar matriculados en una carrera acreditada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), además provenir de familias con bajos recursos económicos y tener un promedio general de secundaria de 3 enteros¹⁹ (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, 2021).
- ii) Para estudios de formación docente, deben provenir de familias de bajos recursos económicos, tener un promedio general de secundaria de 3 enteros y estar matriculado/a

¹⁷ Valor total de la canasta alimentaria y de la canasta no alimentaria por persona al mes.

¹⁸ Son instituciones ubicadas en zonas con población mayoritariamente indígena o afrodescendiente, lugares con alto grado de marginalidad o con altos índices de violencia. Estas instituciones son: universidades interculturales, escuelas normales indígenas, escuelas normales interculturales, escuelas normales rurales y Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

¹⁹ En el Paraguay se usa una escala de notas que va del 1 al 5. Una nota 3 es el mínimo para aprobar.

en una carrera de Formación Inicial de Docentes en un Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, 2021).

13. En el caso del **Perú** se encontró sólo una política gubernamental orientada a estudiantes de bajos niveles socioeconómicos. Esta es el **Programa Beca 18**, que entrega subsidios a jóvenes entre 16 y 22 años con alto desempeño académico, que hayan cursado la secundaria en escuelas públicas y de escasos recursos económicos²⁰ para estudiar en la educación superior tanto técnica como universitaria. El programa incluye un acompañamiento en modalidad de tutorías (Ministerio de Educación del Perú, 2021b). La cantidad de dinero que entrega la beca varía entre 238 y 357 dólares, de acuerdo al lugar de residencia del estudiante y dónde se ubica la institución de educación superior a la que asiste. La beca, que se renueva semestralmente, incluye costo del examen de acceso a la educación superior, costo de matrícula, pensión de estudios, acceso a curso de inglés, notebook, útiles de escritorio, costo de movilización, alimentación y costo de alojamiento (Ministerio de Educación del Perú, 2021b; Pires, Sampaio y Poma, 2020; Ministerio de Educación del Perú, 2019).

14. La **República Dominicana** cuenta con dos políticas financieras, el Programa de Becas Nacionales del MESCyT y el Programa Incentivo a la Educación Superior (IES).

- i) Programa de **Becas Nacionales del MESCyT (Becas para Nivel Técnico Superior, Pregrado y Postgrado)**, orientada a estudiantes de bajos recursos económicos y buen desempeño académico (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2021a).
- ii) **Programa Incentivo a la Educación Superior (IES)** para estudiantes dominicanos mayores de 18 años que estudiaron en escuelas públicas ubicadas en zonas rurales o de pobreza, matriculados en una universidad nacional que no cuentan con recursos económicos para costear sus estudios. Se les entrega una tarjeta de crédito a las familias vía el Programa Progresando con Solidaridad (PROSOLI²¹) con un monto para matrícula universitaria, compra de libros y útiles de estudio (Gobierno de la República Dominicana, s/f; Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, 2021b; SITEAL, 2019).

Cabe destacar que en todos los países revisados, uno de los requisitos que deben cumplir los y las estudiantes para obtener las ayudas económicas de los gobiernos es tener la nacionalidad del país en el que viven.

15. En el **Uruguay** existe la **Beca Fondo de la Solidaridad** destinada a estudiantes uruguayos o extranjeros que residen en el país, que tengan bajo nivel socioeconómico y que deseen estudiar una carrera en la Universidad de la República, la Universidad Tecnológica y en instituciones avaladas por la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Esta beca cubre el arancel completo de la carrera y se puede ser beneficiario hasta los 32 años (Fondo de la Solidaridad, 2021).

B. Sexo

A continuación se presentan las políticas públicas especiales de acceso a la educación superior según sexo para cinco países latinoamericanos. En el caso de la Argentina también se incluye a personas de acuerdo a su identidad de género.

²⁰ Se debe acreditar mediante el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).

²¹ Es el principal programa de protección social de la República Dominicana. El programa integra transferencias monetarias condicionadas, acompañamiento socioeducativo y vinculación con programas y servicios del Estado. Su marco de acción incluye: identificación, salud integral, educación, formación humana y conciencia ciudadana, seguridad alimentaria, nutrición y generación de ingresos, habitabilidad y protección del medio ambiente y acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Cuadro Azo

América Latina (5 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según sexo^a

País	Políticas públicas según sexo
Argentina	Becas PROGRESAR
Ecuador	Becas Nacionales Eloy Alfaro
México	Beca Madres Jefas de Familia
Panamá	Programa de Asistencia Económica para las víctimas de violencia de género y para sus hijos
Perú	Beca Mujeres en Ciencias Pregrado

Fuente: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017; Marúm, 2016; CONACYT; 2021; PRONABEC, 2021a y 2021b; IFARHU, 2020.

^a En el caso de Colombia, se consultó a Luis Enrique Orozco, profesor titular de la Universidad de Los Andes, Colombia y Director de la Cátedra UNESCO de Educación Superior para América Latina, quien señaló que no existen políticas públicas para la inclusión en la educación superior según género.

