



Red de conocimiento sobre
el derecho a la educación
desde el Sur Global



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



المجلس العربي
للعلوم الاجتماعية
Arab Council
for the Social Sciences
Conseil Arabe
pour les Sciences Sociales

INFORME REGIONAL

Educación Superior en América Latina

 **Región:** América Latina

 **Autora:** Rocío Aveleyra

INFORME REGIONAL

Educación Superior en América Latina

Región: **América Latina**

Autora: **Rocío Aveleyra**

Informe 2023, elaborado por Rocío Aveleyra para la REGS sobre la base de los siguientes informes por país:

- La Educación Superior en Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Informes 2022, elaborados por Omar Correa y supervisados por Patricia Ames y Javier Campos.
 - La Educación Superior en Brasil, Venezuela y Guyana. Informe 2022, elaborado por Alcivam Paulo de Oliveira y Cibele Maria Lima Rodrigues.
 - La Educación Superior en Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. Informes 2022, elaborados por Rocío Aveleyra, Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht.
-



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Aveleyra, Rocío

Informe regional : educación superior en América Latina / Rocío Aveleyra. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-502-1

1. Educación Superior. 2. América Latina. I. Título.

CDD 378.0098

ÍNDICE

1.	Introducción	pág. 5
2.	La educación superior en América Latina y el Caribe	pág. 10
2.1.	El tránsito hacia la educación superior	pág. 11
2.1.a.	La transición hacia la secundaria en la región	pág. 11
2.1.b.	La gestión de la secundaria en la región	pág. 14
2.1.c.	La educación secundaria alta en la región	pág. 15
2.2.	Acceso, permanencia y egreso en el nivel superior	pág. 31
3.	Conclusiones	pág. 50
3.1.	Acerca de la información disponible	pág. 50
3.2.	Acerca del panorama educativo en América Latina y el Caribe	pág. 51
R.	Referencias	pág. 54

1.

Introducción

Este informe ofrece un panorama general respecto de la educación superior en la última década en América Latina y el Caribe. A lo largo del mismo se sistematiza la información disponible acerca del tránsito, la matrícula, la retención y el egreso, en relación con una serie de indicadores que en el marco de esta pesquisa se consideró de relevancia a fin de dar cuenta del estado de la inclusión educativa en el nivel superior en la región. Los indicadores que se tomaron en cuenta son: pobreza, residencia urbano-rural, edad, mujeres/género, pueblos indígenas/etnia, afrodescendientes/raza, migrantes/refugiados/nacionalidad, diversidad lingüística, diversidad de género y sexual, discapacidad, contexto de encierro, religión, gestión de la educación, participación política y número de generación en el nivel educativo. Respecto del nivel superior nos hemos concentrado en propuestas de educación terciaria de ciclo corto (CINE 5) y los programas de grado (CINE 6).

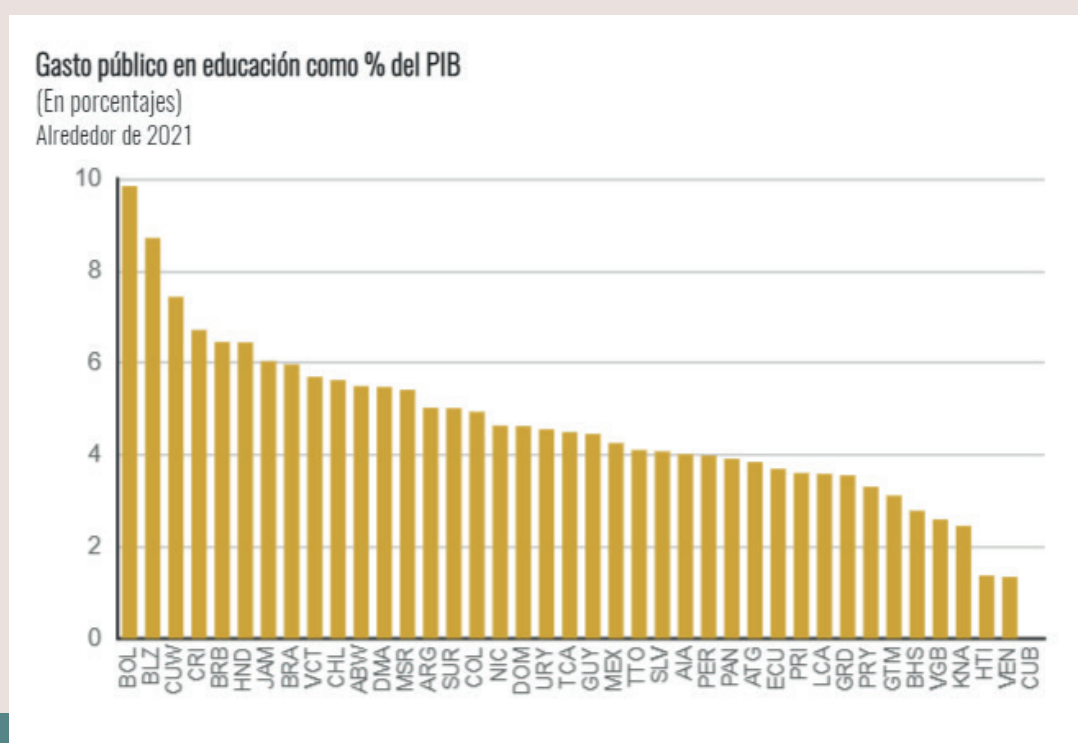
La **inversión** en educación muestra una amplia diversidad de escenarios en la región¹ (ver Tabla 1). Entre los países que mayor porcentaje del PIB destinan a inversión en educación (entre 10% y 6% del PIB) encontramos a Bolivia, Belice, Curaçao, Costa Rica, Barbados, Honduras, Jamaica y Brasil. Por otra parte, entre los que destinan menos del 3% del PIB, encontramos a Bahamas, Islas Vírgenes Británicas, Saint Kitts y Nevis, Haití, Venezuela y Cuba. Resulta llamativo que Cuba se encuentre incluida pero no presente una barra (lo que lleva a pensar que no realiza inversión en educación), sin embargo, los datos más recientes con los que parece contar UNESCO indican una inversión del 12,8% PIB para 2010².

1 Los datos de los diferentes países datan de 2016 a 2021, en el caso de Cuba no se despliega ni un porcentaje ni una fecha, como sucede en el caso del resto de los países.

2 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CU> (Consultado 21/12/2021).

La **educación obligatoria** en la región incluye para la mayoría de los países la educación media inferior y superior que se corresponden respectivamente, según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, con los niveles CINE 2 y CINE 3 (SITEAL 2019b). El tramo superior de la educación media en Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Panamá, Belice y Santa Lucía, sin embargo, no se encuentra comprendido en la educación obligatoria, así como tampoco lo está la totalidad del nivel de educación medio en Nicaragua, Guyana, Haití, Jamaica y Suriname (UNESCO 2022a).

TABLA 1. Inversión en Educación en América Latina y el Caribe.

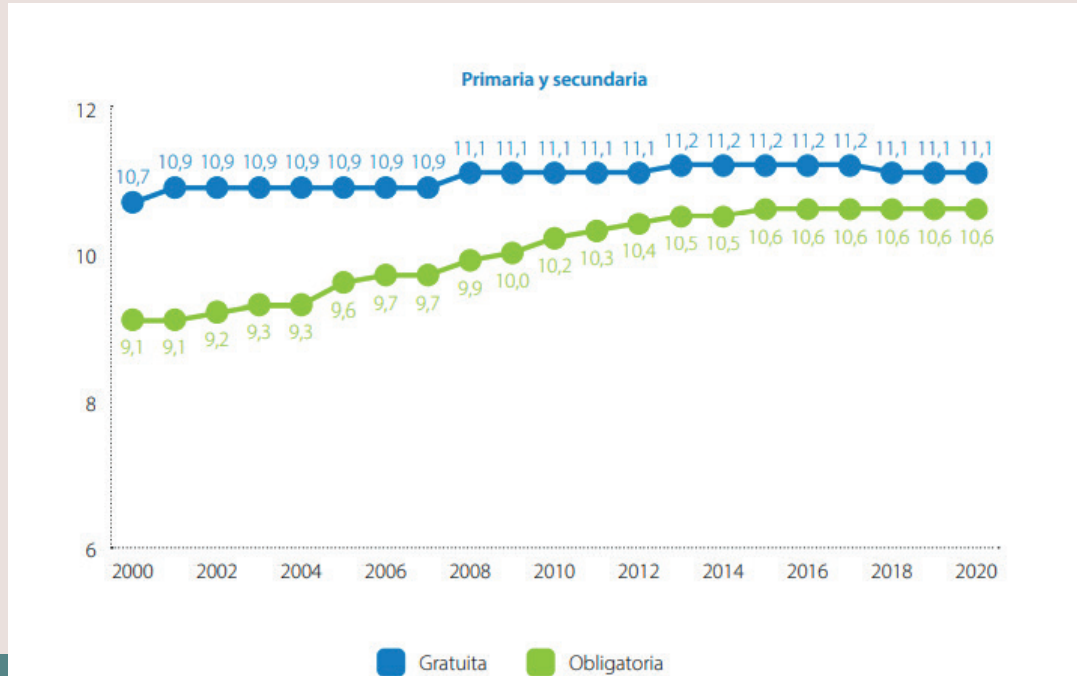


Fuente: CEPALSTAT3

Desde 2010 a 2020 en la región, el promedio de años de **educación primaria y secundaria gratuita** ha oscilado entre 11,2 y 11,1, mientras que los años de **obligatoriedad** se han incrementado de manera sostenida entre 2010 y 2015, cuando se alcanza el valor de 10,6 años, el cual se mantiene hasta 2020 (ver Tabla 2). En relación con la educación primaria y secundaria, los países que no garantizan aún 9 años de educación gratuita y obligatoria se concentran principalmente en el Caribe (UNESCO 2022a).

3 <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/perfil-regional.html?theme=1&lang=es> Consultado el 20/12/22

TABLA 2. Promedio de años de educación gratuita y obligatoria para la educación primaria y secundaria (en años promedio). Países de América Latina y el Caribe (2000-2020).



Fuente: UNESCO 2022a.

Por otra parte, diversos convenios y declaraciones regionales e internacionales promueven la **inclusión educativa** de grupos específicos en la región (UNESCO IESALC 2020).

Respecto de las **poblaciones indígenas** se cuenta con la Declaración de las Naciones Unidas de 2007 (artículo 14 acerca de los Derechos de los Pueblos Indígenas) y el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (Convenio núm. 169 de la OIT). Este último establece el desarrollo de los programas educativos y su aplicación en cooperación con aquellos pueblos interesados, habilitados para crear sus propias instituciones y medios de educación, en la medida en que cumplan con los requisitos fijados por las autoridades competentes en diálogo con dichos pueblos. También se contempla en dicho Convenio la adecuación de materiales didácticos en términos lingüísticos y en relación con los contenidos que ofrecen. De los 41 países de la región solo 18 ratificaron este convenio, entre los países que no suscriben al mismo se encuentran: Anguila, Antigua/Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Granada, Guyana, Haití, Jamaica, Montserrat, Panamá, Saint Kitts/Nevis, Santa Lucía, San Vicente Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago, Islas Turcas/Caicos y Uruguay (UNESCO IESALC 2020).

Por otra parte, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1969) considera la inclusión educativa de grupos específicos en función de la **dimensión racial y étnica**. A la que suscriben 37 de los 41 países de la región (no ratifican el Convenio Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Montserrat e Islas Turcas/Caicos) (UNESCO IESALC 2020).

A su vez, 32 países de la región suscriben a la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951). El Artículo 22 de dicho Convenio, compromete a los países firmantes a otorgar a los **refugiados** “el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental” y “el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto a acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas” (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951, p. 7). Los países que no la ratifican son Anguila, Barbados, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Cuba, Guyana, San Vicente/Granadinas, Islas Turcas/Caicos y Venezuela (UNESCO IESALC 2020).

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1985), por otro lado, contempla la inclusión educativa de **mujeres**. En el Artículo 10 se contemplan las diversas medidas que los Estados deben adoptar a fin de garantizar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en la esfera educativa, entre otros aspectos se contempla asegurar “Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como todos los tipos de capacitación profesional”. (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Parte III, Art. 10, Inciso a). Todos los países de la región, a excepción de Montserrat, han ratificado esta Convención (UNESCO IESALC 2020).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) reconoce el derecho de las **personas con discapacidad** a participar de todos los niveles educativos, a su vez, contempla que se realicen los ajustes necesarios, en la medida de lo razonable, en función de las necesidades específicas individuales. Por su parte, esta Convención ha sido ratificada por un total de 36 países en la región, aquellos que no lo hicieron son Anguila, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Montserrat e Islas Turcas/Caicos (UNESCO IESALC 2020).

También se encuentra la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) en relación con la que los Estados se comprometen, entre otras cosas, a eliminar o prevenir “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”. El artículo 3, inciso e, insta a los estados a asegurar el derecho a la educación en las mismas condiciones que los ciudadanos del país a extranjeros residentes en su territorio. Los países de la región

que ratificaron este convenio son 29 sobre 41, no han firmado el mismo los siguientes países: Bahamas, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guyana, Haití, Jamaica, Nicaragua, Paraguay, Suriname y Trinidad y Tobago (UNESCO IESALC 2020).

Por último, interesa mencionar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) que ha sido ratificado por 33 países de la región. No convalidaron este Pacto los siguientes países: Anguila, Islas Vírgenes Británicas, Islas Caimán, Costa Rica, Granada, Saint Kitts/Nevis, Santa Lucía e Islas Turcas/Caicos (UNESCO IESALC 2020).

De América Latina, son sólo ocho los países que ratificaron en su totalidad los convenios aludidos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras y Perú), mientras que del Caribe únicamente cuatro países (Aruba, Curaçao, Dominica y Saint Martin) (UNESCO IESALC 2020).



2.

La educación superior en América Latina y el Caribe



La educación superior ha sido declarada como “un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado” (CRES 2008, p.9). Posee un elevado valor social y económico en la región, tanto para los individuos como para los Estados, que se evidencia en el acelerado crecimiento de la demanda (UNESCO 2022a). Posibilita una mejora en el bienestar individual, por mencionar un ejemplo, la diferencia salarial entre los titulados en educación superior y quienes solo culminaron estudios secundarios es mayor al 200% en ciertos países de la región como Brasil, Chile, Colombia y México, mientras que dicho promedio en países desarrollados ronda el 150% (OCDE 2021 en UNESCO 2022a). La educación superior representa, a su vez, importantes beneficios a escala nacional en la medida en que forma recursos humanos de alta calificación que aportan tanto a la iniciativa privada como la pública y se encuentran al servicio de la sociedad (UNESCO 2022a).

Se considera como parte de la educación superior a los siguientes programas educativos (SITEAL 2019a):

a- Aquellas propuestas de educación terciaria de ciclo corto. Las mismas se orientan a la adquisición y el desarrollo de conocimientos, destrezas y competencias profesionales, se caracterizan por ofrecer una orientación práctica en la formación de ocupaciones específicas, así como, una preparación para el desempeño laboral. Estas propuestas forman parte del nivel CINE 5.

b- Los programas de grado. Éstos se caracterizan por ofrecer conocimientos, habilidades y competencias de orden académico y/o profesional. Poseen un énfasis

en investigación por lo que se trata de programas de carácter fundamentalmente teórico, a pesar de que suelen incluir también una formación de carácter práctico. Se dictan principalmente en institutos de nivel superior y universidades. Como requisito para el ingreso en ciertos países se toma examen de admisión. Los programas de grado forman parte del nivel CINE 6.

c- Maestrías y especializaciones. Se trata de propuestas principalmente de carácter teórico cuya orientación apunta al desarrollo de destrezas relativas a la investigación. Se encuentran comprendidas en el nivel CINE 7.

d- Programas de doctorado y equivalentes. Dictados únicamente por universidades e institutos de formación superior. Orientados al desarrollo de investigación avanzada. Finalizan, en términos generales, con la defensa de una tesis que realice una significativa contribución al campo de conocimientos en que se inscribe la formación doctoral. Se los reconoce como nivel CINE 8.

Como se mencionó en la introducción en el marco de esta pesquisa se ha delimitado el análisis a los niveles CINE 5 y 6.

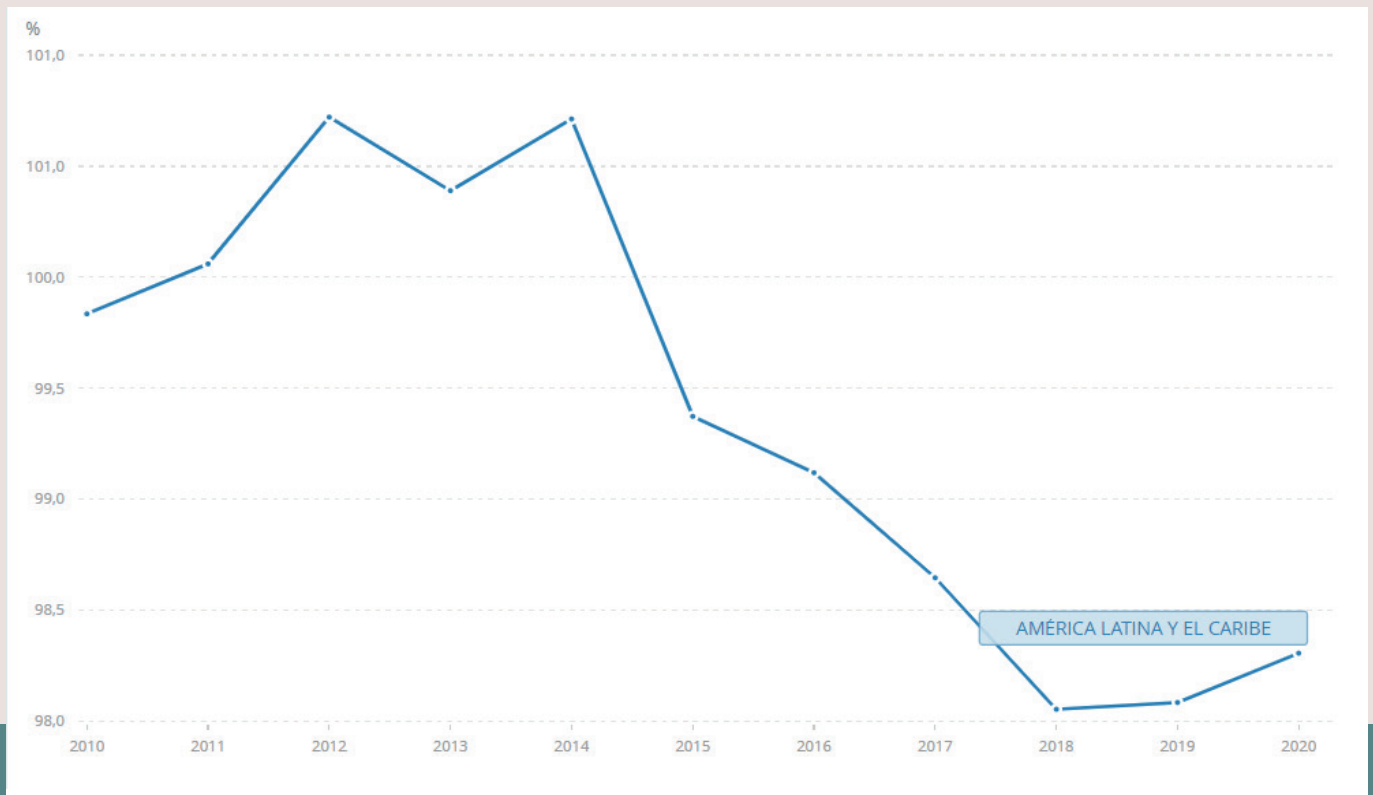
2.1. El tránsito hacia la educación superior

2.1.a. La transición hacia la secundaria en la región

En 2020, la **tasa de finalización de la educación primaria** en América Latina y el Caribe fue de un 98%, según datos recabados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, aportados en el sitio web del Grupo Banco Mundial⁴. De 2011 a 2014 se observan valores mayores a 100%⁵, mientras que desde 2014 en adelante la tasa ha descendido por debajo del 100%.

⁴ https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.CMPT.ZS?end=2020&locations=ZJ&most_recent_value_desc=true&start=1970&view=chart. Consultado el 14/12/22. Las estimaciones incluyen a los siguientes países: Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Barbados, Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Saint Maarten (parte alemana), Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. No incluye: Bahamas, Brasil, Curaçao, Haití, Isla de San Martín (parte francesa), Islas Vírgenes (EE.UU.), Puerto Rico.

⁵ Los valores mayores al 100% se asocian con el egreso de una cantidad de población mayor que aquella perteneciente al grupo etario que se toma como referencia para el nivel, si bien los motivos no se analizan en este caso, los mismos se asocian en general con la repitencia, la escolarización precoz o tardía y las migraciones, entre otras.

TABLA 3. Tasa de finalización de la educación primaria en América Latina y el Caribe (2010-2020)

Fuente: Grupo Banco Mundial e Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Desde otras estimaciones (UNESCO 2022a), la tasa de finalización del nivel de la educación primaria en la región, sería de 93,3% hacia 2015 y de 92,7% hacia 2020, esta diferencia puede deberse a la inclusión/exclusión de distintos países de la región en las diferentes estimaciones.

Para el caso de las **mujeres** en la región, las tasas de finalización del nivel primario⁶ se ubican entre el 100 y el 102% de 2010 a 2014, desde entonces se produce un progresivo descenso observado hasta el año 2018 (98%) seguido de una ligera recuperación hacia el 2020 (99%). En el caso de los **varones**⁷, en 2010 la tasa de finalización del nivel primario es del 99%, en 2012 y hasta 2014 se ubica en 100%, descien- de luego un punto porcentual de 2015 a 2017 y se ubica en un 98% de 2018 a 2020.

La tasa de **transición del nivel primario hacia el nivel secundario** en la región, entre los años 2010 y 2017, se mantiene entre los 94 y los 95 puntos porcentuales⁸. Sin embargo, siguiendo los informes elaborados

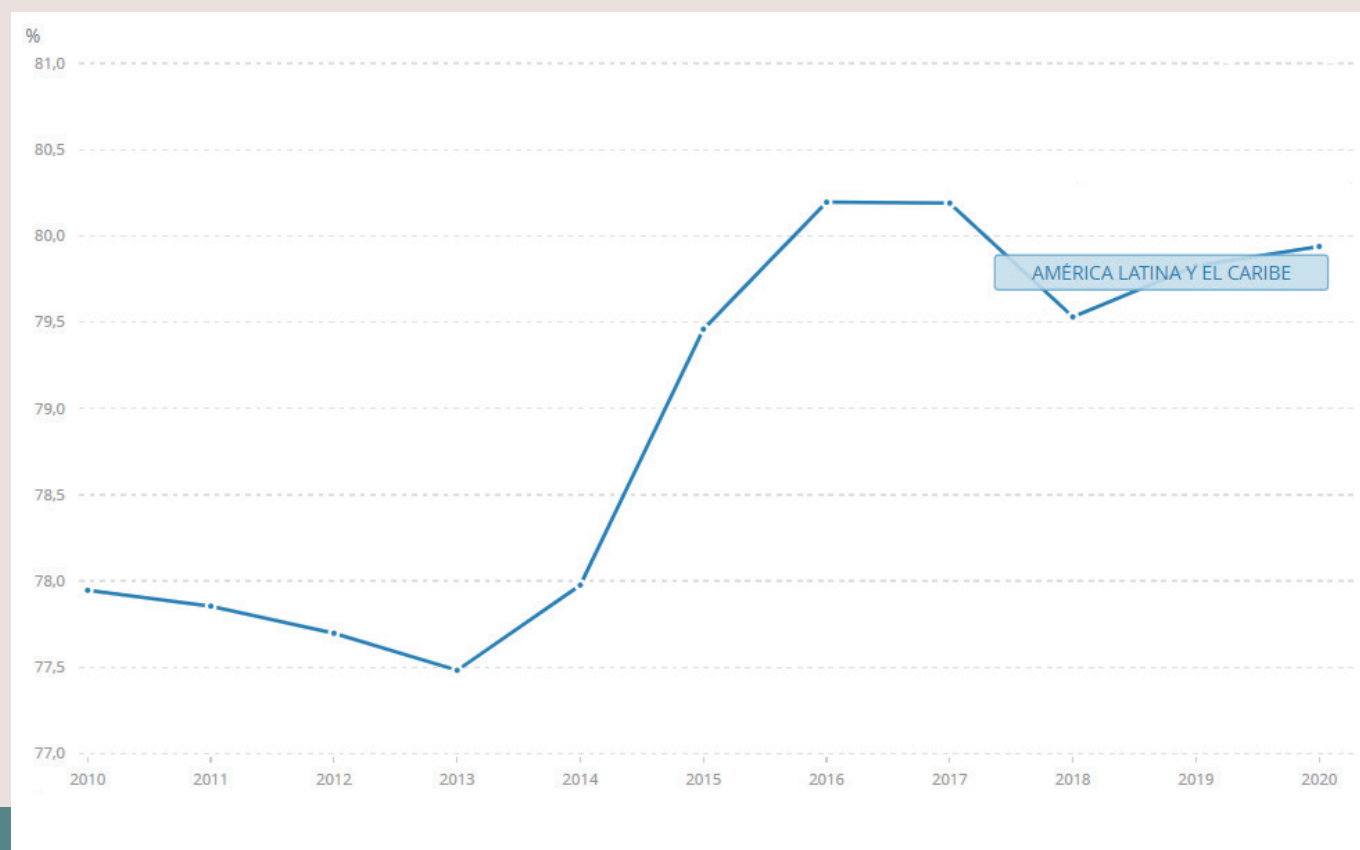
6 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.CMPT.FE.ZS?end=2020&locations=ZJ&start=2010&view=chart> Consultado el 15/12/2022

7 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.CMPT.MA.ZS?end=2020&locations=ZJ&start=2010&view=chart> Consultado el 15/12/2022

por país, la situación de algunos países de la región es altamente preocupante. Por ejemplo, en Nicaragua la matrícula secundaria en el año 2013 alcanzó un escaso 45,5%, más de 46 puntos porcentuales por debajo de la matrícula del nivel primario (ver Informe Nicaragua). En Panamá, por otra parte, donde un tercio de los jóvenes de entre 13 y 17 años se encuentra en la actualidad por fuera del sistema educativo, si bien la matrícula en el nivel primario es de un 90,7%, la del secundario (68,2%) cae más de un 21% (REDUCA 2015).

Entre 2010 y 2017, por otra parte, a nivel regional el porcentaje de niñas que pasó del nivel primario al secundario inferior rondó el 94%⁹, mientras que los varones se mantuvieron entre los 95 y 96 puntos porcentuales¹⁰.

TABLA 4. Tasa de finalización de la educación secundaria inferior en América Latina y el Caribe (2010-2020)



Fuente: Grupo Banco Mundial e Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

8 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.PROG.ZS?locations=ZJ&start=2010&view=chart> Consultado el 17/12/2022

9 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.PROG.FE.ZS?locations=ZJ&start=2010&view=chart> Consultado el 17/12/2022

10 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.PROG.MA.ZS?locations=ZJ&start=2010&view=chart> Consultado el 17/12/2022

Las tasas de egreso también reflejan en la región importantes desigualdades entre **quintiles de menores y mayores ingresos**. Por ejemplo, retomando el informe elaborado para Honduras, de los estudiantes del quintil más pobre solamente el 68% concluye el segundo ciclo de la educación básica, mientras que los estudiantes del quintil más rico culminan el nivel en un 96% de los casos (UNESCO 2020c) .

La **tasa de finalización de la secundaria inferior**¹¹ (ver Tabla 4) se ubica levemente por debajo de los 78 puntos porcentuales hasta 2014, año en que comienza a ascender para rondar, luego de 2015, los 80 puntos porcentuales. En este sentido se observa que acaece en la región una importante pérdida de matrícula en este subnivel, a pesar de la tendencia ascendente registrada. En ciertos países de la región, las tasas de repetición son significativas, por ejemplo, tal como se manifiesta en el el informe elaborado para Uruguay, allí en los primeros años de educación media la repitencia afecta a uno de cada cuatro estudiantes de la secundaria pública (ANEP 2018). A su vez, el abandono del sistema educativo continúa creciendo de manera proporcional con la edad del estudiantado desde los 12 años en adelante en 2018, a pesar de que se observa una menor proporción que en 2006 (INEEd 2019).

Por otra parte, si bien existe una ligera diferencia que favorece a los varones en la transición del nivel primario al secundario inferior en la región, las mujeres finalizan la secundaria inferior en una proporción mayor que los varones. Entre el 2010 (80,9%) y el 2013 (80,1%) la tasa de finalización de la secundaria inferior para las **mujeres**¹² desciende ligeramente, tendencia que se invierte hasta alcanzar en 2016 los 83 puntos porcentuales, mientras que hacia 2018 nuevamente desciende (se ubica en un 82%). Por otra parte, la proporción de **varones**¹³ que finaliza el ciclo inferior hasta 2015 es de aproximadamente un 75%, luego asciende hasta 2017 (77,6%), valor que se replica en 2019 y 2020, luego de un breve descenso a los 72,2 puntos porcentuales en 2018.

2.1.b. La gestión de la secundaria en la región

La escolarización en el nivel de educación secundario en la región se lleva a cabo predominantemente en instituciones educativas de **gestión pública** (ver Tabla 5). Las instituciones educativas de gestión privada, sin embargo, para los casos de Chile, absorben más de la mitad de la matrícula del nivel y en Guatemala más del 40%. En el resto de los países sobre los que se dispone de información, la matrícula corresponde en un 70% o más a instituciones de gestión pública.

11 Para calcular la tasa de finalización de la educación en la secundaria inferior se toma en cuenta la tasa bruta de admisión al último grado de la educación secundaria inferior. Se la calcula como el número de ingresos al último grado de educación secundaria inferior, sin tomar en consideración la edad, al que se divide por la población en edad de ingreso al último grado de educación secundaria inferior.

12 https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.FE.ZS?end=2020&locations=ZJ&most_recent_value_desc=true&start=2010 Consultado el 18/12/22.

13 https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.MA.ZS?end=2020&locations=ZJ&most_recent_value_desc=true&start=2010 Consultado el 18/12/22.

TABLA 5. Porcentaje de estudiantes del nivel de educación secundaria matriculados en escuelas de gestión pública¹⁴

	2010	2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018
ARG	74,8	-	-	-	74,8	74,2	74,1	70,8
BOL	-	89,9	-	-	90,9	90,3	90,3	92,1
BRA	-	87,6	-	-	87,3	85,2	86,1	86,5
COL	84,8	-	-	-	84,6	84,7	85,3	85,4
COS	-	-	92,2	-	91,4	91,9	92,4	92,3
CHI	-	44,3	-	-	40,1	-	49,1	-
REP	-	81,4	-	80,2	82,4	81,2	-	-
ELS	83,8	-	-	-	81,8	81,1	-	-
GUA	-	56,8	-	57,1	-	-	-	-
HON	82,8	-	-	-	-	-	-	-
MÉX	89,2	-	-	89,4	-	90	-	-
NIC	-	-	-	83,3	-	-	-	-
PAN	-	-	-	-	-	-	77,7	78,7
PAR	-	80,7	-	-	77,4	80	82,4	81,3
PER	78,9	-	-	-	80,9	80,6	80,9	79,5
URU	-	-	-	-	90,4	90,9	90,3	90,2

Fuente: IIPE – UNESCO

2.1.c. La educación secundaria alta en la región

La secundaria alta es considerada como la instancia de preparación para los estudios de nivel superior, además del desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño en el mundo laboral (SITEAL, 2019b), su aprobación es requisito para el ingreso al nivel de educación superior¹⁵.

A. GÉNERO

Las desigualdades de género se observan en la mayoría de los países de la región también en relación con las diferencias en la tasa de finalización de la educación secundaria alta. Las mismas favorecen

¹⁴ <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores> Consultado el 17/12/2022.

¹⁵ Una excepción se observa en Argentina desde el año 2015, en que se implementa la ley N° 27.204 que habilita el acceso a la educación superior, aunque de manera excepcional, a aquellos mayores de 25 años que, sin reunir esa condición, puedan demostrar a través de evaluaciones la posesión de aptitudes y conocimientos suficientes para cursar estudios superiores de manera satisfactoria.

en promedio a las mujeres en 5,3 puntos porcentuales hacia 2020 (UNESCO 2022a). Esto ha sido asociado con que, en líneas generales, a lo largo de las trayectorias educativas de la población masculina de la región, tanto en la escolaridad primaria como secundaria, se observan mayores dificultades, que se evidencian en los más altos niveles de repitencia y abandono (UNESCO 2022a). Sin embargo hallamos una excepción en el caso de Bolivia, donde tal como se manifiesta en el informe elaborado para dicho país, frente a un 39% de hombres que logra egresar del nivel medio, solo un 32% de mujeres consigue finalizar dicho nivel.

A su vez, si se toma en consideración los diversos países de la región, las brechas en la tasa de finalización de la secundaria alta entre varones y mujeres se observan con mayor preponderancia en Guyana, Brasil y Honduras, mientras que Costa Rica y Nicaragua destacan por la reducción de inequidades producida durante los últimos cinco años (UNESCO 2022a). Por otra parte, en las zonas rurales de Chile, así como, en las zonas urbanas de Panamá, las brechas continúan ampliándose en favor de las mujeres (UNESCO 2022a).

Frente a este escenario complejo y diverso resulta de central importancia avanzar con la comprensión de los factores que inciden en este estado de cosas, a fin de garantizar a varones y mujeres, condiciones equitativas en sus trayectorias a lo largo de la educación primaria y secundaria (UNESCO 2022a). En este sentido, es importante destacar entre los posibles factores de abandono, la inserción temprana de los varones en el **mercado laboral**, así como, el rechazo de las normas propias de los ámbitos escolares (Rodríguez y Blanco, 2015 en UNESCO 2022a).

Si bien en Latinoamérica no se observa en relación con el acceso a la educación, discriminación hacia las niñas, sin embargo, se observan desigualdades al cruzar esta variable con otras como situación de pobreza y origen étnico (García de Fanelli 2021). Por otra parte, el embarazo, la **maternidad adolescente** y la distribución de tareas asociadas con el cuidado en la región afecta fundamentalmente las trayectorias educativas de las mujeres (UNESCO 2022a).

Algunas de las iniciativas llevadas adelante en América Latina y el Caribe con la finalidad de reducir las desigualdades de género son (UNESCO 2022a): el Plan de Implementación de la Política de Equidad e Igualdad de Género 2016-2020 (el Salvador), el Tercer Plan de Acción de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (2015-2018), la Red Nacional de Cuido (Costa Rica) y las Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (México).

Respecto de la diversidad sexual y de género, a pesar de que distintos países de la región han elaborado informes acerca de la situación de los derechos humanos en los que se considera la discriminación de la que son objeto las comunidades **LGTBIQ+**, los mismos no se enfocan específicamente en la escolarización (Barrientos, Lovera 2020).

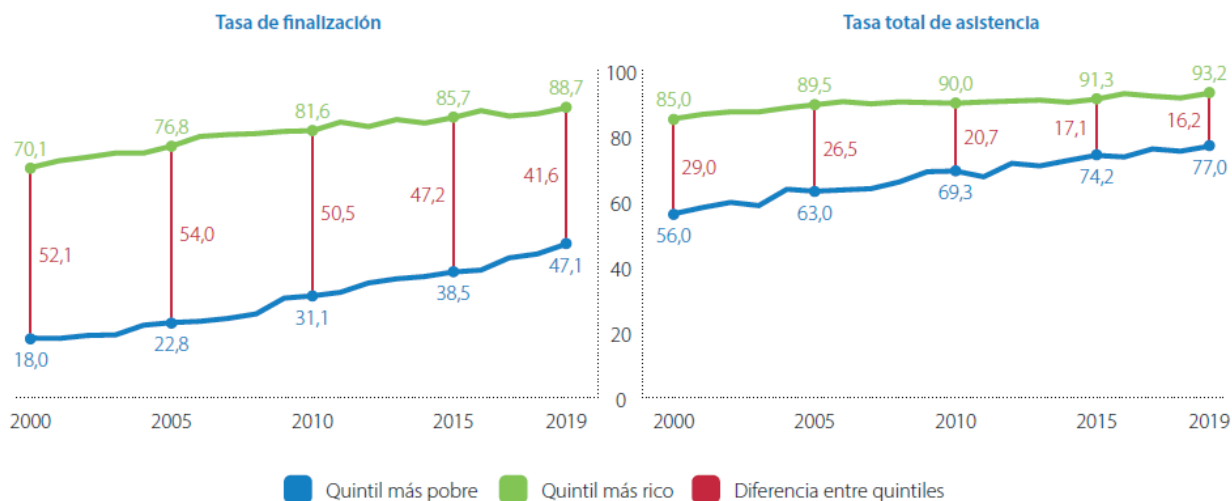
Se ha podido determinar que las personas del colectivo aludido son más propensas a faltar a la escuela (al menos el doble que la población que no adscribe a dicho colectivo) y en siete países los y las estudiantes de este colectivo refieren haber padecido hostilidad en las instituciones educativas (UNESCO IESALC 2020). Resulta de importancia remarcar, siguiendo a UNESCO IESALC (2020), que hacia fines del 2017 en 10 países del Caribe, ciertas formas de actividad sexual entre personas del mismo sexo eran tipificadas como delito.

A su vez, en relación con los informes elaborados por país, consideramos que no se cuenta con suficiente información respecto de las inequidades que aquejan a la población **LGTBIQ+** en edad de escolarizarse en nivel secundario en la región, esto se asocia con el hecho de que no se recolectan datos de manera sistemática sobre esta población vulnerable en los países de la región.

B. INEQUIDADES ASOCIADAS A POBREZA, LA ZONA DE RESIDENCIA, LA ETNIA-RAZA

Se observa en términos generales que en la región las inequidades en la educación relativas al nivel socioeconómico de la población estudiantil se tornan más agudas del nivel de educación primario al secundario. Por ejemplo, siguiendo el informe elaborado para Argentina, en dicho país no se observan diferencias significativas en la asistencia de los niños al nivel primario independientemente de los distintos niveles de ingresos de las familias de los estudiantes, sin embargo, en el acceso a la secundaria la brecha entre los quintiles más pobres y aquellos más ricos se amplía (Buchbinder et. al. 2019).