1. En la **Argentina**, el año 2020 las **becas PROGRESAR** incluyeron un nuevo grupo prioritario, las personas travestis y trans. La beca se asigna para que finalicen sus estudios de primaria y secundaria y continúen la educación superior (universitaria o técnica superior). El programa de becas contempla la finalización de la educación obligatoria (primaria y secundaria) y un incentivo a la educación superior y a cursos de formación profesional docente. Otros requisitos que debe cumplir el estudiantado es ser argentino/a; no ser titulares de un programa social nacional, provincial o regional; que sus ingresos o del grupo familiar no superen los tres salarios mínimos. Esta beca, además, tiene como público objetivo a mujeres de hasta 30 años con hijos de hasta 18 años y a cargo de un hogar monoparental (Ministerio de Educación de la Argentina, 2021; 2019). Sin embargo, a diferencia de otros grupos prioritarios a los que va dirigida esta beca, las personas travestis y trans no tienen límite de edad para postular a este beneficio.

2. En el **Ecuador** la educación universitaria y politécnica es gratuita en instituciones públicas y se implementa el programa de **Becas Nacionales Eloy Alfaro** para:

- i) Estudiantes mujeres que son madres solteras o viudas con hijos menores de edad o hijos mayores de edad en situación de discapacidad y que califican en el Registro Social como "altamente vulnerables" o "vulnerables",
- ii) Estudiantes mujeres que fueron madres adolescentes y que califican en el Registro Social como "altamente vulnerables" o "vulnerables",
- iii) Mujeres víctimas de violencia de género y que califican en el Registro Social como "altamente vulnerables" o "vulnerables".

Además, deben querer estudiar una carrera técnica, tecnológica superior y universitaria en una institución de educación superior ecuatoriana. La beca financia hasta tres años de educación técnica o tecnológica y hasta seis años de educación universitaria. El monto mensual asignado es el equivalente a 1 Salario Básico Unificado Vigente (en el año 2021 corresponde a 400 dólares) para cubrir gastos de manutención (alimentación, alojamiento, servicios básicos, transporte, entre otros) y gastos de materiales de estudios. Este dinero se entrega mensualmente durante toda la carrera universitaria. Además, la beca contempla gastos de pasajes para las personas becarias que residen en Galápagos, el monto asciende hasta 195 dólares de manera anual durante el tiempo total de duración de los estudios (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017).

3. En **México** cuentan con la **Beca Madres Jefas de Familia** otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Es un apoyo para que madres jefas de familia puedan terminar su formación profesional (técnico superior, universitario o licenciatura) en instituciones de educación superior públicas que pertenezcan al Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) del CONACYT. Deben estudiar a tiempo completo. La manutención es de 197 dólares mensuales, además

de un monto único anual de 98 dólares para gastos de materiales de estudio, asignado al inicio del año académico. Además, la beca incluye un servicio médico en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) para la becaria y sus hijos o hijas. Los requisitos son: residir en México, no tener pareja habitando en el mismo domicilio, tener al menos un hijo/a menor de 18 años, no contar con un título o grado universitario y no contar con otro tipo de apoyo del CONACYT. En el caso de postular siendo alumna regular de algún programa de estudio superior, no debe tener materias reprobadas y tener un promedio general de notas igual o superior a 8.0 donde la escala de evaluación va entre 1 y 10 (Marúm, 2016; CONACYT, 2021).

4. En **Panamá** existe el **Programa de Asistencia Económica para las víctimas de violencia de género y para sus hijos o hijas** que consiste en aportes económicos no reembolsables destinados a estudiantes que necesiten apoyo económico para pagar sus estudios (educación básica, media y superior) y que hayan sido víctimas de violencia de género (IFARHU, 2020).

5. En el **Perú** se otorga la Beca Mujeres en Ciencias Pregrado para carreras en ciencias, tecnología, ingenierías o matemáticas. Está dirigida a estudiantes peruanas con alto rendimiento académico, en particular, que ocupen los cinco primeros lugares de rendimiento académico respecto a su curso en matemáticas, ciencias y tecnología. Además, deben haber egresado de la secundaria el año 2020. Las estudiantes provenientes de establecimientos educacionales privados deben demostrar condición socioeconómica baja. Esta beca cubre todo el programa académico hasta la titulación o equivalente. La manutención cubre el costo del examen de admisión, matrícula, pensión de estudios, cursos de inglés, equipamiento tecnológico, transporte, alojamiento y alimentación, entre otros (PRONABEC, 2021a y PRONABEC, 2021b).

C. Territorio

A continuación se presentan las políticas públicas especiales de acceso a la educación superior según territorio para dos países.

Cuadro A21
Chile y Colombia: políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según territorio

País	Políticas públicas según territorio
Chile	Beca de Integración Territorial (BIT) Beca Aysén (BA) Beca Patagonia Aysén (BPA) Beca Magallanes (BM) Programa Hogares Insulares Programa Residencia Familiar Estudiantil (PRFE) Beca Residencia Insular (BRINS)
Colombia	Centros Regionales de Educación Superior (CERES)

Fuente: JUNAEB, 2021; Ministerio de Educación de Colombia, 2017.

1. **Chile** cuenta con siete políticas gubernamentales mediante mecanismos financieros para promover la inclusión a la educación superior de estudiantes que residen en zonas geográficas alejadas.