A su vez, tanto para la asistencia como para la finalización de la **educación secundaria alta** (ver tabla 6), si se toma en consideración la diferencia entre el **quintil más pobre y el más rico** para la región se observa que existen importantes desigualdades entre la población de menores y mayores ingresos. La brecha entre los quintiles es mucho más amplia respecto de la tasa de finalización que de la de asistencia, esto implica que el quintil más pobre en la región sufre una fuerte exclusión en su tránsito por la secundaria alta. Para 2019 si bien el 77% de la población del quintil de menores ingresos en la región asiste a la secundaria alta, solo el 47,1% consigue finalizar sus estudios en dicho nivel, frente al quintil más rico que tiene una tasa de asistencia de 93,2% y una de finalización de 88,7%. Desde el año 2000 en adelante dichas brechas se han ido reduciendo, no obstante continúan siendo significativas en la actualidad.

TABLA 6. Tasa total de asistencia y de finalización de la educación secundaria alta, por quintiles de ingresos. América Latina y el Caribe (2000-2020)**Figura 2.14. Tasa total de asistencia y tasa de finalización (ODS 4.1.2), por quintil de ingresos (en porcentajes). Educación secundaria alta. Países de América Latina y el Caribe. Circa 2000-2020**

Nota: Los valores son promedios simples de los países con información disponible para el período. Se utilizaron datos del Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana para la tasa de asistencia. La tasa de finalización contó además con datos de Guyana. Los datos faltantes de la serie se reemplazaron por proyecciones lineales de datos en años adyacentes. Para el promedio del 2000 se utilizó el dato del 2001 para Brasil, Paraguay y Honduras, y 2002 para Colombia, y solo para la tasa de asistencia se utilizó datos del 2001 para Ecuador y 2002 para Costa Rica. Las estimaciones de 2019 se obtuvieron de los procesamientos de la CEPAL para este proyecto. En algunos países, estas estimaciones mostraron diferencias leves en relación a los datos publicados por el IEU, lo que puede incidir levemente en la comparación.

Fuentes de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5>, y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Banco de Datos de Encuestas de Hogares.

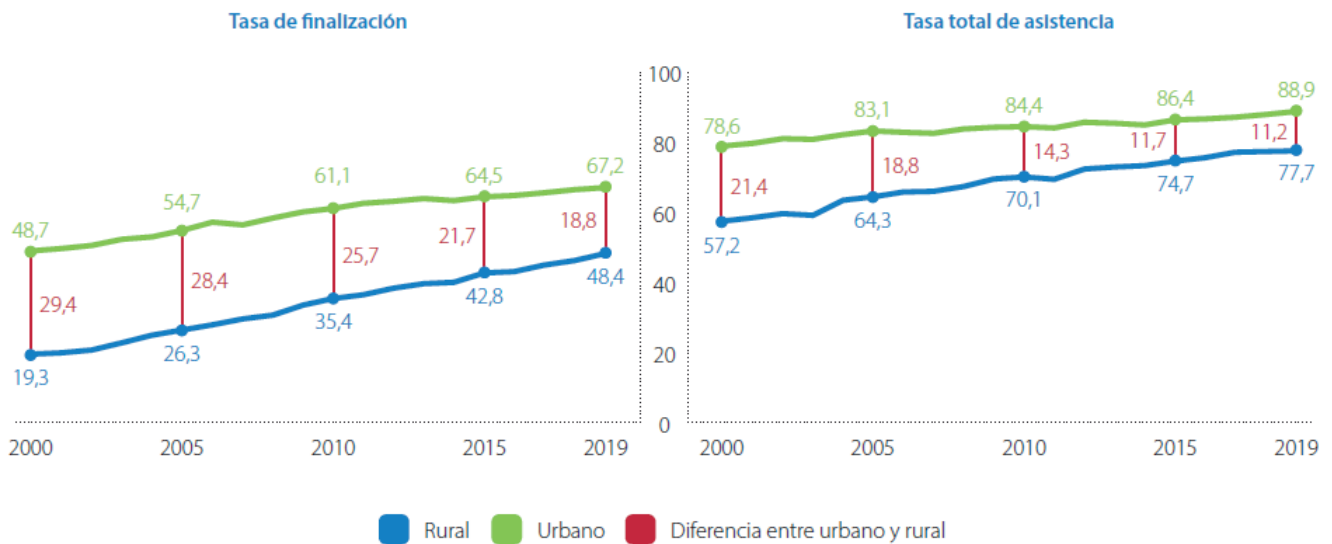
Fuente: UNESCO 2022a

En síntesis, en América Latina y el Caribe, los alumnos y alumnas que pertenecen al 20% más pobre de la población tienen una probabilidad cinco veces inferior de culminar el segundo ciclo de la secundaria respecto de aquellos que pertenecen al 20% más rico, por lo que esta región continúa siendo la más desigual del mundo (UNESCO IESALC 2020). Las desigualdades entre los quintiles son más acuciantes en América Central y el Caribe, donde la escolarización presenta en general cifras poco alentadoras.

Respecto de la tasa total de asistencia y la tasa total de finalización de la **educación secundaria alta por zona** (ver tabla 7), se observa en 2019 una diferencia de un 11,2% en la asistencia, a favor de las zonas urbanas. Por otra parte, la brecha respecto de la tasa total de finalización entre la zona rurales y la urbanas es aún mayor, en 2019 se finaliza la educación secundaria alta un 18,8% menos en zonas rurales.

TABLA 7. Tasa total de asistencia y tasa de finalización de la educación secundaria alta, por zona. América Latina y el Caribe (2000-2020)

Figura 2.15. Tasa total de asistencia y tasa de finalización (ODS 4.1.2), por zona (en porcentajes). Educación secundaria alta. Países de América Latina y el Caribe. Circa 2000-2020



Nota: Los valores son promedios simples de los países con información disponible para el período. Se utilizaron datos del Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana para la tasa de asistencia. La tasa de finalización contó además con datos de Guyana y Surinam. En estos países, para el promedio 2019 se utilizaron datos de 2018. Los datos faltantes de la serie se reemplazaron por proyecciones lineales de datos en años adyacentes. Para el promedio del 2000, se utilizaron los datos del 2001 para Brasil, Paraguay y Honduras. Para el promedio del 2000 de la tasa de asistencia, se utilizaron además valores del 2002 para Colombia y Costa Rica. Las estimaciones del 2019 se obtuvieron de los procesamientos de la CEPAL para este proyecto. En algunos países, estas estimaciones mostraron diferencias leves en relación a los datos publicados por el IEU, lo que puede incidir levemente en la comparación.

Fuentes de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5> (accedida el 1 de diciembre de 2021), y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Banco de Datos de Encuestas de Hogares.

Fuente: UNESCO 2022a

Las mayores necesidades insatisfechas se encuentran entre la población que asiste a escuelas rurales, las cuales constituyen más del 30% de los establecimientos educativos de la región (UNESCO 2016b en UNESCO 2022a).

La falta de **oferta educativa en zonas rurales** en el nivel de educación medio ha sido especialmente recalçada en relación con ciertos países de la región. Siguiendo los informes elaborados por país destaca el caso de Honduras que a pesar de contar con una legislación que establece que las instituciones escolares se ubiquen en las cercanías de las poblaciones y se distribuyan en toda la extensión territorial del país, presenta una fuerte predominancia urbana en la cobertura del nivel medio de educación (Morales Ulloa 2020).

En las **zonas rurales** tradicionalmente las escuelas multigrado han sido una propuesta educativa predominante, en la región se observan iniciativas tendientes a superar las falencias de los modelos tradicionales, por ejemplo, las escuelas núcleo implementadas por el Estado Plurinacional de Bolivia, promueven la educación intercultural bilingüe siguiendo el modelo de las escuelas satélites que combina una escuela principal dotada de mejores recursos y más personal la cual es complementada con una red de escuelas más pequeñas con menores recursos (UNESCO IESALC 2020e en UNESCO 2022a).

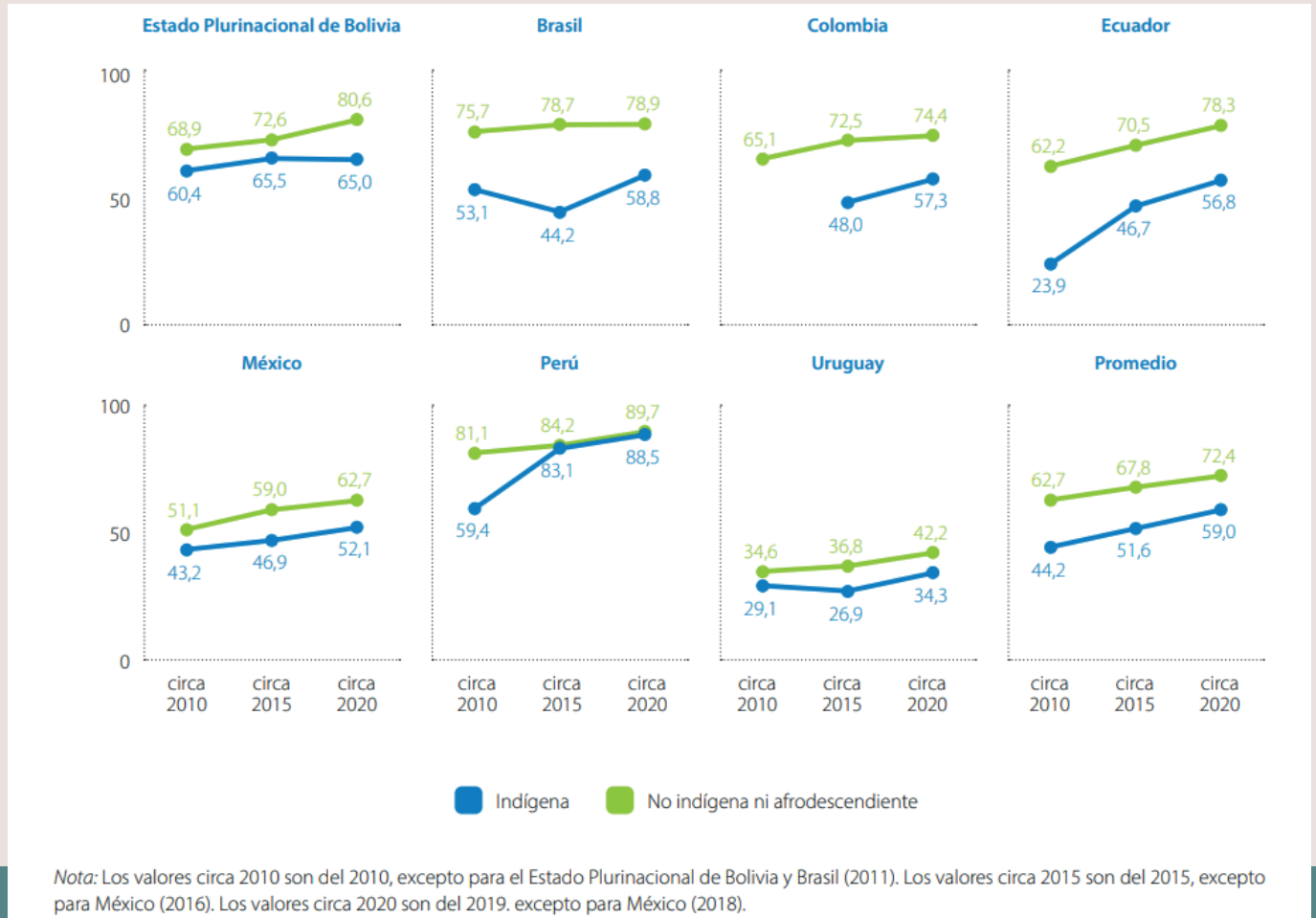
Con la finalidad de asegurar el derecho a la educación en los ámbitos rurales, se desarrollan en la región políticas de apoyo a la comunidad entre las que incluyen dos programas llevados a cabo en Brasil, por un lado, Pro Joven Saberes da Terra que asigna recursos públicos a escuelas secundarias (UNESCO 2022a), por otro, Escolas Família Agrícola que fomenta la participación de la comunidad en el proceso educativo (Rolón y Figueiredo-Vieira, 2020 en UNESCO 2022a).

Tampoco se han hallado datos que permitan realizar una reconstrucción respecto de si los estudiantes poseen o carecen de padres con estudios en el nivel medio y si esto afecta sus probabilidades de acceder, permanecer y egresar del nivel.

C. POBLACIÓN INDÍGENA Y AFRODESCENDIENTE

En líneas generales, se denomina etnoeducación, educación intercultural bilingüe o autoeducación a las políticas educativas que se destinan minorías lingüísticas, indígenas y afrodescendientes en la región (Corbetta 2020). A pesar de los avances que en el plano legal se han producido en relación con los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes, no se han generado transformaciones educativas suficientes en el acceso al conocimiento, así como tampoco, en las relaciones de poder (OEI 2021).

La tasa de finalización de la secundaria alta de la **población indígena** en la región evidencia niveles de exclusión educativa elevados (resulta importante destacar que no se dispone de información para todos los países de la región) (UNESCO 2022a).

TABLA 7. Tasa de finalización de secundaria alta, según población indígena y no indígena ni afrodescendiente (en porcentajes). América Latina (2010, 2015 y 2020)

Fuente: UNESCO 2022a

Para aquellos países con los que se cuenta información, al considerar la finalización del nivel de educación medio, la brecha promedio entre la población no indígena ni afrodescendiente (72,4%) y la población indígena (59%), es de 13,4 puntos porcentuales (UNESCO 2022a). En este sentido, si bien entre 2010 y 2020 se observa respecto de la brecha aludida, una tendencia descendente, persisten desigualdades que afectan a la población indígena en la región (UNESCO 2022a). Tal como se observa en la Tabla 7, Perú desde 2015 ha logrado reducir significativamente las brechas de inclusión entre la población indígena y no indígena ni afrodescendiente, alcanzando la paridad entre ambos grupos (UNESCO 2022a). Sin embargo se observa para el resto de los países, que las brechas de inclusión persisten con intensidades variadas y las más significativas se hallan en Brasil, Ecuador y Colombia (UNESCO 2022a).

El desarrollo de políticas de educación intercultural bilingüe en la región, no han alcanzado aún ni el impacto deseado ni la cobertura necesaria, esto es aún más evidente en el nivel de educación secundaria e implica, a su vez, que a un elevado porcentaje de estudiantes no se le garantice el derecho a aprender en su lengua materna (OEI 2021).

Para estudiantes del secundario en México se tomaron muestras representativas de exámenes de **lenguaje y comunicación** evaluados por PLANEA-ELSEN en relación con lo cual se determinó que, para el último año de la secundaria se observan proporciones estadísticamente muy diferentes a las de los estudiantes que no hablan una lengua indígena en cuanto al logro relativo al área señalada: el 62,4% de los estudiantes que hablan una lengua indígena tiene un nivel insuficiente en el dominio de la comunicación y el lenguaje, por lo que existe una brecha del 30% entre los estudiantes hablantes y no hablantes de lenguas indígenas en el país (INEE-UNICEF 2018) En este sentido, es importante destacar que los menores logros de aprendizaje y el abandono de la escolarización por parte de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas se asocia de manera determinante con la escasez de docentes que tengan un dominio oral y escrito de la lengua indígena y que respeten la cultura de origen de los estudiantes (OEI 2021). Si bien no abunda la información respecto del porcentaje de docentes que hablan lenguas indígenas en la región, en países como Costa Rica y Panamá es de un 5%, mientras que otros como Colombia y Paraguay, poseen un porcentaje cercano al 70% (OEI 2021).

El Estado Plurinacional de Bolivia, por otra parte, desde el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) y los 28 Institutos de Lengua y Cultura que dependen de este, se diseñan acciones estratégicas en relación con las lenguas y culturas indígenas (Corbetta et al. 2020, UNESCO 2022a), a su vez, dicho país promueve el desarrollo de una educación inclusiva, participativa, intracultural, intercultural y plurilingüe desde el Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para el Vivir Bien (2016-2020) (UNESCO 2022a).

Se ha señalado para la región, que a pesar de las mejoras en la inclusión de la **población afrodescendiente** en el nivel primario producidas en la última década, al ser comparados con población con una situación socioeconómica similar, los afrodescendientes presentan una probabilidad considerablemente inferior de finalizar el nivel secundario (Ferreira et al. 2017). Por ejemplo, para el año 2015, las probabilidades de finalizar los estudios secundarios para las personas afrodescendientes, en comparación con las no afrodescendientes, eran en Perú un 14% menores, mientras que en Uruguay las probabilidades eran inferiores por un 24% (UNESCO IESALC 2020).

En Suriname se ha llevado a cabo una iniciativa, el plan de desarrollo 2017-2021, que persigue la finalidad de que el sistema educativo refleje la sociedad de carácter multiétnico, multicultural y multilingüe en que se inscribe, mediante el ofrecimiento de programas educativos accesibles e inclusivos (UNESCO 2022a).

Resulta destacable, entre otros ejemplos a los que podría aludirse, el caso de Colombia en relación con las intervenciones que ha llevado a cabo hacia las minorías en riesgo de exclusión educativa (UNESCO 2022a), donde desde la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación se vela por los derechos educativos de las poblaciones indígenas y la etnoeducación, mientras que la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras define las políticas educativas que se dirige a los afroamericanos (Corbetta et al. 2020, UNESCO 2022a).

D. MIGRANTES Y REFUGIADOS

Los migrantes y refugiados¹⁶ constituyen el grupo sobre el cual recaen las barreras más significativas para incluirse en programas educativos destinados a jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe (UNESCO 2022b). Ciertos países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil y Guatemala), contemplan el derecho al acceso a la educación superior independientemente de la condición migratoria de los estudiantes (UNESCO 2022b).

Respecto de la prioridad en el **gasto educativo** dirigido a este grupo, entre los países de la región, el 22% considera que es «algo de prioridad», otro 26% ha manifestado que «no mucho», mientras que el 28% informó que desconoce si se trata de una prioridad en relación con el financiamiento gubernamental para la educación de personas adultas (UNESCO 2022b).

Las dificultades más grandes con las que se encuentran los migrantes y refugiados se asocian con la escasa o nula oferta de cursos de **alfabetización e idiomas** para dichas personas, así como, con los desafíos que encuentran para validar y hacer reconocer sus habilidades y competencias en el país receptor (UNESCO 2022b).

El programa Todos Podemos Avanzar (TPA) implementado en Honduras y destinado a estudiantes con posibilidad de quedar afuera del sistema educativo, focaliza en aquellos estudiantes en condición de migrantes que retoman estudios (entre otros grupos de riesgo asociados con la performance educativa) (UNESCO 2022a). Por otra parte, en el año 2018 Costa Rica, donde el 4% de los estudiantes es extranjero (principalmente oriundo de Nicaragua), estableció de la mano de una campaña nacional contra la xenofobia en el ámbito escolar, una normativa para favorecer la inclusión de la población migrante (UNESCO 2022a). Por su parte, también en 2018 Colombia modificó las normativas que regulan el acceso al derecho a la educación con el fin de relajar los requisitos en especial en relación con los migrantes que provienen de la República Bolivariana de Venezuela (UNESCO 2022a).

La **nacionalidad** del estudiantado no parece ser un indicador que sea relevado de manera sistemática en el nivel de educación medio en la región.

E. RELIGIÓN

Respecto de la relación entre confesiones religiosas y escolarización en el nivel secundario en la región, se ha sistematizado muy escasa información. Para ciertos países (El Salvador, Guatemala, Honduras, República Dominicana, Panamá, Colombia, Perú y Trinidad y Tobago), se conoce el porcentaje de población estudiantil que finaliza la secundaria alta según su religión¹⁷. Sin embargo, excepto para el caso

16 El derecho a la educación de las personas refugiadas en un marco normativo amplio se contempla en la Convención de 1951 y el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (1967) (UNESCO IESALC 2020).

17 <https://www.education-inequalities.org> Se analizan datos del período 2010-2019 sobre los porcentajes de jóvenes de 3 a 5 años mayores respecto de la edad de graduación de la escuela secundaria alta y de personas de 20 a 29 años que han completado la escuela secundaria alta. Consultado el 19/12/22.

de Trinidad y Tobago (2011) que se incluye información de diversas religiones (Musulmanes, Hindúes, Iglesia del Séptimo día, Católicos, Iglesia Bautista, Pentecostales y Anglicanos), se consideran entre una y tres categorías, por lo que el panorama ofrecido es fragmentario.

En el caso de Colombia y Perú, por ejemplo, solo se considera la categoría tradicional (“Tradicional”), que para el primero representa un 71% y para el segundo un 80% de la población estudiantil. Por otro lado, para Honduras, República Dominicana y Panamá solo se incluyen las categorías: ninguna, católico y evangélico. Excepto en Honduras donde católicos y evangélicos se encuentran en paridad, el resto presenta un porcentaje mayor de graduados católicos, mientras que para los tres países el menor porcentaje de finalización de la secundaria alta lo obtiene la categoría ninguna (“None”/ “No Religion”).

F. DISCAPACIDAD

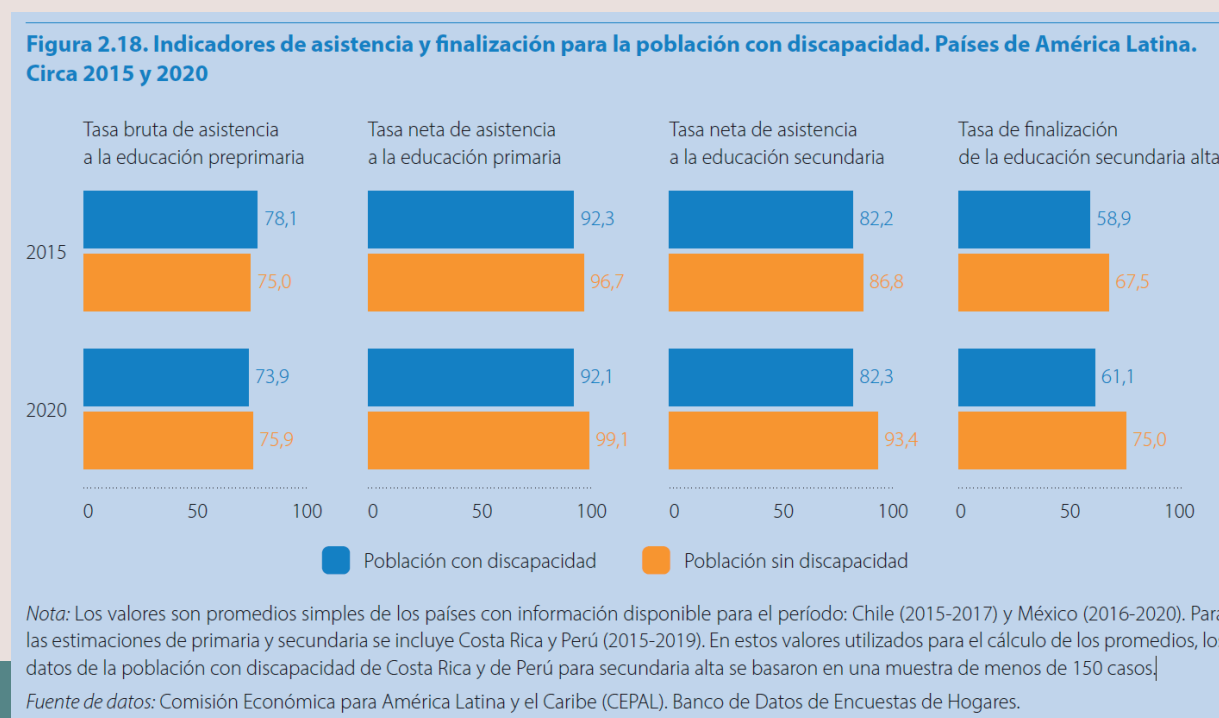
Las capacidades del estudiantado dictan, en gran medida, las oportunidades de los niños/as y jóvenes a lo largo de sus trayectorias educativas (UNESCO IESALC 2020). Para el caso de los/as adolescentes (de entre 12 y 17 años) de la región, aquellos/as con discapacidad veían reducida su probabilidad de asistir a la escuela en promedio un 10% respecto de aquellos que no tenían ninguna. Los países de la región que presentan mayores brechas entre la población estudiantil con y sin discapacidad son Ecuador, México y Trinidad y Tobago (UNESCO IESALC 2020).

Se estima que para los niveles primario e inicial, en los países con un mayor desarrollo educativo de la región, se estaría atendiendo a una proporción menor a la mitad de los niños y niñas con discapacidad, situación que empeora para los niveles de educación secundaria y superior (Kit 2012 en OEI 2021). El escenario reviste mayor gravedad en aquellos países que poseen menor cobertura en los distintos niveles escolares (OEI 2021).

En el informe elaborado para Nicaragua, se alude a la gravedad del desgranamiento que sufre la población estudiantil con discapacidad en dicho país a medida que avanza en los niveles educativos. A pesar de que no se dispone de estadísticos oficiales respecto de la población con discapacidad en cada sub-sistema, según la Encuesta de Discapacidad ENDIS 2003 se observa una reducción significativa de los índices de escolaridad en las personas con discapacidad los cuales disminuyen al pasar de un nivel a otro: Primaria 38%; Secundaria 10%; Universitaria 2% (Pfortner y Fonseca 2020).

Por otra parte, respecto de la educación secundaria según las estimaciones realizadas por UNESCO a partir de los datos disponibles (que corresponden a solo dos países de la región: Chile y México), prácticamente no se ha modificado el acceso de la población con discapacidad entre 2015 y 2020, sin embargo, puesto que se produjo un incremento en la asistencia de la población sin discapacidad, la brechas se amplían; lo que representa un alerta respecto del retroceso que se podría estar manifestando en la inclusión educativa de la población con discapacidad en la región (Ver Tabla 8).

TABLA 8. Indicadores de asistencia y finalización para la población con y sin discapacidad 2015/2020 (América Latina)



Fuente: UNESCO 2022a

A su vez, si se compara la tasa neta de asistencia a la educación secundaria de la población con discapacidad respecto de la tasa de finalización de la secundaria alta de esa misma población para 2020 (ver Tabla 8), se observa una diferencia de casi un 20% entre una y otra, mientras que en el caso de la población sin discapacidad esa diferencia es algo menor.

Entre las dificultades en relación con la implementación de una verdadera educación inclusiva para las personas con discapacidad en la región, investigaciones recientes ubican como principales problemáticas: la carencia de recursos o infraestructura adecuada, la tardía detección de las personas con discapacidad, así como, la falta de tecnología que apoye el aprendizaje y la, en muchos casos, inadecuada formación del personal docente (Hincapie, Duryea, Hincapié 2019 en UNESCO 2022a). Por otra parte, son 9 los países de la región que no recopilan datos sobre niños/as y jóvenes con discapacidad en sus sistemas de información de la gestión educativa, a su vez, son escasos los países que incorporaron las preguntas del Grupo de Washington y el módulo acerca del funcionamiento de niños y niñas; en este sentido, es imperativo mejorar la recolección de datos sobre discapacidad en la región (UNESCO IESALC 2020).

G. ALGUNAS ACCIONES TENDIENTES A GARANTIZAR EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO EN EL NIVEL MEDIO

Si bien a lo largo de los puntos anteriores se han mencionado algunas de las **intervenciones y acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación** en este nivel en la región, nos interesa a continuación ahondar en otras iniciativas y acciones llevadas adelante por los estados latinoamericanos y caribeños.

Algunas de estas acciones que se desarrollan en Latinoamérica y que implican una **transferencia directa de ingresos y/o de bienes**¹⁸, son (SITEAL 2019b):

- la Asignación Universal por Hijo (AUH) (Argentina),
- el Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar (Bolivia),
- el Programa Bolsa Familia, el Programa Nacional de Alimentación Escolar y el Programa Nacional del Libro Didáctico (Brasil),
- el Bono Logro Escolar y la Beca de apoyo a la retención escolar (Chile),
- el Programa de Alimentación Escolar y el Programa “Más familias en acción” (Colombia),
- el Programa de becas y el Programa de Alimentación y Nutrición Escolar. El Programa Transporte estudiantil (Costa Rica),
- el Bono de Desarrollo Humano y el Programa de Alimentación Escolar (Ecuador),
- el Programa Vaso de leche escolar, Dotación de paquetes escolares y Prg. Alimentación y Salud , así como el Sistema Integrado de escuela inclusiva tiempo pleno (El Salvador),
- el Bono Social y el Programa Tarjeta para alimentos (Guatemala),
- el Bono “Vida mejor” y el Programa Escuelas saludables (Honduras),
- el Programa Albergues escolares indígenas, el Programa Libros de texto y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (México),
- el Programa Beca Universal (Panamá),
- el Programan Kits de útiles escolares y Programa “Tekoporá” (Paraguay),
- el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres- Juntos y la Jornada escolar completa (Perú),
- el Programa de Alimentación Escolar (República Dominicana).

Resulta importante destacar que las intervenciones listadas fueron relevadas a partir de documentos que los organismos estatales de cada país incluyeron en sus sitios web oficiales, en este sentido, a pesar de su relevancia, no responde a una indagación exhaustiva (SITEAL 2019b).

A su vez, el IIFE UNESCO ha recabado información respecto del **porcentaje de estudiantes de nivel medio que percibió becas** entre 2010 y 2018 para algunos países de la región¹⁹.

18

Para conocer otro tipo de iniciativas ver SITEAL 2019b.

TABLA 9. Porcentaje de estudiantes de educación secundaria becados por nivel de ingresos (2010 a 2012; 2014 a 2018)

		2010	2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018
ARG	30% inf	3,4	-	-	-	3,6	5,5	5,3	6,1
	30% med	5,8	-	-	-	2,7	4,2	4,5	3,8
	40% sup	2,1	-	-	-	1,2	1,9	1,9	1,1
BOL	30% inf	-	0	-	-	0	0	0	0
	30% med	-	0	-	-	0	0	0	0
	40% sup	-	0	-	-	0	0	0	0
BRA	30% inf	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1
	30% med	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,6
	40% sup	-	-	-	-	-	0,7	1,2	0,7
COS	30% inf	-	-	2,8	-	4,8	5	4,5	5,7
	30% med	-	-	1,5	-	3,5	2,6	3,8	3,8
	40% sup	-	-	0,1	-	1,4	0,9	1,4	1,7
CHI	30% inf	-	12,6	-	-	8,8	-	9,8	-
	30% med	-	9,5	-	-	7,3	-	7,5	-
	40% sup	-	7,8	-	-	5,5	-	5,1	-
REP	30% inf	-	-	-	-	-	10,6	-	-
	30% med	-	-	-	-	-	9,6	-	-
	40% sup	-	-	-	-	-	2,3	-	-
ELS	30% inf	0	-	-	-	0,2	0,9	-	-
	30% med	0,2	-	-	-	0,9	0,4	-	-
	40% sup	0,2	-	-	-	0,1	0,8	-	-
GUA	30% inf	-	2,5	-	3,4	-	-	-	-
	30% med	-	1,8	-	1,6	-	-	-	-
	40% sup	-	1,4	-	0,9	-	-	-	-
HON	30% inf	0,4	-	-	-	-	-	-	-
	30% med	0,8	-	-	-	-	-	-	-
	40% sup	0,7	-	-	-	-	-	-	-
MÉX	30% inf	22,1	-	-	27,6	-	30	-	-
	30% med	16,2	-	-	19	-	18,7	-	-
	40% sup	12,7	-	-	15,5	-	16	-	-
NIC	30% inf	-	-	-	1,6	-	-	-	-
	30% med	-	-	-	1,1	-	-	-	-
	40% sup	-	-	-	4,1	-	-	-	-
PAN	30% inf	-	6,4	-	-	76,3	77,2	76,7	81,3
	30% med	-	7	-	-	65,1	69,6	63,8	80,7
	40% sup	-	9,7	-	-	41	44,5	47,9	63,6

19 Con excepción de 2013. Considera en su relevamiento a a Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. <https://siteat.iiop.unesco.org/indicadores> Consultado el 20/12/22.

URU	30% inf	-	-	-	-	3,6	3,1	3,6	3
	30% med	-	-	-	-	1,3	1,3	1,3	0,5
	40% sup	-	-	-	-	0,7	0,2	0,1	0,1
VEN	30% inf	-	1,4	-	-	-	-	-	-
	30% med	-	1	-	-	-	-	-	-
	40% sup	-	0,9	-	-	-	-	-	-

Fuente: IPE – UNESCO

Entre los países considerados, respecto de los cuales se dispone de información, Bolivia parece no contar con población estudiantil becada en el nivel de educación medio. Mientras que en el otro extremo Panamá, desde 2015 ha ido incrementando la población estudiantil becada, hasta alcanzar en 2018 a un promedio de un 75% de la población estudiantil del nivel. México también parece ofrecer becas que se destinan a una importante proporción de la población estudiantil del nivel. Sin embargo, es importante destacar que en la mayoría de los casos los datos provistos son fragmentarios, a la vez que no se proporciona información complementaria respecto de las características de estas becas.

Por otra parte, resulta de importancia destacar algunas acciones específicas desarrolladas por diversos países de la región con el fin de incluir nuevamente en la escuela secundaria a **estudiantes excluidos** que habían abandonado sus estudios (UNESCO 2022a). Tal como se alude en el informe elaborado para Colombia, dicho país cuenta además con el programa de importante alcance “Ser Pilo Paga”, destinado a bachilleres provenientes de sectores de escasos recursos con resultados académicos destacables. Este programa, siguiendo a Kairuz (2020) luego de un año de implementación logró incrementar de manera notable no solo el acceso a la educación superior de los estratos más desfavorecidos sino también el promedio en las pruebas Saber 11. Por otra parte, el programa de becas “Generación E” del mismo país, llevado adelante desde 2014, también redujo de manera relativa la brecha entre los diversos estratos sociales en torno al ingreso a instituciones acreditadas (Kairuz 2020). Otras iniciativas son el programa Vuelvo a Estudiar implementado en la provincia de Santa Fe (Argentina) y el Sistema Interactivo Transformemos Educando desarrollado en Colombia (Sánchez y Coto, 2016 en UNESCO 2022a) y el ya aludido programa Todos Podemos Avanzar (TPA) implementado en Honduras (UNESCO 2022a).

Otras iniciativas están orientadas a garantizar derechos básicos como la **alimentación y/o la salud**, los cuales favorecen la continuidad de los estudiantes en la escuela, entre ellas encontramos el Programa de Avance en Jamaica y los Bonos Familiares para la Compra de Alimentos en Panamá. Por otra parte, la Cooperación Brasil y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) hasta 2019 impulsaron en 12 países el programa Escuelas Sostenibles, con el objetivo de fomentar el involucramiento comunitario en la nutrición y la producción de alimentos asociada a la agricultura familiar local (UNESCO 2022a).

Desde otras estrategias, países como Costa Rica, Ecuador, Honduras y México también buscaron generar la inclusión educativa a través de la segmentación de la oferta secundaria en el **ámbito rural**, por

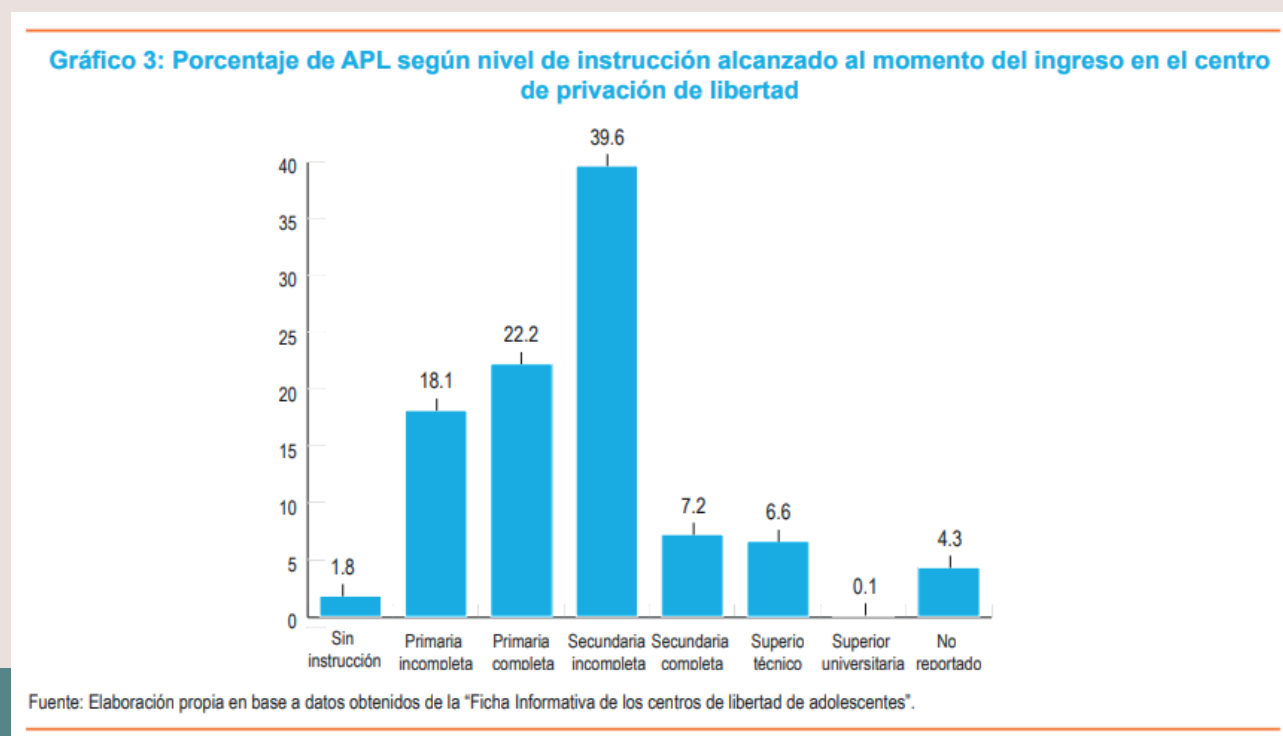
lo que crearon nuevas ofertas con el objetivo de ampliar la cobertura en dicho ámbito (Acosta 2021 en UNESCO 2022a). En Perú, a su vez, tal como manifiesta el informe del país, se llevó a cabo el programa público de becas “Beca 18” dirigido a estudiantes del último año de secundaria que viven en zonas de alta vulnerabilidad en la selva alta peruana (Guerrero et al. 2019).

H. CONTEXTO DE ENCIERRO

A partir de una muestra representativa de la región²⁰, UNICEF (2017) realiza una comparación transversal entre países de América Latina y el Caribe en relación con la situación educativa en el Sistema Penal para adolescentes. En relación con los países considerados, la edad mínima de imputabilidad promedio es de 13 años (UNICEF 2017).