- i) **Beca de Integración Territorial (BIT):** el beneficio es de 1254 dólares (monto referencial) anuales que se pagan hasta en diez cuotas para que estudiantes provenientes de las regiones de Aysén, Magallanes, provincia de Palena, Isla de Pascua y Juan Fernández²² puedan trasladarse a la ciudad donde cursarán sus estudios de educación superior, ya que en sus lugares de residencia no cuentan con oferta educativa adecuada. Los y las estudiantes deben tener un promedio de notas de enseñanza secundaria igual o superior a 5,0 y tener hasta un 80% de tramo en el Registro Social de Hogares (JUNAEB, 2021).

²² Todos estos territorios chilenos son de muy baja población y relativamente aislados de grandes centros urbanos de población del resto del país.

- ii) **Beca Aysén (BA):** Consisten en un aporte de 1767 dólares (monto referencial) anuales que se pagan hasta en diez cuotas a estudiantes que residen y estudian una carrera de educación superior en una institución reconocida por el Estado chileno con sede en la región de Aysén. Deben tener un promedio de notas de la enseñanza secundaria igual o superior a 5,0 y estar inscrito en el Registro Social de Hogares. Además, deben acreditar que estudiaron toda su educación secundaria en la región de Aysén (JUNAEB, 2021).
- iii) **Beca Patagonia Aysén (BPA):** Consiste en un aporte de 2365 dólares (monto referencial) anuales que se pagan hasta en diez cuotas a estudiantes que residen en la región de Aysén pero estudian en instituciones de educación superior reconocidas por el Estado chileno fuera de la región. Esta beca también contempla el beneficio de la Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES). El estudiantado inscrito debe estar inscrito en el Registro Social de Hogares y tener un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 5,5. Además, deben acreditar que cursaron toda la enseñanza secundaria en la región de Aysén (JUNAEB, 2021).
- iv) **Beca Magallanes (BM):** Corresponde a 1352 dólares (monto referencial) anuales que se pagan hasta en diez cuotas. Dirigido a estudiantes que residen y cursan estudios de educación superior en alguna institución reconocida por el Estado chileno ubicada en la región de Magallanes. Deben tener un promedio de notas de la enseñanza secundaria igual o superior a 5,0 y tener hasta un 80% de tramo en el Registro Social de Hogares. Además, deben acreditar que estudiaron la enseñanza media en la región (JUNAEB, 2021).
- v) **Programa Hogares Insulares:** se entrega alimentación y alojamiento a estudiantes provenientes de Juan Fernández e Isla de Pascua que deben trasladarse a vivir al continente para cursar estudios de educación superior. Los y las estudiantes deben estar inscritos en el Registro Social de Hogares y estar matriculado en una institución de educación superior reconocida por el Estado chileno (JUNAEB, 2021).
- vi) **Programa Residencia Familiar Estudiantil (PRFE):** brinda alojamiento en casas de familias tutoras a estudiantes que deben trasladarse del lugar donde residen para cursar la educación superior. También entrega alimentación y apoyo pedagógico. Para acceder a los beneficios de este programa deben residir en alguna comuna con un porcentaje de ruralidad igual o superior al 50%, contar con su Registro Social de Hogares y estar matriculado/a en una institución de educación superior reconocida por el Estado de Chile (JUNAEB, 2021).
- vii) **Beca Residencia Insular (BRINS):** orientado a estudiantes que residan en la Isla de Pascua o Juan Fernández que estén matriculados en una institución de educación superior reconocida por el Estado de Chile ubicada en el continente. La beca es de 1184 dólares (monto de referencia) anuales, pagados hasta en diez cuotas, para financiar su alojamiento. Además, deben tener su Registro Social de Hogares (JUNAEB, 2021).

2. En **Colombia** se implementaron los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) a cargo del Ministerio de Educación de ese país. Su objetivo es desconcentrar la oferta de educación superior ampliando la cobertura de instituciones a lo largo del país. Su fin último es garantizar un acceso equitativo en términos territoriales (Ministerio de Educación de Colombia, 2017).

D. Condición étnico-racial

A continuación se describen las políticas públicas especiales de acceso a la educación superior según condición étnico-racial en diez países latinoamericanos. Es importante aclarar que muchas de las políticas presentadas en esta sección son las mismas que las presentadas en el apartado de nivel socioeconómico, salvo algunas pequeñas modificaciones. Esto se debe a la interseccionalidad que caracteriza a la matriz de desigualdad en América Latina y el Caribe.

Cuadro A22
América Latina (10 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior según condición étnico-racial

País	Políticas públicas según condición étnico-racial
Argentina	Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Beca Social Solidaria
Brasil	Ley de Cuotas Programa Bolsa Permanência
Chile	Beca Residencia Indígena (BRI) Beca Indígena (BI)
Colombia	Crédito para comunidades con protección constitucional (ICETEX) Crédito línea de financiación talento en mi territorio Fondo de Becas para la Comunidad Negra Fondo Comunidades Indígenas - Álvaro Ulcué Chocué
Ecuador	Becas Nacionales Eloy Alfaro
México	Becas INPI de Educación Superior, Maestría y Apoyo a Titulación para los estudiantes indígenas de México. Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro
Paraguay	Becas de Educación Superior 2021
Perú	Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA) Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
Uruguay	Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia

Fuente: Carneiro y Bridi, 2020; Gobierno del Brasil, 2021; Ministerio de Educación del Brasil, 2018c; ICETEX, 2021; Gobierno de México, 2021a; Gobierno de México, 2021b; Ministerio de Educación del Perú, 2021b; Pires, Sampaio, Poma, 2020; JUNAE, 2021; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017; Ministerio de Educación de la Argentina, 2017; Ministerio de Educación de la Argentina s/f; Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay, 2021; Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f.