El 48,1% de la población de los centros de privación de libertad de la región estudiados tiene una edad de entre 16 y 17 años, mientras que el 36,3% tiene 18 años o más y el 14,8% se encuentra entre los 14 y 15 años de edad, por último, los reclusos de entre 12 a 13 años representan el 0,7%, a su vez, la población de los centros estudiados es principalmente masculina (UNICEF 2017).

TABLA 10. Nivel de instrucción alcanzado al ingreso al centro de privación de libertad por adolescentes (porcentajes)



Fuente: UNICEF 2017

20 El estudio regional comparativo seleccionó ocho ciudades: Bogotá, Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Lima, Montevideo, San Salvador, Santiago y Santo Domingo (UNICEF 2017).

Una gran proporción de los adolescentes privados de libertad ingresa a los centros de reclusión en condiciones de incluirse como estudiantes del nivel de educación medio: el 22,2% que posee la primaria completa y el 39,6 que no ha culminado la secundaria (Tabla 10).

Un 70,2% de los adolescentes que se encuentran privados de libertad participa de algún programa de educación escolar formal en los establecimientos en los que cumplen su pena, respecto del restante porcentaje se carece de datos, pero si el caso fuera que no se encuentran escolarizados dentro de los establecimientos la situación requeriría que se aseguren las condiciones para que el derecho a la educación de estos adolescentes pueda ser garantizado (UNICEF 2017). Se ha recalcado que la enseñanza en el marco del sistema penal para adolescentes debe, a su vez, garantizar que se respeten sus necesidades especiales de aprendizaje (étnicas, culturales o asociadas a problemas cognitivos) (UNICEF 2017). Los títulos expedidos no hacen referencia a su obtención en un contexto de privación de la libertad, de acuerdo con las normas internacionales en relación con el derecho a la educación en contextos de privación de libertad (UNICEF 2017).

Sobre el Sistema Penal para Adolescentes, UNICEF (2017) ha señalado que la indagación pone de manifiesto la existencia de una carencia transversal respecto al registro de información sobre la población privada de libertad, muy notoria en relación con la situación educacional de los adolescentes reclusos. Por mencionar un ejemplo, pocas instituciones reportan si su población tiene capacidades diferentes y no siempre se registra la variable de instrucción al ingreso a los establecimientos (UNICEF 2017).

Por otra parte, a pesar de que en la región diversos países poseen propuestas educativas de nivel secundario que atienden adultos privados de la libertad, no es abundante la información respecto de las trayectorias de dichos estudiantes.

I. TASAS DE FINALIZACIÓN DE LA SECUNDARIA ALTA

Tomando en consideración los datos de que dispone para la última década la Oficina para América Latina y el Caribe del IIEP UNESCO, podemos afirmar que las **tasas de finalización de la educación secundaria**²¹ más elevadas en la región se encuentran lideradas por países como Perú (86,7% en 2018), Chile (86,4% en 2017), Bolivia (77,2% en 2018), Colombia (74,2% en 2018) y Ecuador (72,3% en 2018). Sin embargo, los informes elaborados por país dan cuenta de una amplia brecha entre los países de América del Sur y aquellos de América central y Caribe en este aspecto. Por ejemplo, en Guatemala el nivel diversificado alcanza una cobertura de un escaso 24% para 2013 y, en este sentido, la población que logra ingresar a la universidad es caracterizada como mínima (INE 2013).

21 <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores> Tasa de finalización de la educación secundaria para diversos países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) en los años 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018. Consultado el 21/12/2022.

Por otra parte, Chile, Paraguay y Bolivia presentan las menores brechas en la finalización de la secundaria entre el 30% de la población con menores ingresos y el 40% con mayores ingresos: este último grupo supera al primero en Chile con un 11,1%, en Paraguay con un 13,9% y en Bolivia con un 16,2%²². El promedio de las tasas de finalización en la educación secundaria alta de los países de la región era de 61,3% hacia 2015 y de 63,7 hacia 2020 (UNESCO 2022a). Resulta importante destacar que las deficiencias académicas del nivel medio dificultan especialmente el paso a la educación superior de los grupos más vulnerables (Lamaitre 2018). A su vez, la articulación entre los niveles medio y superior tiene incidencia en la transición, por ejemplo en Panamá toma especial relevancia en relación con los factores académicos que se vinculan con el abandono de la educación superior (Bosco Bernal y Terreros 2012).

J. PARTICIPACIÓN POLÍTICA ESTUDIANTIL

Para la construcción de sociedades inclusivas reviste vital importancia que el estudiantado participe activamente de los procesos políticos democráticos, sin embargo, se ha alertado sobre las graves deficiencias en la preparación de los estudiantes de la región para involucrarse en dichos procesos (UNESCO IESALC 2020). Para países de la región como Colombia, Chile, México, el Paraguay y la República Dominicana, a partir de un análisis de las currículas, se determinó que la participación política del estudiantado es escasamente alentada (Cox y otros, 2014 en UNESCO IESALC 2020).

2.2. Acceso, permanencia y egreso en el nivel superior

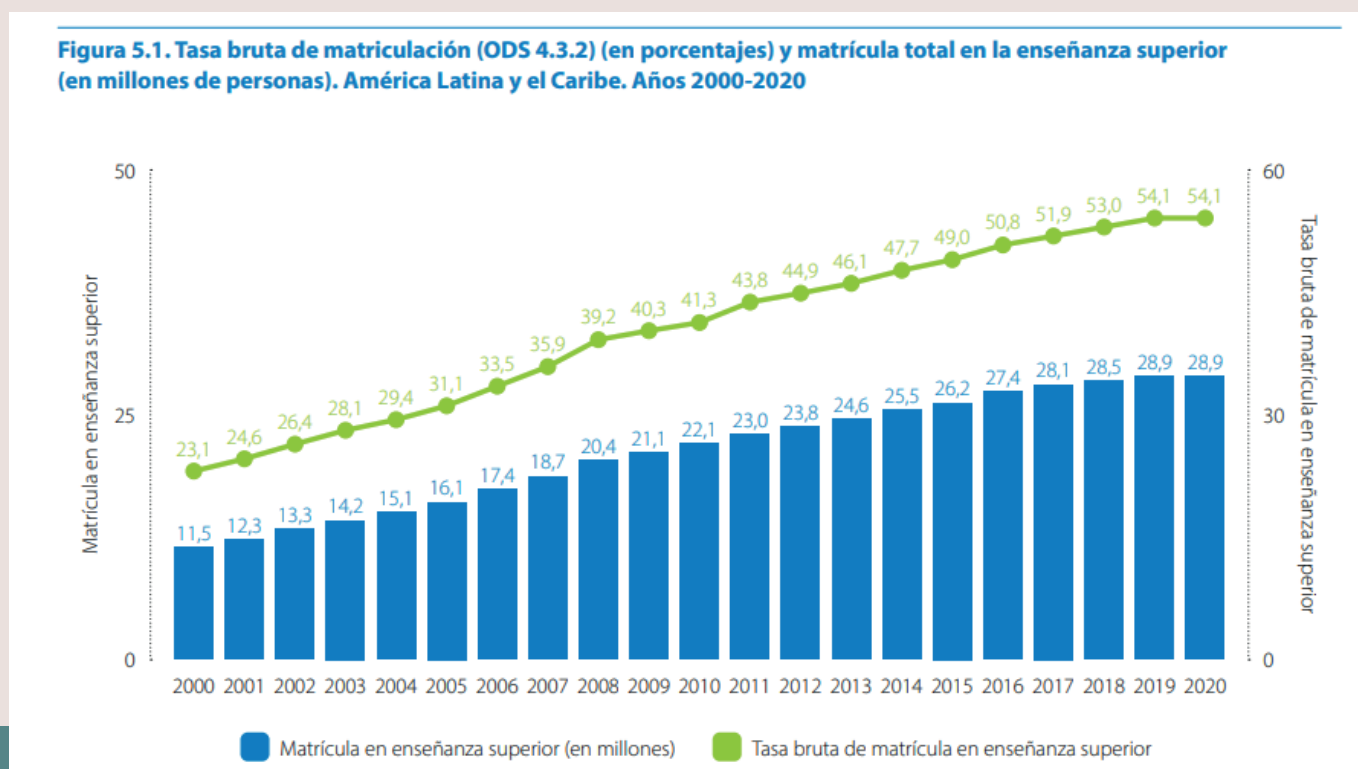
A. GESTIÓN, ACCESO Y GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas dos décadas se produjo en América Latina y el Caribe un significativo incremento del **acceso a la educación superior**, quedando ubicada como la segunda región con mayor crecimiento luego de Asia Sudoriental y Oriental (UNESCO 2022a). En el Cono Sur los niveles de acceso a la educación superior tienden a ser mayores en comparación con el resto de los países de la región, a la vez que, el acceso tiende a ser más restringido en los países caribeños y centroamericanos (UNESCO 2022a). En este sentido, se observan importantes desigualdades al interior de esta región. Siguiendo los informes elaborados por país, El Salvador, por ejemplo, para 2014 poseía solo un 15,8% de la población de entre 18 y 24 años escolarizado en el nivel superior. Por otra parte en Panamá, en 2013, el 25,9% de los jóvenes de 18 a 24 años se encontraba escolarizado en el nivel superior (SITEAL 2019). Chile, por su parte, para el año 2015 alcanzó una cobertura de matrícula de pregrado del 53%, en relación a la población total de entre 18 y 24 años de edad.

22 <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores> Tasa de finalización de la educación secundaria por nivel de ingresos para diversos países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) en los años 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018. Consultado el 21/12/2022.

En la última década en América Latina y Caribe, se observa un crecimiento constante de la **matrícula bruta de la educación superior**²³. El ritmo de crecimiento de la misma (Tabla 10) es de aproximadamente dos puntos porcentuales por año, con una incorporación de 17 millones de estudiantes entre 2000 y 2020 en la región, sin embargo hacia 2019 se observa una desaceleración en el indicador que se mantiene en el mismo valor 51,4%) los dos últimos años (UNESCO 2022a).

TABLA 10. Tasa bruta de matriculación y matrícula total en la educación superior (América Latina y Caribe 2000-2020)



Fuente: UNESCO 2022a

Para 2020, son 28,9 millones los jóvenes y adultos que participan del nivel de educación superior en la región (UNESCO 2022a). Entre los cuales, un 10% corresponde a la matrícula de la educación terciaria de ciclo corto (CINE 5), mientras que el 86% participa de programas de grado y equivalentes (CINE 6), a maestrías y especializaciones, junto a otras ofertas equivalentes (CINE 7) asiste el 5% y los inscriptos a programas de doctorado (CINE 8) representan el 1% (UNESCO 2022a).

23 En relación con el objetivo de monitorear el acceso al nivel superior, la tasa bruta de matriculación es la medida de aproximación al acceso a la educación que más se utiliza a nivel mundial, no representa fehacientemente al porcentaje de población que accede, sino que se trata de un indicador que establece una relación entre el total de inscriptos como porcentaje de la población que del grupo etario teórico (en relación con el que se toman los 5 años posteriores a la culminación de la secundaria alta) (UNESCO 2022a).

Entre los años 2010 y 2017 en América Latina el crecimiento anual promedio de la matrícula en educación superior fue en el **sector** público de un 3,1%, mientras que en el sector privado representó un 4,8% (García de Fanelli, 2019 en Parra Sandoval 2021). En América Latina y el Caribe para 2020, tal como puede observarse en la Tabla 11, el porcentaje de matrícula en la gestión pública toma valores tan bajos como 0% (Granada) y tan altos como 100% (Cuba e Islas Vírgenes Británicas) (UNESCO 2022a).

El papel desempeñado por el **sector privado** en América Latina y el Caribe en la expansión de la educación superior ha sido crucial: la cuota de mercado de las instituciones de nivel superior privadas pasó de un 43% en el año 2000 a un 50% para 2013 (Ferreyra et al. 2017), mientras que el número de instituciones de educación superior de gestión privada para el año 2014 fue del 67% del total de las instituciones de educación superior de la región (Saforcada (Dir.), Atairo, Trotta y Rodríguez Golisano, 2019 en Parra Sandoval 2021). Incluso en países en los que el sector privado tiene una escasa penetración en la oferta educativa se puede observar cierta incidencia en el nivel superior, por ejemplo en Bolivia donde, según el informe elaborado para dicho país, en el nivel de educación medio solo un 10% de los estudiantes se matricula en instituciones de gestión privada, la participación del sector privado en el nivel superior asciende a más de un 26%. Sin embargo, es importante considerar siguiendo el caso de Paraguay, que ni una adecuación de la oferta educativa de nivel superior a las lógicas del mercado ni la expansión de la oferta privada conducen necesariamente a una mejora en el acceso educativo, ya que en dicho país a pesar del aumento de la cantidad de instituciones de nivel superior y la descentralización producida como resultado, no se han asegurado condiciones equitativas a las poblaciones vulnerables (Carli 2014).

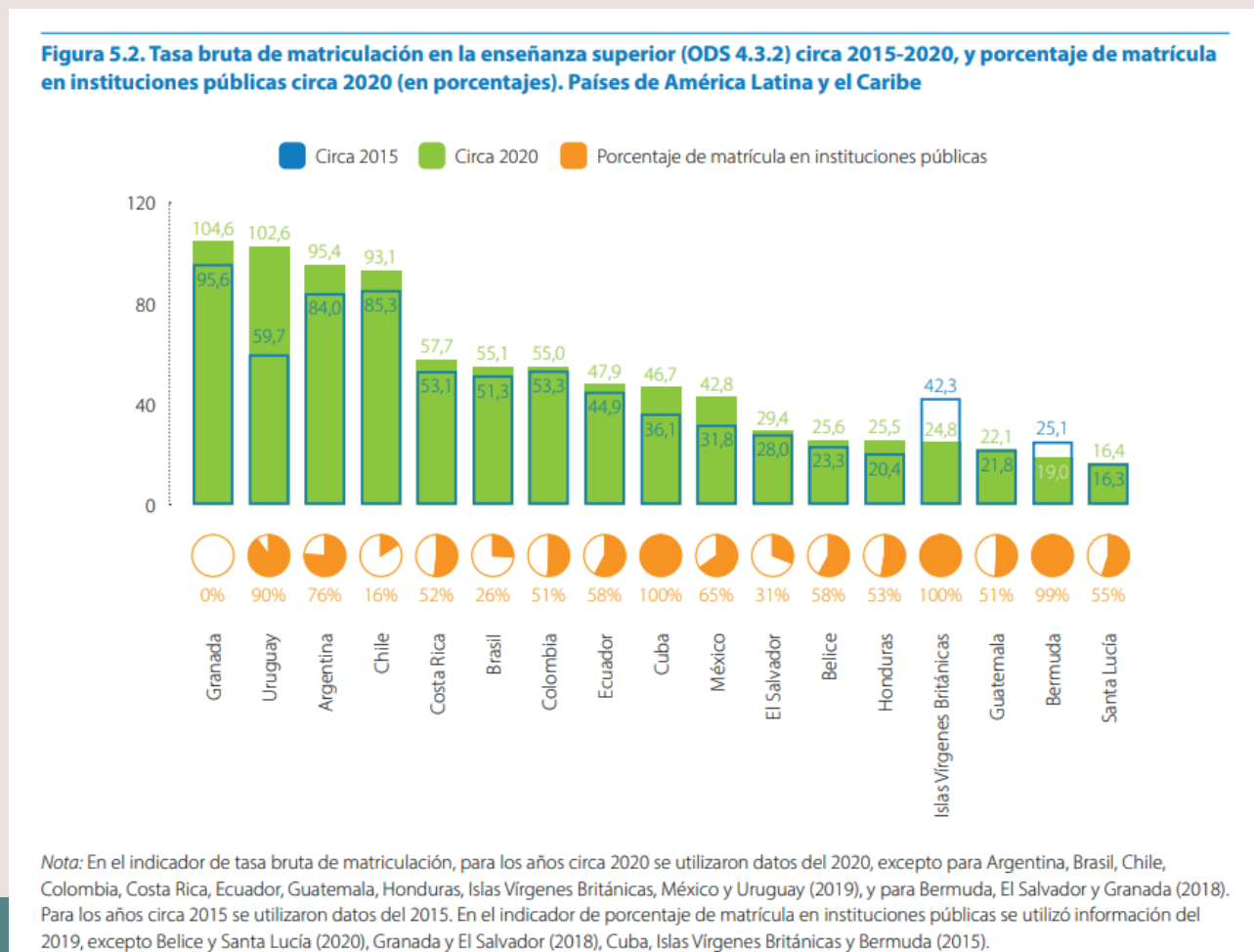
A pesar de que las instituciones educativas de nivel superior privadas congregan en promedio estudiantes con un **nivel de ingresos** mayor que las públicas, las privadas abastecen un mayor porcentaje de estudiantes de ingresos bajos que a comienzos de los años 2000 (Ferreyra et al. 2017). Si bien no todos los países de la región cuentan con una oferta pública de educación superior, el crecimiento de la demanda en el sector privado puede asociarse a las particularidades que adopta la **oferta educativa del ámbito privado**. Además de ofrecer un entorno de aprendizaje más estructurado y predecible que las instituciones de educación públicas, aquellas de gestión privada tienden a diferenciarse mediante la presentación de alternativas no selectivas frente a programas selectivos o versiones diferentes con enfoques más concretos y atractivos de programas impartidos por otras instituciones (Ferreyra et al. 2017). La situación de Paraguay sin embargo resulta de interés puesto que, tal como se puede observar en el informe elaborado para dicho país, si bien se produjo un crecimiento de la oferta privada en educación superior, la cual capta casi al 60% de los estudiantes que se matriculan en el nivel, las universidades públicas presentan una mayor eficiencia en la titulación que las privadas.

Durante la **pandemia por COVID-19**, en Panamá (ver informe elaborado para dicho país) se ha observado una marcada desigualdad entre las universidades públicas y privadas respecto del sostenimiento de las propuestas educativas, las primeras tuvieron dificultades para mantener sus operaciones de forma virtual, mientras que las segundas lograron continuar de manera ininterrumpida con sus actividades (Archer Svenson y De Gracia, 2020). Por el contrario, en el caso de Perú (ver informe elaborado para dicho país) se observa producto de la pandemia por COVID-19, se produjo una reducción en matrícula de 11,2%, que afectó principalmente a las universidades privadas (SUNEDU 2022). A su vez, se produjo una caída en el acceso temprano a estudios de pregrado (indicador que mide la proporción de población de entre 16 y 20 años que reporta tener estudios superiores la educación superior), a pesar de los avances sostenidos de la década. Si bien durante el período 2019-2020 se produce una

disminución en casi todos los segmentos sociales, la contracción revistió mayor gravedad en algunos sectores como, por ejemplo, los jóvenes migrantes, quienes redujeron su acceso temprano en 4,2% (de 29,8% a 25,6%) (SUNEDU 2022). Paradójicamente, en relación con la lengua materna, se produjo una mayor caída porcentual entre los jóvenes con lengua castellana (de 34,1% a 29,8%) por sobre jóvenes con lengua materna indígena (18,7% a 16,9%), si bien los últimos tienen una tasa de casi 12 puntos por debajo del promedio nacional (SUNEDU 2022).

Por otra parte, el nivel de acceso de la población en general a la educación superior no se encuentra en relación directa con la existencia de ofertas educativas de carácter público: países como Perú y Chile, muestran valores altos de participación en el nivel de educación superior y poseen una oferta altamente privatizada, mientras que otros países como Uruguay y Argentina, presentan también altos niveles de acceso pero la participación mayoritaria de la matrícula se concentra en instituciones públicas (UNESCO 2022a). Sin embargo, esto no va en desmedro de la importancia que tiene la existencia de una oferta pública de calidad y gratuita, o en su defecto con cuotas accesibles, para garantizar la equidad en la educación superior.

TABLA 11. Tasa bruta de matriculación en el nivel superior (circa 2015-2020) y matrícula en instituciones de gestión pública (circa 2020), expresada en porcentajes, para ciertos países de América Latina y el Caribe



En la región se encuentra en incremento la demanda de educación superior no universitaria, oferta educativa que atrae en gran medida a estudiantes de sectores de bajos ingresos, para los que representa una oportunidad de ascenso social y rápida salida laboral (Parra Sandoval 2021; García de Fanelli 2021). Para el año 2014 en América Latina, el 61,5% de la totalidad de las instituciones de educación superior eran instituciones no universitarias (Brunner y Miranda, 2016 en Parra Sandoval 2021).

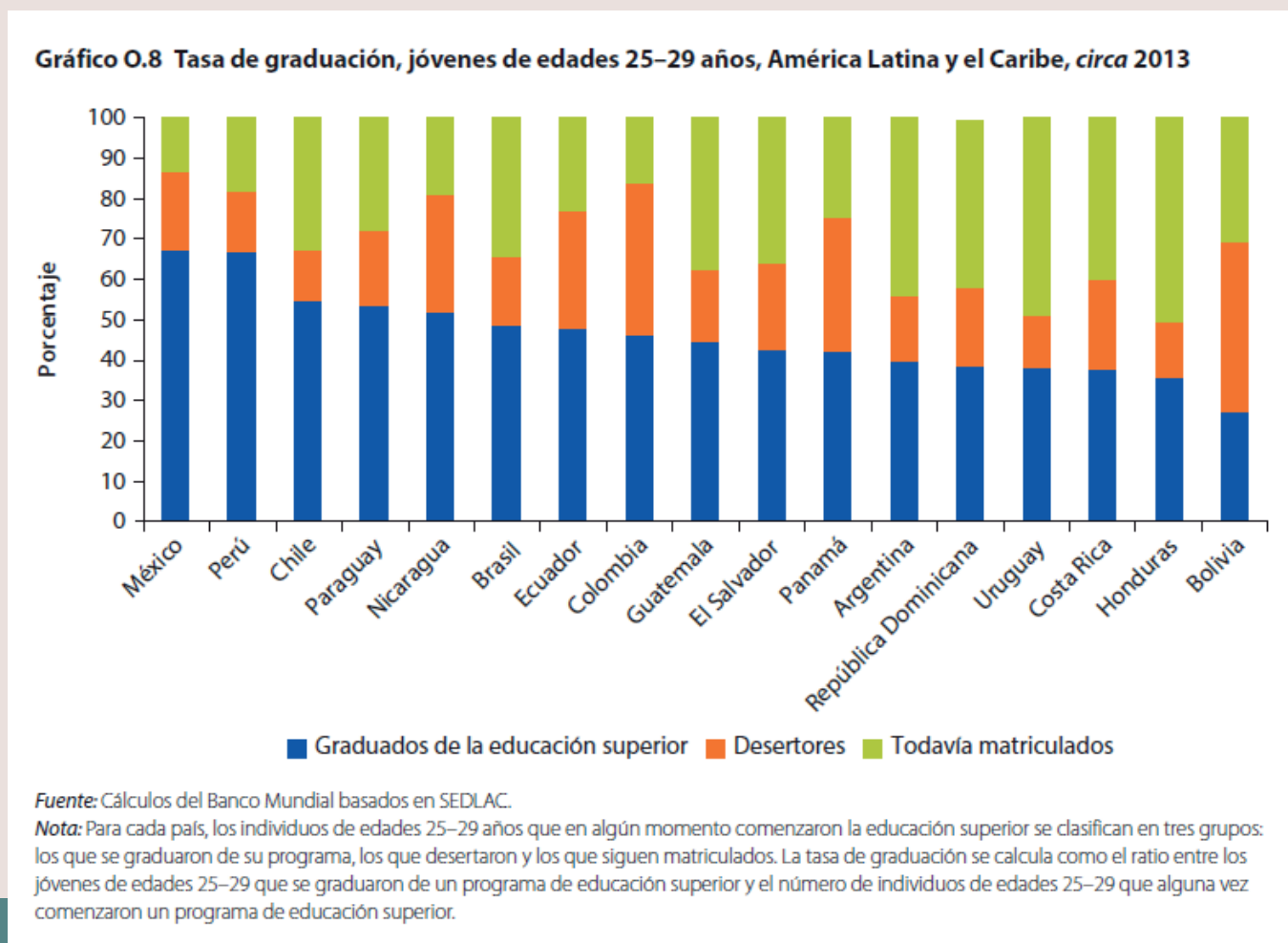
Numerosas instituciones de educación superior de la región tienen **requisitos de admisión** que resultan restrictivos. A pesar de ello, existen casos en la región como el de Brasil en que se logra, no obstante la existencia de un sistema de exámenes de admisión centralizado, la implementación de cuotas que aseguran en las universidades más prestigiosas que la mitad de los cupos se le garanticen a estudiantes de escuelas públicas entre los que se cuentan afrodescendientes e indígenas (UNESCO IESALC 2020). Por el contrario en el caso de Colombia, tal como se menciona en el informe elaborado para ese país, los cupos en las instituciones de educación superior públicas, otorgados en función de los resultados de las pruebas Saber 11, perjudican especialmente a los estudiantes con mayores desventajas acumulativas (Segovia-García 2022). En Perú, por otra parte, donde predomina como modalidad de ingreso la aplicación un examen general de conocimientos que es planteado por cada universidad, la preparación para dicho examen supone un costo adicional para los postulantes que se preparan en las numerosas academias privadas, siguiendo lo planteado en el informe de dicho país. El nivel de selectividad en dicho país es considerablemente mayor en las universidades de gestión pública, donde ingresa uno de cada seis postulantes, mientras que en universidades privadas el número de postulaciones por cada ingreso es inferior al 1,50 (SUNEDU 2020). Por otra parte, se observa una selectividad mayor en regiones como la selva y la sierra (SUNEDU 2022). La **demandas no atendidas** en el acceso a la educación superior pública también se presenta como un problema en Ecuador donde para 2018 la capacidad de las instituciones permitió cubrir solo el 44% de la demanda (MINEDUC et al. 2021)

La **deserción** en el nivel superior tiene una incidencia importante en la región. En el caso de Panamá, la situación es preocupante ya que, como se manifiesta en el informe de dicho país, el 55% de los jóvenes que ingresan a la universidad deserta en el segundo año de estudios, lo cual responde a factores socioeconómicos, institucionales y académicos (Bosco Bernal y Terreros 2012). A su vez, una de las causas principales de la deserción en el nivel superior en Nicaragua es de origen económico, mientras que la segunda es de carácter académico y la tercera se asocia con asuntos familiares o falta de motivación (Olivares 2011). Las **acciones destinadas a favorecer la retención** en el nivel superior en la región son múltiples y se asocian tanto con becas, subsidios y tutorías como con inversión en infraestructura y desarrollo de políticas públicas diversas (en el punto 2.2.g se sistematizan algunas de estas iniciativas).

El desempeño del nivel superior en América Latina y el Caribe, ha sido caracterizado en base a la **graduación** de jóvenes entre 25 y 29 años como decepcionante (Ferreira et al. 2017). De esta población, en promedio no se graduaron de su programa universitario alrededor de la mitad de los que los comenzaron, sea porque continúan estudiando o porque desertaron (ver Tabla 12). México y Perú presentan una tasa de graduación del 65%, Bolivia y Colombia presentan entre este grupo etario una alta deserción, mientras que Uruguay, Honduras y Argentina tienen grandes proporciones de estudiantes de entre 25 y 29 años de edad que continúan estudiando. Para el caso de Argentina, se gradúan en tiempo estipulado solo

el 29,7% de los estudiantes del nivel superior, sin embargo la proporción de egresados en tiempo teórico en universidades de gestión estatal (26,2%) es significativamente menor que la proporción observada en instituciones de gestión privada (39,5%) (MINED 2019b). En el caso de Chile solo el 16% de los estudiantes que ingresan a la universidad logran egresar dentro de la duración teórica de la carrera (OCDE 2019).

TABLA 12. Tasa de graduación de jóvenes de 25 a 29 años (países de América Latina y Caribe, 2013)



Fuente: Ferreyra et al. 2017

Los programas reglamentarios de educación superior en América Latina y el Caribe, en comparación con los de otros países como Estados Unidos, tienen una mayor duración e implican, por lo tanto, un mayor costo de oportunidad para los estudiantes en la medida en que se posterga el momento de percibir un salario propio y se ponen en peligro las perspectivas de graduación (Ferreyra et al. 2017). Por otra parte, se ha señalado que la graduación tardía, así como, la deserción implican el gasto de recursos fiscales valiosos (Ferreyra et al. 2017). Según los datos disponibles, en los países de la región, el tiempo que transcurre desde el ingreso hasta la graduación (TTG), es en promedio un 36% más extenso de lo estipulado, inclusive en ciertos países los estudiantes demoran el doble de lo esperable en graduarse (Ferreyra et al. 2017).

En América Latina y el Caribe, las **áreas de conocimiento** que presentan mayores **graduados** hacia 2013 son: Ciencias Sociales, Administración de Empresas y Derecho con casi un 40% de graduados, seguidas por Educación con aproximadamente un 19% y Salud y Bienestar con un 15 % y Ciencias con un (4,)%), mientras que el 10% restante se divide principalmente entre: Humanidades y Artes (3,5%), Servicios (2,9%) y Agricultura (2,6%) (Ferreira et al. 2017).

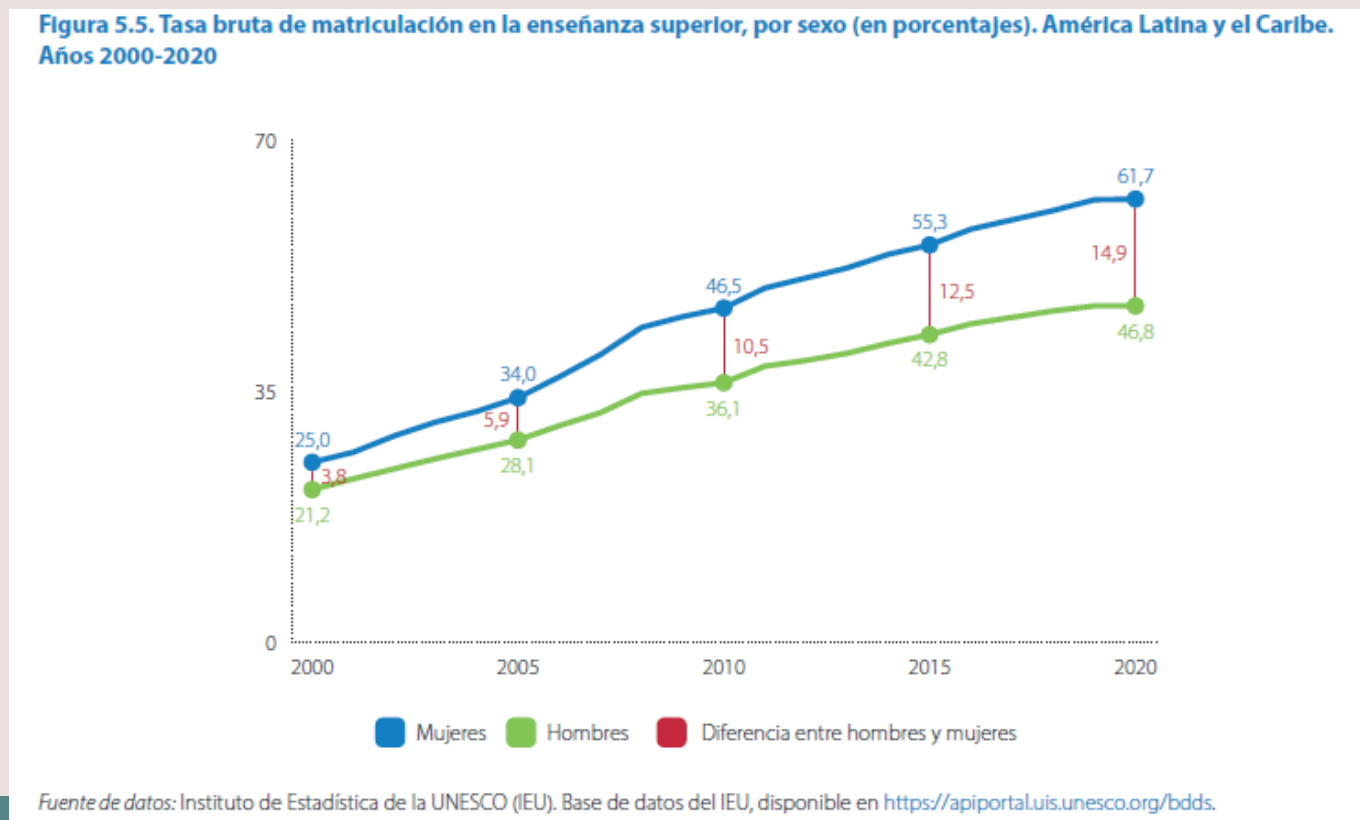
Respecto de la titulación destaca el caso del Salvador que, siguiendo el informe elaborado para dicho país, presenta un porcentaje en el nivel de grado que es mayor al 90%, no obstante para 2014 solo el 15,8% de la población de entre 18 y 24 años se hallaba escolarizado en el nivel superior.

B. GÉNERO

En el mundo, excepto en África Subsahariana, el incremento de la tasa bruta de matriculación en el nivel superior entre 2000 y 2018 ha beneficiado a las mujeres (UNESCO IESALC 2020 en UNESCO IESALC 2021), las cuales además de tener una presencia mayoritaria en todos los niveles (excepto en la región señalada anteriormente) tienen mayor probabilidad de terminar sus estudios en el nivel superior que los hombres²⁴ (OCDE, 2020; UNESCO, 2017a en UNESCO IESALC 2021).

En América Latina y el Caribe se estima que hay, por cada 100 hombres, 128 mujeres en el nivel superior (UNESCO 2022a). Si bien la tasa de matrícula bruta en la región presentaba para los años 2000 una distribución similar para hombres y mujeres (la diferencia en favor de las últimas era de solo 3,8%), hacia 2020 la **brecha en favor de las mujeres** se amplía hasta llegar a casi un 15% (Tabla 13). Sin embargo, en ciertos países de la región la brecha es más marcada, por ejemplo en Panamá, donde 7 de cada 10 profesionales graduados en las universidades son mujeres (Bosco Bernal y Terreros 2012). Sin embargo, resulta importante destacar que a nivel global la ventaja femenina en el nivel superior no se ha traducido en logros socioeconómicos (Niemi 2017 en UNESCO IESALC 2021).

²⁴ Sin embargo, es importante notar que se observan límites importantes a la ventaja aludida ya que las posibilidades de las mujeres para ocupar puestos académicos relevantes en investigación y docencia, así como obtener títulos de mayor nivel y salarios competitivos, se ven limitadas (UNESCO IESALC 2021).

TABLA 13. Tasa bruta de matriculación en el nivel de educación superior, por sexo (América Latina y Caribe). 2000-2020

Fuente: UNESCO 2022a

En línea con la tendencia que se observa a nivel mundial respecto de la **escasez de mujeres en posiciones de liderazgo en las universidades**, en América Latina la cifra de rectoras para las universidades públicas es de un escaso 18%²⁵. En este sentido, a pesar de que la matrícula universitaria da cuenta de una mayor presencia femenina (que se expresa en hasta un 55%), las universidades públicas tienen predominantemente líderes hombres²⁶ (UNESCO 2020b en UNESCO IESALC 2021). A su vez, el promedio regional de investigadoras en América Latina y el Caribe es del 40,9% a pesar de la mayoría femenina en el nivel²⁷ (UNESCO 2020b en UNESCO-IESALC 2021).

25 Este resultado se obtuvo a partir de una muestra compuesta por los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela (UNESCO 2020b en UNESCO IESALC 2021).

26 El personal docente femenino se encuentra sobrerrepresentado en los niveles de educación inferiores, mientras que en el nivel de educación secundaria superior y en la educación superior su presencia es notablemente inferior, así como, en puestos directivos, de toma de decisiones y de formulación de políticas públicas (UNESCO 2020a en UNESCO IESALC 2021).

27 Respecto de la paridad de género entre autores en general, es destacable el caso de Argentina, que es el país que más igualitario en ese rubro (Elsevier 2020 UNESCO IESALC 2021).

A su vez, también se observa que persiste una marcada **distribución por sexos en las diversas áreas de estudio**: las mujeres tienen poca penetración en las áreas de estudio conocidas como STEM (sigla en inglés que refiere a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), mientras que en áreas como la salud, la educación, las ciencias sociales y humanísticas se encuentran sobrerrepresentadas (UNESCO 2022a).

En la **educación superior no universitaria**, las mujeres tienen una participación 51,3%, levemente superior a la de los hombres (García de Fanelli, 2019 en Parra Sandoval 2021), a pesar de ello la inequidad de género queda de relieve en el mercado laboral, en relación con el cual, producto de una segmentación interna en la modalidad, se adscribe a las mujeres a alternativas curriculares con menores perspectivas económicas (Sevilla 2017 en Parra Sandoval 2021).

Por otra parte, en relación al acceso de las **mujeres indígenas** a la educación superior, para Nicaragua se observa que además de obstáculos como la diferencia cultural y la falta de recursos financieros, los roles tradicionales de género asociados a los matrimonios a temprana edad y a la maternidad en edades precoces se encuentran entre los factores socioculturales que inciden en el acceso y la permanencia de las mujeres mayangnas en dicho nivel (OACNUDH 2011).

Una de las acciones relativas al nivel de educación superior llevadas adelante en relación con el colectivo **LGTBIQ+** se asocia con la inclusión de la diversidad de género y sexual en 2018 en Ecuador, a partir del decreto 460 de la Ley Orgánica Integral, que reformó las mallas curriculares de los diversos niveles educativos con el objetivo de alcanzar la erradicación de la violencia de género y lograr la equidad en esa materia (Lovera y Barrientos 2020).

C. INEQUIDADES ASOCIADAS AL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y LA ZONA DE RESIDENCIA, LA ETNIA-RAZA Y NÚMERO DE GENERACIÓN DEL ESTUDIANTADO DEL NIVEL SUPERIOR

No obstante el acceso a la educación superior se ha extendido en las últimas décadas a sectores más amplios de la población, perduran en América Latina desigualdades de importancia entre los diversos grupos socioeconómicos respecto del acceso y el rendimiento educativo en el nivel superior (OEI 2017). Mientras que el **quintil más rico** tiene en Latinoamérica una tasa de matriculación mayor al 40%, que incluso supera en ciertos países e 50%, la tasa de matriculación del **quintil más pobre** en muchos países de América Latina es inferior al 10% y raramente se ubica por encima del 20% (OEI 2017). Ciertos países como Argentina, Ecuador, México y Venezuela presentan comparativamente brechas más pequeñas entre los más pobres y los más ricos en relación con el acceso al nivel superior (OEI 2017).