1. En la **Argentina**, el **Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)** cuenta con un subprograma para personas argentinas provenientes de pueblos originarios sin límite de edad que estén estudiando o comiencen a estudiar carreras en universidades nacionales, provinciales, Institutos Universitarios Nacionales, o Institutos Nacionales de Formación Docente o Técnica (Ministerio de Educación de la Argentina, 2017; Ministerio de Educación de la Argentina s/f).

2. El Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de **Bolivia** les exige a las universidades privadas del país otorgar la **Beca Social Solidaria**. Cada beca tiene una duración de un año académico, con posibilidad de renovación. Los requisitos específicos para postular a la beca los establece cada universidad, las que deben otorgar becas al 10% de los estudiantes nuevos matriculados. Está orientada a estudiantes que por motivos económicos y sociales no pueden costear sus estudios universitarios y/o personas indígenas originarias de zonas campesinas (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, s/f).

3. En el **Brasil** existen dos políticas gubernamentales para fomentar el acceso a la educación superior de estudiantes de pueblos indígenas. La Ley de Cuotas, medida no financiera y el Programa Bolsa Permanência, que es una medida financiera.

- i) **Ley de Cuotas:** el programa de cuotas de las universidades e instituciones de enseñanza técnica y media federales reserva un número de vacantes para promover el ingreso de personas indígenas y afrodescendientes en instituciones de educación superior públicas. La distribución de vacantes en la cuota racial se hace según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Por lo tanto, un estado con mayor número de personas afrodescendientes tendrá más vacantes en sus universidades. El único documento necesario para acreditar es la autodeclaración. Los y las estudiantes deben venir de secundarias públicas (Carneiro y Bridi, 2020; Gobierno del Brasil, 2021).

- ii) **Programa Bolsa Permanência:** brinda ayuda económica a estudiantes quilombolas²³ e indígenas que están matriculados en instituciones de educación superior federales. Esto debe acreditarse por una serie de vías: a) autodeclaración del estudiante; b) declaración de su comunidad sobre su pertenencia étnica mediante un documento que debe ser firmado por al menos tres líderes reconocidos; c) declaración de la Fundación Nacional Indígena (FUNAI) donde se prueba la residencia del estudiante en una comunidad indígena o d) declaración de la Fundación Cultural Palmares que acredite que el o la estudiante quilombola reside en una comunidad quilombola. El estudiantado no debe exceder dos semestres del tiempo regular del curso de pregrado en el que está inscrito para graduarse. El monto mensual es de 77 dólares para estudiantes vulnerables y de 174 dólares para estudiantes indígenas y se paga mediante una tarjeta. Este programa es una acción complementaria para fomentar el buen rendimiento académico (Ministerio de Educación del Brasil, 2018c).

4. **Chile** tiene dos políticas gubernamentales para fomentar el acceso a la educación superior de estudiantes indígenas. La Beca Residencia Indígena y la Beca Indígena, ambas medidas financieras.

- i) **Beca Residencia Indígena (BRI):** corresponde a un aporte monetario para que estudiantes indígenas que se tuvieron que trasladar de ciudad para acceder a la educación superior puedan costear un alojamiento. La beca consta de 1300 dólares que se dividen en diez pagos. Para acceder a este beneficio deben acreditar su ascendencia indígena a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), contar con un Registro Social de Hogares²⁴ que los identifique dentro del 60% de hogares más vulnerables (es decir, que el o la estudiante viva en un hogar que clasifique en el 60% de hogares de menores recursos económicos del país) y con un promedio de notas de enseñanza secundaria superior a 5,0 (JUNAEB, 2021).
- ii) **Beca Indígena (BI):** corresponde a un aporte monetario de 860 dólares al año pagado hasta en diez cuotas que el o la estudiante chileno/a indígena puede usar a libre disposición. Deben acreditar su ascendencia indígena a través de la CONADI, contar con un Registro Social de Hogares hasta un 60% (es decir, que el o la estudiante viva en un hogar que clasifique dentro del 60% de hogares de menores recursos económicos de Chile), con un promedio de notas de enseñanza secundaria superior a 5,0 (JUNAEB, 2021).

5. **En Colombia**, por su parte, hay cuatro políticas gubernamentales para fomentar el acceso a la educación superior de estudiantes indígenas y todas son medidas financieras: Crédito para las comunidades con protección constitucional, Crédito línea de financiación talento en mi territorio, Fondo de Becas para la Comunidad Negra y el Fondo Comunidades Indígenas - Álvaro Ulcué Chocué.

- i) **Crédito para comunidades con protección constitucional (ICETEX):** dirigido a estudiantes registrados en las bases de datos oficiales de población víctima del conflicto armado en Colombia (indígenas, víctimas, reintegrados y personas en situación de discapacidad) y Red Unidos²⁵. Además, deben estar matriculados en una carrera técnico-profesional, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación, haber rendido el examen de Estado de Educación Media Saber 11²⁶ y obtener desde 200 puntos, y tener un aval. El crédito financia la matrícula, el arancel de la carrera y gastos de sostenimiento (materiales de oficina, libros, computador y conexión a Internet, entre otros) (ICETEX, 2021).
- ii) **Crédito línea de financiación talento en mi territorio:** los requisitos son ser colombiano/a, estudiantes de estrato 1, 2 y 3, obtener un puntaje sobre 200 en la prueba Saber 11, estar matriculado en una carrera técnico-profesional, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación, tener residencia en el

²³ Las comunidades quilombolas son grupos con identidad cultural propia y se formaron a través de un proceso histórico que comenzó en la época de la esclavitud en el Brasil. Estas comunidades mantienen una fuerte conexión con su historia, ya que conservan costumbres y su cultura ancestral. Asimismo, simbolizan la resistencia a las diferentes formas de dominación.

²⁴ Sistema de información orientado a apoyar los procesos de selección de beneficiarios de un conjunto amplio de subsidios y programas sociales en Chile.

²⁵ Estrategia de superación de la pobreza.

²⁶ Se compone de 5 pruebas: lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. El puntaje va de 0 a 500 puntos (ICFES, 2021).

Distrito Especial Industrial, Biodiverso y Ecoturístico de Buenaventura. Además, tener un aval. El crédito financia la matrícula y el arancel de la carrera (ICETEX, 2021).

- iii) **Fondo de Becas para la Comunidad Negra:** es un fondo de créditos condonable²⁷ para estudiantes afrocolombianos, raizales²⁸ y palenqueros²⁹ de bajos recursos económicos y alto desempeño académico que estén matriculados en una carrera técnica, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior inscrita en el Sistema Nacional de Información en Educación Superior (SNIES). Financia la matrícula, el arancel, manutención, materiales de estudio, transporte y manutención del año en que realizan su tesis de grado (ICETEX, 2021).
- iv) **Fondo Comunidades Indígenas - Álvaro Ulcué Chocué:** para estudiantes de nacionalidad colombiana que pertenezcan a una comunidad indígena y estén registrados en la Dirección de Asuntos Indígenas ROM y Minorías del Ministerio del Interior, desarrollen un trabajo comunitario en su comunidad mientras estudian la carrera y estén matriculados en una carrera técnica, tecnológica o universitaria de una institución de educación superior registrada en el SNIES. El crédito financia la matrícula, el arancel, gastos de manutención y manutención de un semestre adicional para la realización de la tesis de grado (ICETEX, 2021).

6. En el **Ecuador** la educación universitaria y politécnica es gratuita en instituciones públicas y existe el programa de **Becas Nacionales Eloy Alfaro** para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas tales como el pueblo afroecuatoriano o el pueblo montubio. Además, deben calificar en el Registro Social como “altamente vulnerables” o “vulnerables”. La beca otorga financiamiento para estudiar una carrera técnica, tecnológica superior y universitaria en una institución de educación superior ecuatoriana y financia hasta tres años de educación técnica o tecnológica y hasta seis años de educación universitaria. El monto mensual asignado es el equivalente a un Salario Básico Unificado Vigente (en el año 2021 correspondía a 400 dólares) para cubrir gastos de manutención (alimentación, alojamiento, servicios básicos y transporte, entre otros) y gastos de materiales de estudios. Este dinero se entrega mensualmente durante toda la carrera universitaria. Además, se contemplan gastos de pasajes para personas becarias que residen en Galápagos, con un monto que asciende hasta 195 dólares anuales durante el tiempo total de duración de los estudios (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017).

7. **México**, al igual que Colombia, cuenta sólo con medidas financieras para fomentar el acceso a la educación de estudiantes indígenas y afrodescendientes: las Becas INPI de Educación Superior, Maestría y Apoyo a Titulación para los estudiantes indígenas de México y la Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro.

- i) **Becas INPI de Educación Superior, Maestría y Apoyo a Titulación para estudiantes indígenas de México:** orientada a estudiantes de nacionalidad mexicana y de origen indígena o afromexicanos. Se otorgan becas hasta los 29 años para estudiar en instituciones de educación superior públicas reconocidas por la Secretaría de Educación Pública. La beca incluye dinero para alimentación, alojamiento, arancel y actividades complementarias. La manutención mensual es de 99 dólares, dura diez meses y puede ser renovada (Gobierno de México, 2021a).
- ii) **Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro:** orientada a estudiantes indígenas o afrodescendientes en condición de pobreza que vivan en zonas con altos índices de violencia, zonas indígenas o zonas habitadas por personas afrodescendientes. Tienen que tener máximo 29 años, un ingreso per cápita menor a la Línea de la Pobreza por Ingresos (LPI)³⁰ y deben estar matriculados en alguna institución prioritaria³¹ de educación superior del sistema educativo nacional. La manutención es de 120 dólares mensuales durante los 10 meses que dura el año académico (Gobierno de México, 2021b).

²⁷ Puede ser condonado si el estudiante termina su carrera.

²⁸ Comunidad nativa del territorio insular colombiano de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, descendientes de europeos y personas esclavizadas de origen africano.