Ente los países de la región de Latinoamérica y el Caribe, Uruguay y República Dominicana, así como en una proporción inferior, Argentina y Chile; presentan comparativamente **brechas** más pequeñas

entre los más pobres y los más ricos, en relación con el acceso al nivel superior (UNESCO 2022a). Sin embargo, las brechas en el acceso a dicho nivel educativo continúan generando preocupación no sólo respecto de lo que sucede al interior de los países, sino también en relación con las divergencias que se producen entre ellos: los cinco países de la región con una tasa de matriculación más baja, presentaron entre 2015 y 2020 un crecimiento promedio de un 1%, mientras que los cinco con indicadores más altos crecieron en promedio un 8% (UNESCO 2022a).

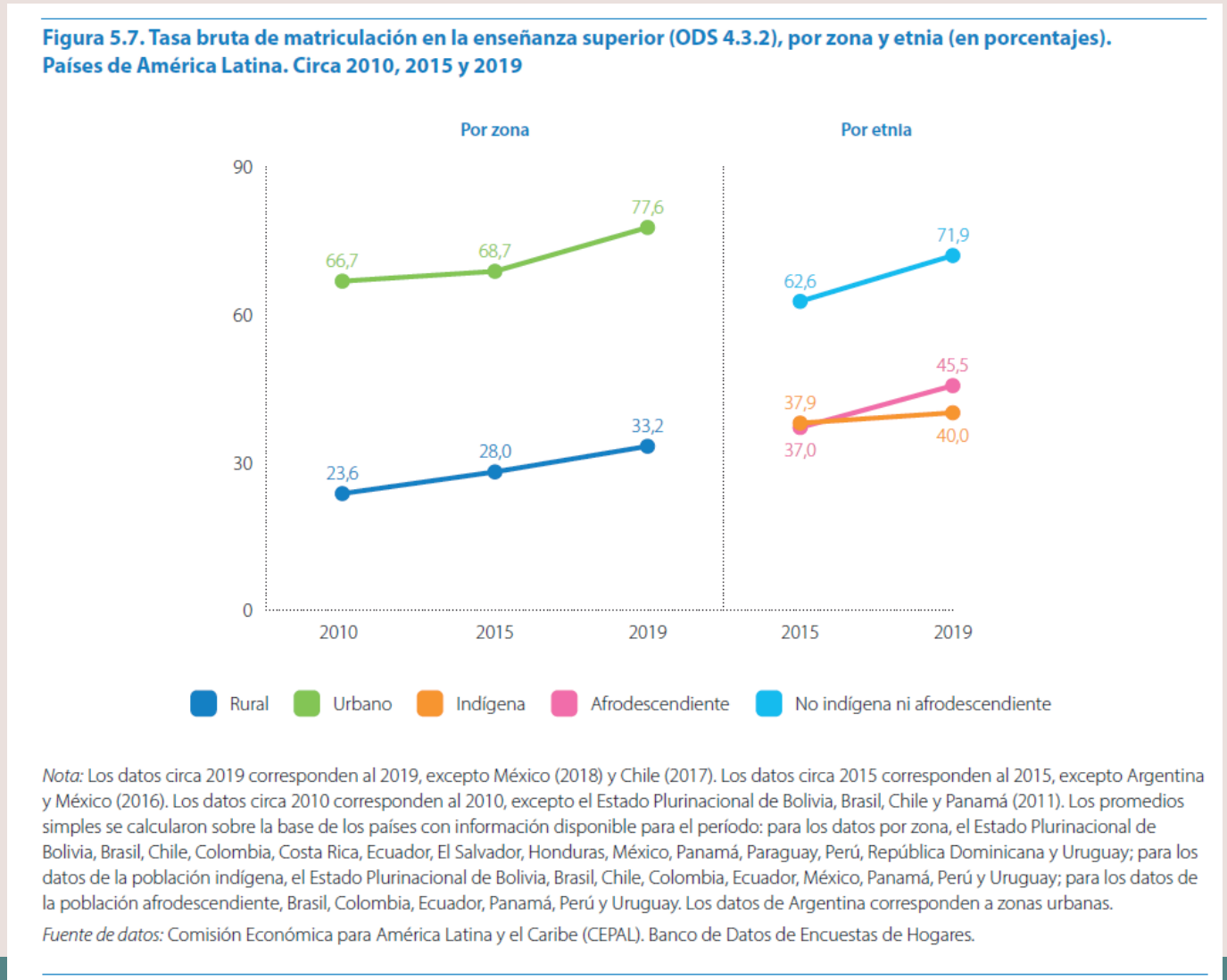
Para Latinoamérica se ha reportado que los **estudiantes de sectores pobres** tienen un bajo rendimiento una vez matriculados en la educación superior y generalmente mayores tasas de abandono (OEI 2017). A su vez, acrecienta las inequidades existentes, la **marcada división entre las universidades** a las que se considera de elite y el resto, que son las que absorben gran proporción de estudiantes de sectores desfavorecidos (OEI 2017). Otra fuente de desigualdad en esta región, se asocia con que los estudiantes que provienen de sectores de bajos recursos, como mencionamos anteriormente, prefieren en gran medida las propuestas educativas que se enmarcan en la **educación superior no universitaria** y que ofrecen una inserción rápida en el mercado laboral (Parra Sandoval 2021, García Fanelli 2021). Estos estudiantes, ya acuciados por una situación económica desfavorable, presentan una mayor fragilidad a la hora de afrontar los costos directos e indirectos²⁸ de la educación superior. Así, en Latinoamérica, estas diferencias entre los quintiles de ingresos se tornan más evidentes al tomar en consideración las **tasas de finalización de los estudios** de jóvenes de entre 25 y 29 años: el porcentaje que finalizó 5 años de educación postsecundaria es del 27% entre el quintil más rico y del 1% entre el más pobre (OEI 2017).

Sin embargo, pese a que el nivel superior en América Latina y el Caribe es el que presenta mayor desigualdad en el acceso, el **progreso acaecido** en los últimos 15 años resulta sustancial, en la medida en que se aumentó la participación de los grupos medios, principalmente, aunque también de los de bajos ingresos (Ferreira et al. 2017).

Por otra parte, la población rural, indígena y afrodescendiente se encuentra también con oportunidades desiguales en relación con el acceso al nivel de educación superior (UNESCO 2022a). Siguiendo la Tabla 13, puede observarse, a partir de los datos de que se dispone, que la **población rural** tiene las menores oportunidades de acceso al nivel superior: la diferencia entre la tasa bruta de matriculación entre zonas rurales y urbanas es de un 44% para 2019.

28 Se considera como costos indirectos a los ingresos dejados de percibir en el mercado laboral durante el tiempo en que se extiende la trayectoria formativa en educación superior (también llamados costos de oportunidad) (Arzúa 2017 en García Fanelli 2021).

TABLA 14. Tasa bruta de matriculación del nivel superior, en porcentajes, según zona y etnia para América Latina (2010, 2015, 2019)



Fuente: UNESCO 2022a

En Honduras, tal como se desarrolla en el informe elaborado para dicho país, resulta notoria la concentración de la oferta educativa presencial en el área urbana del país (donde menos de un quinto de los departamentos tienen oferta educativa de nivel superior, la cual además se concentra principalmente en el departamento de Francisco Morazán) (Salgado y Fonseca 2012). Y si bien esos mismos centros poseen ofertas para el área rural mediante sistemas de educación a distancia, así como, visitas presenciales del fin de semana o con las sedes regionales, no se encuentran disponibles todas las carreras que se dictan en las sedes centrales (Salgado y Fonseca 2012). A su vez, como ha puesto de manifiesto la pandemia amplios sectores de la población no tienen acceso a conectividad y dispositivos en América Latina y el Caribe.

No obstante, se vienen implementando algunas políticas para generar ofertas en zonas del interior (Casas et al 2012), el caso de Uruguay resulta muy preocupante puesto que, como se manifiesta en el informe del país, posee una altísima concentración de la matrícula en la capital del país: Montevideo concentra el 93,9% de los matriculados en 2012 (Errandonea y Orós, 2020).

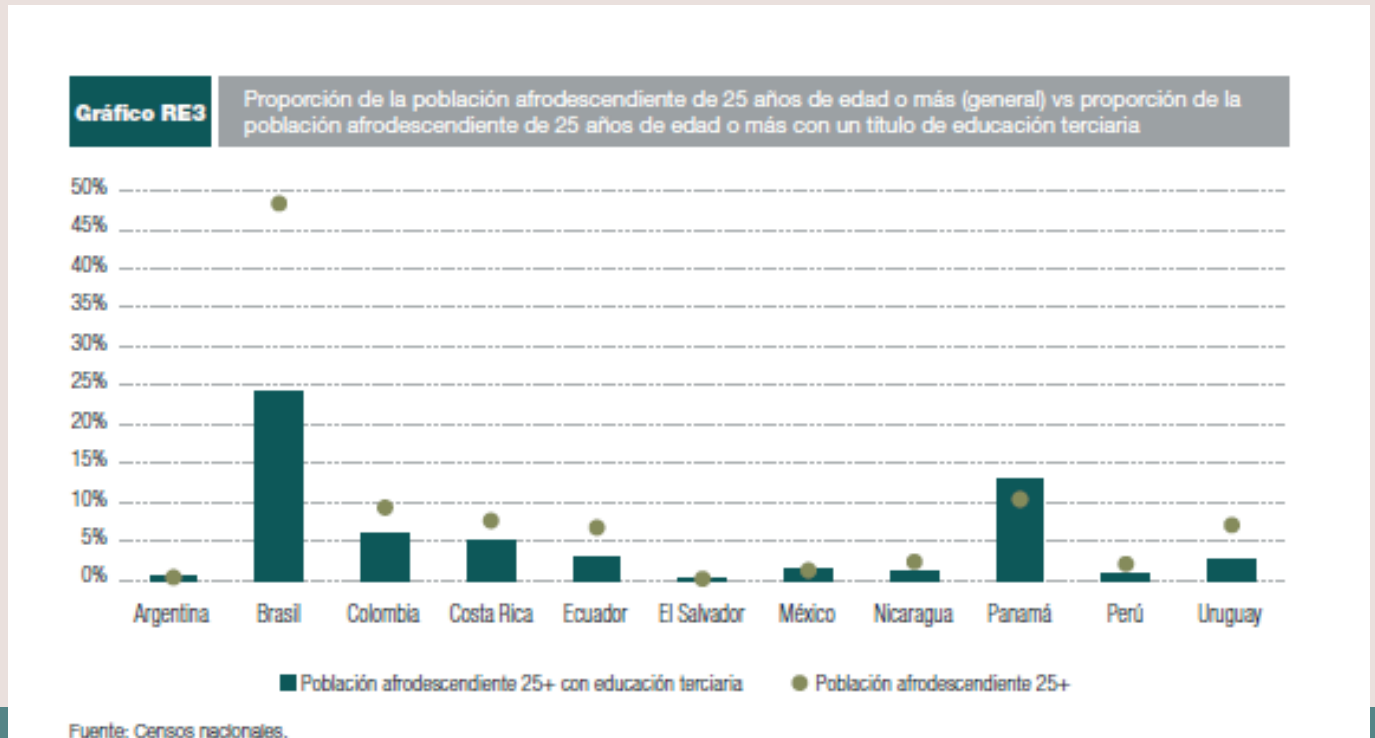
La **población indígena** (ver Tabla 14) tiene, en base a la información disponible, una tasa de matriculación que en 2019 es inferior en 32 puntos porcentuales a la de la población no indígena ni afrodescendiente. A su vez, producto de la mejora que ha sufrido la matrícula de este último grupo en el quinquenio que se estudia, la brecha entre ambos se ha ampliado en detrimento de las poblaciones indígenas, a pesar del aumento que sufre el indicador para estas últimas entre 2015 (37,9%) y 2019 (40%). Los avances producidos en torno al acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes de las poblaciones indígenas América Latina son realmente insuficientes (Mato 2018).

Entre las iniciativas destinadas a las poblaciones indígenas llevadas adelante en el nivel superior en la región destacan las desarrolladas en Panamá, entre las que se encuentra El programa de acceso universitario de la población indígena, que brinda dicha población una atención preferente en los distintos programas universitarios dictados en el país (ver Informe Panamá). También, un paso importante en el acceso a la educación superior de los pueblos indígenas que se señala en el informe elaborado para Nicaragua se asocia con la implementación del proyecto “Fortalecimiento de la práctica de la interculturalidad en la Educación Superior en Nicaragua” desde el año 2010 (OACNUDH 2011). En Costa Rica, por otra parte, se han llevado adelante iniciativas desde el sector estatal del nivel superior para promover el acceso y la permanencia de la población indígena al mismo, las cuales resultan fortalecidas, por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior que cuenta con una Salvaguarda Indígena, y cuya implementación ha contribuido con aumentar la cantidad de jóvenes indígenas admitidos en las universidades estatales (Mora Alfaro 2016).

La **población afrodescendiente** (ver Tabla 14) tiene en 2019, según los datos disponibles, una tasa bruta de matriculación en el nivel superior de 45,5%, la cual es 26% inferior a la de la población no indígena ni afrodescendiente. Por otra parte, si bien la brecha entre ambas de 2015 a 2019 ha crecido en detrimento del primer grupo, la proporción (0,8%) es mucho menor a la observada para las poblaciones indígenas (2,1%). En este sentido, a pesar de que los grupos de población excluidos en el último quinquenio presentan una mejora en el indicador, su ritmo de crecimiento es menor que el del resto de la población, lo cual genera que la inequidad en el acceso al nivel superior sea cada vez mayor (UNESCO 2022a).

La población afrodescendiente en Latinoamérica se encuentra subrepresentada en el nivel superior en la totalidad de los países. Constituye el 25% de la población de 25 años o más en general en la región pero solo representan el 12% de la población mayor de 25 años que posee un título de nivel superior (BANCO MUNDIAL 2018).

TABLA 15. Proporción de la población afrodescendiente con 25 años de edad o más que posee un título de educación superior en relación con el total de la población afrodescendiente en ese rango etario, por país.



Fuente: BANCO MUNDIAL 2018.

Algunas de las razones que pueden explicar esta brecha se relacionan con el impacto que tiene la discriminación en los resultados educativos (BANCO MUNDIAL 2018). A su vez, desde los sistemas de educación latinoamericanos en vez de fomentar un reconocimiento identitario positivo de las poblaciones afrodescendientes, se las estereotipa y folkloriza (BANCO MUNDIAL 2018). Por otra parte, esta población se ve afectada por un financiamiento público insuficiente, así como, la falta de recursos institucionales adecuados que perjudican el desempeño de los niños y jóvenes afrodescendientes cuyas familias tienen dificultades para solventar los gastos asociados a sus estudios (colegiaturas, transporte, materiales) (BANCO MUNDIAL 2018). En Latinoamérica, a pesar de que se dieron importantes mejoras en la educación de estas poblaciones a lo largo de la última década, la inclusión etno-racial no se ha materializado en todo su potencial aún (BANCO MUNDIAL 2018).

El caso de Colombia, tal como se presenta en el informe elaborado para dicho país, muestra con claridad las brechas existentes entre la población no indígena ni afrodescendiente y aquella indígena/ afrodescendiente. De entre las personas indígenas de 16 a 35 años de edad, solo el 7.4% asiste a una institución de educación superior, mientras que la cifra entre los afrocolombianos es de un 20%; y la tasa de asistencia entre jóvenes sin pertenencia étnica es de 35% (Cárdenas, Ñopo y Castañeda, 2012 en Mora, 2016, p. 54).

A pesar de que se han producido importantes avances en relación con la inclusión en el currículo oficial de contenidos escolares referentes a las culturas y las lenguas de las poblaciones indígenas, dar cuenta de la diversidad propia de las sociedades en las que se inscriben, continúa representado un desafío de gran magnitud para las instituciones del nivel superior (Mato 2012).

La población indígena y afrodescendiente que vive en ámbitos rurales, ha sido caracterizada como un colectivo especialmente vulnerable (OEI 2021). En este sentido, es importante destacar que si bien las variables que consideramos hasta el momento (el género, la etnia-raza, el lugar de residencia, la situación socioeconómica, entre otras) se analizan separadamente, las mismas operan de manera interseccional.

Según estimaciones de la UNESCO, en la región se gradúa del nivel superior solamente el 20% de los indígenas que acceden al mismo, en este sentido, dicho organismo concluye que la baja tasa de egreso responde a la incipiente de los logros en el acceso (UNESCO, 2014 cit. UNTREF 2018).

Además de las instituciones de nivel superior convencionales que reciben población indígena y afrodescendiente, existen otro tipo de experiencias educativas en dicho nivel en la región, como las apropiadas en las instituciones educativas superiores interculturales -que en algunos casos han sido creadas y son gestionadas por estas poblaciones-, así como, las que surgen de alianzas entre dichas instituciones educativas tradicionales y estos pueblos o los programas especiales destinados a los mismos, que llevan adelante organismos gubernamentales y universidades (Mato, 2018).

En Perú, la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe de 2016 persigue el objetivo de implementar programas interculturales que permitan mejorar el acceso y la permanencia educativa y contempla la creación universidades interculturales y el establecimiento de cuotas para el nivel superior (UNESCO 2022a). Paraguay, por su parte, cuenta con el programa de becas Inserción de Personas de Pueblos Originarios a la Educación Superior, destinado a fomentar el acceso de poblaciones indígenas al nivel superior (SITEAL 2019a).

Respecto de la **diversidad lingüística**, algunas iniciativas que se pueden destacar son la llevada adelante por Panamá cuenta con la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Bilingüe Intercultural (EBI), que se orienta a formar docentes para que enseñen a estudiantes en su lengua indígena materna (Bosco Bernal y Terreros, 2012). A su vez, Honduras cuenta con el “Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro-Antillanas de Honduras” (PRONEEAH) en modalidad bilingüe e intercultural, que desde 1994 comenzó a desarrollar materiales educativos en lengua garífuna y llevar el Programa de EBI a las comunidades (Amaya 2012).

Por otra parte, también para el caso de Perú, según el informe del país elaborado en el marco de esta pesquisa, se ha registrado la relevancia que tiene el **nivel educativo alcanzado por los padres** de los estudiantes en relación con sus trayectorias educativas: en aquellos casos en que estos carecen de padres con estudios superiores, sus probabilidades de ingresar al nivel superior son inferiores. Mientras que en aquellos casos en que los padres han alcanzado únicamente el nivel primario, las probabilidades de que sus hijos asistan al nivel superior son drásticamente inferiores, mientras que son prácticamente nulas en

caso de padres sin educación (Benavides y Etesse 2012). Para el caso de Colombia, se considera al nivel educativo alcanzado por los padres como una de las principales condiciones familiares en dicho informe se identifica que, al 2016, más del 75% de los matriculados en el nivel superior provenía de familias cuya madre al menos había logrado la educación básica completa (MEN, 2017a, p. 116). Sin embargo, a nivel regional los datos asociados a este importante indicador se encuentra escasamente considerados entre los estadísticos que se relevan.