²⁹ Comunidad de personas descendientes de personas esclavizadas que desde el siglo XV se refugiaron en lugares denominados palenques, ubicados en la costa norte de Colombia.

³⁰ Corresponde al valor total de la canasta alimentaria y de la canasta no alimentaria por persona al mes.

³¹ Son instituciones ubicadas en zonas con población mayoritariamente indígena o afrodescendiente, lugares con alto grado de marginalidad o con altos índices de violencia. Estas instituciones son universidades interculturales, escuelas normales indígenas, escuelas normales interculturales, escuelas normales rurales y Universidades para el Bienestar Benito Juárez García.

8. En el **Paraguay** existe una educación superior pública gratuita en todas las universidades públicas del país, en el Instituto Superior de Bellas Artes, Instituto Nacional de Educación Superior, en Institutos de Formación Docente y en el Instituto Nacional de Salud (Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, 2021). En el Paraguay se entregan las **Becas Educación Superior 2021** dirigidas a estudiantes de nacionalidad paraguaya que residan en el país en dos modalidades. Ambas becas están destinadas a gastos académicos y tienen una duración de un año académico. Pueden ser renovadas.

- i) Para carreras de pregrado deben haber egresado de la educación secundaria entre 2017 y 2020 y estar matriculado/a en una carrera acreditada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), provenir de familias de bajos recursos económicos y tener un promedio general de secundaria de 3 enteros. Además, deben entregar una copia simple del Carné Indígena emitido por el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI) (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, 2021).
- ii) Para estudios de formación docente los requisitos son provenir de familias de bajos recursos económicos, tener un promedio general de secundaria de 3 enteros y estar matriculado/a en una carrera de Formación Inicial de Docentes en un Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial. Además, deben entregar una copia simple del Carné Indígena emitido por el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI) (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay, 2021).

9. En el **Perú** hay dos políticas gubernamentales para promover el acceso a la educación superior de estudiantes indígenas: las Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ambos programas de tipo financiero.

- i) **Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA):** forma parte del PRONABEC. Entrega subsidios a jóvenes de pueblos indígenas entre 16 y 22 años con alto desempeño académico, que hayan cursado la secundaria en escuelas públicas para estudiar en la educación superior (tanto técnica como universitaria). El estudiantado debe además provenir de zonas geográficas donde residen comunidades nativas. El programa coordina con los centros de educación superior una toma de exámenes de ingreso descentralizados para que estudiantes de distintos lugares del Perú tengan la oportunidad de estudiar (Ministerio de Educación del Perú, 2021; Pires, Sampaio y Poma, 2020).
- ii) **Educación Intercultural Bilingüe (EIB):** forma parte del PRONABEC. El programa entrega subsidios a jóvenes de pueblos indígenas entre 16 y 22 años con alto desempeño académico, que hayan cursado la secundaria en escuelas públicas y de escasos recursos económicos³² para estudiar en la educación superior (tanto técnica como universitaria). El estudiantado además debe tener una lengua materna originaria y provenir de zonas geográficas donde residen comunidades nativas. El programa coordina con los centros de educación superior una toma de exámenes de ingreso descentralizados para que estudiantes de distintos lugares del Perú tengan la oportunidad de estudiar (Ministerio de Educación del Perú, 2021; Pires, Sampaio y Poma, 2020).

10. Finalmente, en el **Uruguay** se elaboró el Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019-2022 (MIDES, 2019), el cual implementa diversas políticas que buscan incrementar el término de la educación secundaria en este grupo de la población, facilitando el acceso a la educación superior, como también una mayor equidad en el acceso y retención en los programas de estas instituciones educativas. Se propone, por una parte, que la universidad pública fomente acciones afirmativas para el ingreso a la educación superior en todos los niveles de los jóvenes afrodescendientes. Las becas existentes incorporarán una perspectiva afrodescendiente para incrementar el acceso de este grupo a estos beneficios. También se plantea la realización de investigaciones que permitan identificar prácticas de discriminación racial en el sistema escolar que generen impacto sobre el rezago y deserción escolar de este grupo.

³² Se debe acreditar mediante el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).

E. Situación de discapacidad

A continuación se describen las políticas públicas especiales de acceso a la educación superior según situación de discapacidad de nueve países de América Latina.

Cuadro A23
América Latina (9 países): políticas gubernamentales especiales de acceso a la educación superior para estudiantes en situación de discapacidad

País	Políticas públicas según condición de discapacidad
Argentina	Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Beca Social Necesidades Educativas Especiales
Brasil	Para el examen de acceso a la educación superior se ofrece ayuda técnica Programa Incluir Programa Universidad para Todos (ProUni)
Chile	Adecuación de las condiciones para rendir el examen de acceso a la Educación Superior Beca para Estudiantes en Situación de Discapacidad
Colombia	Crédito para comunidades con protección constitucional (ICETEX) Para el examen de acceso a la educación superior se ofrecen condiciones para que las personas en situación de discapacidad puedan rendir la prueba
Ecuador	Becas Nacionales Eloy Alfaro
El Salvador	Se realizan modificaciones técnicas a la Prueba de Aptitudes para Estudiantes de Educación Media (PAES) y a la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) (se dispone de cuadernillos en escritura Braille).
Panamá	Programa de Asistencia Económica Educativa a estudiantes con discapacidad
Paraguay	Becas de Educación Superior 2021

Fuente: Brunner y Miranda, 2016; Carneiro y Bridi, 2020; PROUNI, 2021; Da Rocha y Pizzio, 2018; DEMRE, 2020; ICETEX, 2021; ICFES, 2021; Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017; Ministerio de Educación de la Argentina, *s/f*; Ministerio de Educación de la Argentina, 2017; Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay, 2021; Fundación Henry Dunant América Latina, 2017; Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, *s/f*; IFARHU, 2020; Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay (2019).

1. En la **Argentina**, el **Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)** cuenta con un subprograma para personas argentinas en situación de discapacidad sin límite de edad. Beneficia a estudiantes que tienen necesidades educativas especiales que estudian o estudiarán en universidades nacionales, provinciales, Institutos Universitarios Nacionales, o Institutos Nacionales de Formación Docente o Técnica (Ministerio de Educación de la Argentina, 2017; Ministerio de Educación de la Argentina *s/f*).

2. El Ministerio de Educación del **Estado Plurinacional de Bolivia** exige a las universidades privadas del país otorgar la **Beca Social Necesidades Educativas Especiales**. Cada beca tiene una duración de un año académico, con posibilidad de renovación. Los requisitos específicos para postular a la beca los establece cada universidad. Las universidades deben otorgar becas al 10% de los estudiantes nuevos matriculados. Se orienta a estudiantes que por motivos económicos y sociales no pueden costear sus estudios universitarios, personas indígenas originarias de zonas campesinas y/o estudiantes con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, *s/f*).

3. En el **Brasil** existen tres políticas gubernamentales para promover el acceso de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Dos de estas medidas son no financieras; a saber, adaptación de condiciones para rendir el examen de acceso a la educación superior y el Programa Incluir. La otra medida, el Programa Universidad para Todos (ProUni) es una política financiera.

- i) Para el examen de acceso a la educación superior se ofrece ayuda técnica como adaptación de mobiliario, facilidades de acceso al recinto y acondicionamiento de salas especiales (Brunner y Miranda, 2016).

- ii) **Programa Incluir:** su objetivo es promover la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, asegurando las condiciones de accesibilidad en las instituciones federales de educación superior. Incluye adecuaciones arquitectónicas para asegurar la accesibilidad, adquisición y adecuación de mobiliario. Además, considera la disponibilidad de materiales pedagógicos accesibles, equipos tecnológicos, servicio de guías e intérpretes y servicio de traductores. También implica la capacitación de profesionales para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y para el uso de recursos de tecnología asistencial y lengua de señas brasileña (Carneiro y Bridi, 2020).
- iii) **Programa Universidad para Todos (ProUni):** orientado a estudiantes brasileños que hayan obtenido al menos 450 puntos en el Examen Nacional de Secundaria (ENEM). Además, deben cumplir con alguno de estos requisitos: a) haber cursado la secundaria con una beca otorgada por su misma escuela (tanto privada como pública); b) ser una persona en situación de discapacidad o c) ser docente de una escuela pública que soliciten becas en carreras de pregrado (en este caso, no deben rendir de nuevo la ENEM). El programa ofrece becas completas y parciales (50%) en instituciones privadas de educación superior. Las completas son para estudiantes con un ingreso familiar bruto mensual de 1.5 salarios mínimos, mientras que las parciales son para estudiantes con hasta 3 salarios mínimos (PROUNI, 2021; Da Rocha y Pizzio, 2018).

4. En el caso de **Chile**, el país cuenta con dos medidas de inclusión de personas en situación de discapacidad a la educación superior, una financiera (Beca para Estudiantes en Situación de Discapacidad) y otra no financiera (adecuación de las condiciones para rendir el examen de acceso a la educación superior).

- i) **Beca para Estudiantes en Situación de Discapacidad:** orientado a estudiantes en situación de discapacidad con un alto rendimiento académico (promedio de notas de enseñanza secundaria superior a 5,0), que estén inscritos en el Registro Nacional de Discapacidad del Servicio de Registro Civil e Identificación y que pertenezcan al 70% de las familias con menores ingresos del país. Esta beca consta de cupos especiales de las Becas Bicentenario, Juan Gómez Millas y Nuevo Milenio. El beneficio que obtiene el o la estudiante depende de la institución de educación superior acreditada en la que se matricule. En el caso de las universidades del Consejo de Rectores, la beca financia el arancel de referencia anual de la carrera y, en el caso de instituciones de educación superior acreditadas, financia hasta 1510 dólares del arancel anual de la carrera. En el caso de carreras técnicas o profesionales impartidas por institutos profesionales acreditados, la beca financia entre 788 y 1129 dólares del arancel anual de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior, 2021).
- ii) Para el examen de acceso a la educación superior se ofrecen condiciones para que las personas en situación de discapacidad puedan rendir la prueba. Algunas modificaciones que se realizan son: ayuda en el desplazamiento hacia la sala, acondicionamiento de salas especiales, opción de rendir la prueba en sus hogares, uso de computador, folletos y hojas de pruebas amplificadas, láminas táctiles, acondicionamiento de mesas y sillas, facilidades de acceso al recinto, apoyo y acompañamiento del examinador, intérprete de lengua de señas chilena, facilitación de la comunicación oral y asistencia paramédica (DEMRE, 2020).

5. **Colombia** tiene dos políticas gubernamentales para fomentar el acceso a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad. Una de ellas es el Crédito para comunidades con protección constitucional (ICETEX), medida financiera; y la otra refiere a adecuaciones de las condiciones para rendir el examen de acceso a la educación superior, que clasifica como medida no financiera.

- i) **Crédito para comunidades con protección constitucional (ICETEX):** dirigido a estudiantes registrados en las bases de datos oficiales de población víctima del conflicto armado en Colombia (personas indígenas, personas víctimas, personas reintegradas y personas en situación de discapacidad) y Red Unidos, que estén matriculados en una carrera técnico-profesional, tecnológica o universitaria en una institución de educación superior reconocida por el Ministerio de Educación, que hayan rendido el examen de Estado de Educación Media Saber 11³³ y obtenido

³³ Se compone de 5 pruebas: lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. El puntaje va de 0 a 500 puntos (ICFES, 2021).

desde 210 puntos, y que tengan un aval. El crédito financia la matrícula, el arancel de la carrera y gastos de sostenimiento (materiales de oficina, libros, computador y conexión a Internet, entre otros). Se comienza a pagar cuando los estudiantes terminan sus carreras (ICETEX, 2021).

- ii) Para el examen de acceso a la educación superior se ofrecen condiciones para que las personas en situación de discapacidad puedan rendir la prueba. El estudiantado (salvo con situación de discapacidad motriz) podrán escoger entre el cuadernillo de preguntas y respuestas estándar o con ajustes y escoger si darán o no la prueba de inglés. Los estudiantes en situación de discapacidad auditiva contestan la prueba por computador (ICFES, 2021).


6. En el **Ecuador** la educación universitaria y politécnica es gratuita en instituciones públicas; para estudiantes en situación de discapacidad se implementa el programa de **Becas Nacionales Eloy Alfaro**. La beca otorga financiamiento para estudiar una carrera técnica, tecnológica superior y universitaria en una institución de educación superior ecuatoriana y financia hasta tres años de educación técnica o tecnológica y hasta seis años de educación universitaria. El monto mensual asignado es el equivalente a 1 Salario Básico Unificado Vigente (en el año 2021 correspondía a 400 dólares) para cubrir gastos de manutención (alimentación, alojamiento, servicios básicos y transporte, entre otros) y gastos de materiales de estudios. Este dinero se entrega mensualmente durante toda la carrera universitaria. Además, se contemplan gastos de pasajes para las personas becarias que residen en Galápagos, cuyo monto asciende hasta 195 dólares de manera anual durante el tiempo total de duración de los estudios (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador, 2017).

7. En **El Salvador** se dispone de cuadernillos de escritura Braille para las Pruebas de Aptitudes para Estudiantes de Educación Media (PAES) y a la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP) (Fundación Henry Dunant América Latina, 2017).

8. En **Panamá** existe el **Programa de Asistencia Económica Educativa a Estudiantes con Discapacidad** que consiste en un aporte económico no reembolsable destinado a estudiantes que necesiten apoyo económico para pagar sus estudios (para educación básica, media y superior) y que se encuentren en situación de discapacidad (IFARHU, 2020).

9. En el **Paraguay** existe educación superior pública gratuita en todas las universidades públicas del país, en el Instituto Superior de Bellas Artes, Instituto Nacional de Educación Superior, en Institutos de Formación Docente y en el Instituto Nacional de Salud (Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, 2021). Se entregan las **Becas Educación Superior 2021** dirigidas a estudiantes paraguayos que residan en el país y que tienen dos modalidades. Ambas becas están destinadas a gastos académicos y tienen una duración de un año académico pudiendo ser renovadas.

- i) Para carreras de pregrado, deben haber egresado de la educación media entre 2017 y 2020 y estar matriculados en una carrera acreditada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), además provenir de familias de bajos recursos económicos y tener un promedio general de secundaria de 3 enteros. Se requiere presentar un diagnóstico médico actualizado emitido por un especialista competente que avale una situación de discapacidad o una constancia actualizada emitida por la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay, 2021).
- ii) Para estudios de formación docente: provenir de familias de bajos recursos económicos, tener un promedio general de secundaria de 3 enteros y estar matriculado/a en una carrera de Formación Inicial de Docentes en un Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial. También requiere presentar un diagnóstico médico actualizado emitido por un especialista competente que avale una situación de discapacidad o una constancia actualizada emitida por la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) (Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay, 2021; Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Paraguay, 2021).



En América Latina y el Caribe, los datos muestran un extraordinario incremento en el acceso a programas de educación superior. Sin embargo, múltiples grupos de la población han quedado rezagados y han visto vulnerado su derecho a acceder a ella. Es fundamental hacer un seguimiento de los avances en materia de inclusión en este nivel de educación, así como fortalecer y profundizar las políticas y estrategias para asegurar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y finalización. En este documento se presenta un análisis de la evolución de la educación superior en la región y se identifican diversas políticas nacionales de inclusión según los ejes que figuran en *La matriz de la desigualdad social en América Latina*, documento elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016).