D. MIGRANTES Y REFUGIADOS

Resulta importante señalar que los estudios de nivel superior suponen una causa de movilidad internacional con una visibilidad e impactos crecientes (IESALC 2019 en OEI 2021). En este sentido, se ha señalado que a mayor nivel educativo, mayor propensión a trasladarse en busca de la obtención de beneficios educativos en otros lugares (UNESCO 2018). A su vez, en relación con las migraciones internas, a nivel global las personas que culminaron sus estudios en el nivel de educación superior cuadruplican sus probabilidades de migrar de zonas rurales a urbanas (respecto de las personas que no asistieron nunca a la escuela) (UNESCO 2018). Por otra parte, las estimaciones respecto de la participación de los refugiados en el nivel superior indican que a nivel global solo el 1% accede al nivel terciario (UNESCO 2018).

A pesar del contexto de movilidad humana que se experimenta en América Latina y el Caribe, es escasa la información disponible respecto de la situación educativa de los jóvenes y adultos migrantes y tampoco se conoce suficiente respecto de políticas, programas y otras iniciativas que en materia educativa se les destinan, lo cual indicaría que estas acciones tienen poca presencia en la región (UNESCO 2022b).

Una iniciativa que se puede destacar se desarrolla en Perú, donde jóvenes refugiados y migrantes reciben educación técnica por parte de dos instituciones que trabajan independientemente o a través de la cooperación interinstitucional: Encuentros Servicio Jesuita a Migrantes y Fe y Alegría, esta última posee 13 centros de educación técnico-productiva y siete institutos de educación superior tecnológica pública (UNESCO 2022b). Argentina, por su parte, cuenta con Becas Internacionales de estudio e investigación que se dirigen a argentinos con el objetivo de que realicen estudios en el exterior y extranjeros para que desarrollen estudios en la Argentina (SITEAL 2019b).

E. DISCAPACIDAD

Entre los años 2010 y 2020 la población con discapacidad, la cual presenta los niveles de exclusión más elevados, no muestra en América Latina y el Caribe una mejora sustantiva respecto de su situación en el nivel superior (UNESCO 2022a). Para América Latina, se han registrado avances normativos, así como, una mayor visibilidad en la agenda pública de las personas con discapacidad pero, a pesar de ello, la situación de desigualdad y de exclusión continúa vigente y resta recorrer un largo camino para superarla (Brunner y Miranda 2016).

A pesar de la situación desfavorable, existen en la región diversas iniciativas destinadas a la inclusión de la población con discapacidad en la educación superior. Por ejemplo, las distintas universidades públicas de Costa Rica desarrollan acciones para la inclusión de la población con discapacidad y la UCR es una de las pioneras en la promoción de la educación inclusiva universitaria, a pesar de que no alcanza aún los estándares de las políticas internacionales y nacionales en educación inclusiva (Ramírez Morera 2018). A su vez, destacan los esfuerzos desarrollados en Panamá desde la Dirección de Inclusión e Integración Universitaria (DIIU) que trabaja con el fin de lograr la admisión de estudiantes con discapacidad en las universidades (UNESCO 2020d). Sin embargo, en otros países como por ejemplo en Honduras, esta clase de iniciativa se encuentra exclusivamente en dos centros universitarios (Paz Maldonado 2018). En Colombia, por otra parte, las estadísticas muestran un panorama desalentador, de cada 100 estudiantes matriculados en educación media o universitaria, 3 tienen discapacidad permanente, de los cuales únicamente 1 logra culminar sus estudios (Mora, 2016).

Un mayor porcentaje de las personas con discapacidad padece la pobreza y se ve perjudicada por mayores índices de desempleo o el acceso a empleos precarios, a su vez, padecen la discriminación y la estigmatización y, en gran medida, no se toma en cuenta su voz en asuntos que los afectan personal y socialmente, a la vez que, se encuentran más excluidos del acceso a bienes sociales y culturales, así como, de los procesos políticos (Brunner y Miranda 2016).

Se ha puesto de manifiesto, a su vez, que la información es escasa y que faltan datos confiables sobre esta población en la región (Brunner y Miranda 2016).

F. CONTEXTO DE ENCIERRO

De los jóvenes que están incorporados al Sistema Penal para Adolescentes en la región (ver Tabla 10), al momento de ingresar el 7,2% ha culminado sus estudios secundarios, mientras que el 6,7% ha realizado estudios en el CINE 5 y 6, por lo que casi un 14% está en condiciones de realizar estudios superiores al momento de la elaboración del informe de UNICEF (2017). No se cuenta con suficiente información respecto de la situación educativa en el Sistema Penal que recibe población adulta en la región, tampoco se encuentra sistematizada la información respecto de la oferta educativa de nivel superior en contextos en la región, a pesar de que se ofrecen programas en diversos países, entre los que se encuentran México, Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Puerto Rico y Haití. Paraguay, por su parte, fomenta las trayectorias educativas de las personas privadas de la libertad en el nivel superior mediante el Proyecto de Inserción de Personas Privadas de Libertad (SITEAL 2019a).

G. ALGUNAS ACCIONES TENDIENTES A GARANTIZAR EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO EN EL NIVEL SUPERIOR

Tal como se desprende de los informes elaborados por país, en la región se destinan recursos variables a promover el mejoramiento de las condiciones educativas en el nivel superior, así como, el acceso, permanencia y egreso en el nivel superior. Estas iniciativas son financiadas con fondos que corresponden a los mismos estados, a organismos internacionales y al sector privado. Muchas instituciones de educación superior públicas y privadas de la región ofrecen sus propias ayudas económicas y becas.

Para América Latina, algunas acciones que han llevado adelante los estados con el objetivo de robustecer la articulación entre el nivel de educación superior y el sector productivo son: Empleartec (Argentina), Mais Ti (Brasil), Programa Talento Digital (Colombia), México First (México), Programa creando conocimiento (El Salvador), Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico (República Dominicana) y Yo estudio y trabajo (Uruguay) (SITEAL 2019a).

A su vez, se han desarrollado en la región otras intervenciones que se concentran en el mantenimiento, la ampliación, el reacondicionamiento y el equipamiento de los servicios educativos: Programa de Apoyo al Desarrollo de Universidades Nuevas (PROUN) y Programa de Bienestar Universitario (SPU) en Argentina, Programa de Apoyo a los planes de Reestructuración y Expansión de las universidades Federales (REUNI) en Brasil, Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior en Costa Rica, PROEDUCA en Ecuador, Fondo “Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las Universidades Públicas Estatales” en México y Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo en Paraguay (SITEAL 2019a).

Por otro lado, se encuentran las acciones y recursos destinados a fomentar el sostenimiento de las trayectorias educativas en el nivel superior²⁹ (SITEAL 2019a) (ver Tabla 16).

29 Estos pueden tomar la forma becas o créditos universitarios, así como subsidios al transporte, la alimentación y/o los materiales educativos, a su vez, también se incluyen las acciones que tienen por objeto que estudiantes de sectores vulnerables comiencen estudios en el nivel (SITEAL 2019a).

TABLA 16. Fomento a las trayectorias educativas de nivel superior en América Latina

Becas	
Argentina	Bec.Ar y Becas Internacionales de estudio e investigación para argentinos en el exterior y para extranjeros en la Argentina
	Boleto Universitario: Los estudiantes universitarios gozan de un descuento del 20% sobre la tarifa regular de los servicios interurbanos de pasajeros
	Becas Progresar
	Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB)
Bolivia	100 becas soberanas a nivel de posgrado
Costa Rica	Préstamos de la Comisión Nacional de Préstamos para Educación (CONAPE)
	Sistema de becas universitarias y ayudas socioeconómicas
Chile	Becas de la JUNAEB
	Programas de becas para la educación superior
	La Tarjeta Nacional Estudiantil (JUANE)B
	Becas de Ministerio de Educación: Becas de arancel y Beca de alimentación (BAES)
Ecuador	Becas del SENESCYT
El Salvador	Subprograma de Becas del Viceministerio de Ciencia y Tecnología
	Programas de Becas de Educación Superior para hijos e hijas de veteranos y excombatientes
	Programa de Becas FANTEL para la realización de estudios superiores
Guatemala	Programa Becas de Educación y Empleo
	Educación Superior: es una intervención del Programa Mi Beca Segura
	Bienestar Estudiantil Universitario (BEU) de la Universidad de San Carlos dispone de becas de ingresos y reingresos
Honduras	Sistema de Becas Presidenciales
	Becas de pregrado y postgrado ofrecidas por la universidad (intercambio con otros países)
México	Becas SES: Apoyo a titulación, Atención de contingencias, becas de capacitación, becas para la continuación de estudios, beca para estudios de especialidad, maestrías, doctorados y estancias posdoctorales, etc.
	Becas del Instituto Mexicano de la Juventud
	Programa capacita-t: ofrece cursos y becas de la SEP
	Jóvenes con Prospera
Panamá	Becas nacionales /Becas Internacionales
	Créditos para financiar estudios a nivel superior.
	Programa de Becas IFARHU – SENACYT
Paraguay	Programa de Atención a Personas en Situación de Vulnerabilidad en la Educación Superior
	Inserción de Personas de Pueblos Originarios a la Educación Superior
	Proyecto de Inserción de Personas Privadas de Libertad
	Programa Nacional de Becas en el Exterior "Don Carlos Antonio López" (BECAL)
Perú	PRONABEC
República Dominicana	Programa de Becas Nacionales e Internacionales "Agentes del cambio"
	Becas nacionales e internacionales
Venezuela	Ayudas económicas de la Oficina de Atención Integral al Estudiante de Educación Universitaria
Créditos universitarios	
Colombia	Programa "ser pilo paga"
Costa Rica	Créditos otorgados por la Comisión Nacional de Préstamos para Educación (CONAPE)
Panamá	Créditos para financiar estudios a nivel superior.
Transferencias condicionadas	
Colombia	Jóvenes en Acción
Mexico	Jóvenes con Prospera
República Dominicana	Progresando con Solidaridad -Incentivo a la Educación Superior

Fuente: SITEAL, 2019a.

Entre otras becas y asistencias económicas desarrolladas en los informes por país, para el caso de Uruguay destaca el Fondo de Solidaridad Universitaria (FSU), creado en 1994, al cual se han ido agregando otras becas con el objetivo de cubrir las necesidades (alojamiento, comedores, transporte, etc.) de aquellos estudiantes que no cuentan con los recursos (Casas et al 2012). Respecto del FSU se ha destacado su eficacia para reducir la deserción y promover la titulación, tiene el objetivo de financiar becas para estudiantes con dificultades económicas y buen rendimiento académico, a partir de la solidaridad de profesionales egresados del sector público (Casas et al 2012, Rama 2016). También ofrecen sistemas de becas las universidades privadas, principalmente en forma de descuento de porcentajes del costo de la matrícula (Rama 2016). El informe de Paraguay detalla que en dicho país son numerosas las instituciones y organismos que ofrecen becas y ayudas a los estudiantes son, entre otras, el Ministerio de Educación y Cultura y la Secretaría Técnica de Planificación, así como, las embajadas extranjeras de países como Cuba y Venezuela. También, las universidades privadas ofrecen tanto becas y descuentos en las cuotas, como clases de reforzos, tutorías y sistemas de evaluación que contemplan más de una oportunidad con el objetivo de contrarrestar la deserción estudiantil (Parra 2012). En Honduras, por otra parte, encontramos los Programas de Asistencia Financiera -que se sostienen a partir de alianzas de las alianzas de las universidades con instituciones financieras, ONG's y agencias de cooperación internacional (DES 2018), destinados a estudiantes de los grupos socioeconómicamente más desfavorecidos y sujetos a determinado rendimiento académico (DES 2018; Duriez, López y Moncada 2016), así como las becas artísticas y deportivas (DES 2018).

H. RELIGIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Respecto de las variables religión y participación política la información disponible en relación con el nivel superior en la región es muy escasa y/o excesivamente fragmentaria. Acerca de la **participación política estudiantil** destaca la situación de Nicaragua, que siguiendo el informe elaborado para este país, da cuenta del complejo contexto político que incide tanto en la participación política de los estudiantes como de los docentes. Resultan altamente preocupantes, en este sentido, las detenciones arbitrarias y las expulsiones, el exilio forzado, la privación de la libertad y juicios sin debidas causas y procesos que se imponen a las personas de la comunidad educativa que se involucran y manifiestan políticamente (ACN, 2020).



3.

Conclusiones



3.1. Acerca de la información disponible

En términos generales los datos sobre los que se ha hallado mayor sistematización para América Latina y el Caribe respecto la educación media, se relacionan con el género (considerado de forma binaria), el nivel socioeconómico (sea que se tomen en cuenta quintiles de ingresos u otras mediciones) y el lugar de residencia (urbano-rural). En relación con estos ejes, se dispone de abundante información, en especial respecto de las tasas brutas y/o netas de acceso, asistencia y finalización del nivel de educación secundaria, así como, también sobre la gestión de la oferta. Sin embargo, la información disponible respecto de ciertos grupos excluidos como las poblaciones indígenas y los afrodescendientes en el nivel medio y la transición hacia la educación superior es escasa. Por otra parte, aquella hallada para la población con discapacidad, los migrantes y refugiados, el colectivo LGTBIQ+, así como, la correspondiente a la población privada de la libertad, realmente es muy insuficiente y carece de la sistematización requerida para sacar conclusiones y tomar acciones en favor de estas poblaciones en la región.

Respecto de la educación superior la distribución de la información disponible es similar: los indicadores de género (también concebido binariamente), nivel socioeconómico y lugar de residencia se encuentran más documentados, mientras que, otros indicadores asociados con la etnia o raza disponen de cierta información aunque ésta resulta insuficiente, por último, respecto de la discapacidad, la privación de la libertad y la situación de movilidad se observa una gran vacancia. Es notorio, a su vez, que la cantidad de información que se produce para el nivel superiores es inferior en relación con la del nivel medio.



Por otra parte, tanto en relación con la educación media como con la superior en la región no se ha sistematizado información suficiente sobre la participación política estudiantil, mientras que la disponible respecto de las adscripciones religiosas de los estudiantes es casi nula.

La maternidad es considerada de manera tangencial, prácticamente de forma exclusiva en relación con las trayectorias educativas en el nivel medio. Por otra parte, el número de generación de los estudiantes tampoco ha sido suficientemente considerado en relación con la caracterización del estudiantado de nivel medio y superior en la región, a pesar de su incidencia en las trayectorias educativas en los niveles aludidos. La diversidad lingüística en el tránsito hacia la educación superior, así como, en el nivel superior en la región, por otra parte, también ha recibido escasísima atención a pesar de que se constata su importancia en relación con las trayectorias educativas de grupos minoritarios.

Para ambos niveles, se encuentra disponible mayor cantidad de información estadística respecto del acceso y la graduación, en comparación con la retención/permanencia. Sin embargo, en relación con la graduación en general se dispone únicamente de tasas de graduación que en ocasiones permiten conocer el género de los graduados, las áreas de graduación y el tipo de gestión de las instituciones educativas en las que se titularon, sin embargo, no se dispone de información para determinar, entre otras cuestiones, la pertenencia étnica/racial de los graduados, si son personas con discapacidad, la región de origen del estudiante y la región en que desarrolló sus estudios, si obtiene su título en contexto de encierro, entre otras variables de interés.

Por último, interesa destacar que las desigualdades entre países de la región aludidas a lo largo del informe conllevan a su vez discrepancias en el volumen de datos que se producen respecto de la situación educativa en cada uno de ellos, además de que varía la periodicidad con que se producen estos datos, también lo hace el grado de profundización con que se recaban.

Extras: no se cuenta con suficiente información respecto de las inequidades que aquejan a la población LGTBIQ+ en edad de escolarizarse en nivel secundario en la región, tampoco se recolectan de manera sistemática datos de esta población.

3.2. Acerca del panorama educativo en América Latina y el Caribe

A pesar de los avances en el acceso a la educación superior acaecidos en las últimas dos décadas en América Latina y el Caribe, persisten aún importantes desigualdades en la región.

A lo largo del informe se ha aludido a las desigualdades existentes tanto para la asistencia como para la finalización de la educación secundaria alta entre la población de menores y mayores ingresos,

que conlleva que el quintil más pobre sufra una fuerte exclusión en su tránsito por la secundaria alta en la región. A su vez, la tasa de finalización de la secundaria alta de la población indígena, así como, la probabilidad de finalizar los estudios secundarios para la población afrodescendiente en la región, evidencian niveles de exclusión educativa elevados. Por otra parte, respecto de la inclusión educativa de la población con discapacidades el panorama analizado es también preocupante, ya que menos de la mitad de los/as niños/as con discapacidad se escolariza en el nivel inicial y primario en los mejores escenarios, situación que empeora significativamente en el nivel medio y superior.

En este sentido, una gran proporción de quienes forman parte de los quintiles de menores ingresos, viven en contextos rurales, poseen alguna discapacidad, son migrantes o refugiados, indígenas o afrodescendientes, realizan sus estudios privados de la libertad, etc., no llega siquiera a acceder al nivel superior. Pesa sobre estas personas diversas formas de exclusión educativa. Entre otras problemáticas, padecen de discriminación, sus saberes son minusvalorados en el marco de las instituciones en las que se forman, tienen dificultades para el acceso asociadas con cuestiones infraestructurales o con la lejanía de las instituciones, así como, falta de recursos materiales y simbólicos para sostener los estudios en el nivel.

En el Cono Sur los niveles de acceso a la educación superior son mayores que en América Central y el Caribe, donde numerosos países no garantizan aún la gratuidad y obligatoriedad de la totalidad educación media. A pesar de esta diferencia, en la última década se observa un crecimiento constante de la matrícula bruta de la educación superior en América Latina y Caribe.

Las universidades privadas a pesar de que tienen una matrícula compuesta por estudiantes de mayores ingresos que las universidades públicas, desde los años 2000 abastecen a un porcentaje creciente de estudiantes de bajos ingresos (Ferreyra et al. 2017). Es importante destacar que se ha observado para ciertos países de la región una importante demanda educativa no atendida por el sector público, esto se da especialmente en aquellos en los que el acceso a las instituciones educativas del nivel superior resulta muy restrictivo o que poseen una oferta pública escasa.

Por otra parte, el nivel de acceso de la población a la educación superior muestra valores altos tanto en países como Perú y Chile cuya oferta educativa en el nivel se encuentra altamente privatizada, como en países donde la matrícula se concentra principalmente en instituciones públicas como Uruguay y Argentina (UNESCO 2022a). Sin embargo, a pesar del avance del sector privado no se observa en todos los casos una mejora en la equidad como consecuencia del incremento de las instituciones de nivel superior privadas.

Las instituciones no universitarias, que atraen en gran medida a estudiantes de sectores de bajos recursos y se encuentran en expansión, representan un importante porcentaje (61,5% en 2014) en relación con la totalidad de la oferta del nivel superior en América Latina (Brunner y Miranda 2016).

La concentración de la oferta educativa en zonas urbanas, a su vez, afecta en mayor o menor medida a toda la región: la población rural tiene las menores oportunidades de acceso al nivel superior

con una diferencia entre la tasa bruta de matriculación entre zonas rurales y urbanas de un 44% para 2019 (UNESCO 2022a).

La mayoría femenina observada en relación con la matrícula y el egreso en el nivel superior, contrasta con la predominancia de líderes masculinos en las universidades públicas de la región y el escaso promedio regional de investigadoras en América Latina y el Caribe (40,9%) (UNESCO-IESALC 2021). A su vez, se adscribe a las mujeres a alternativas curriculares con menores perspectivas económicas (Sevilla 2017 en Parra Sandoval 2021) y persiste una marcada distribución por sexos en las diversas áreas de estudio: las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en áreas como la salud, la educación, las ciencias sociales y humanísticas, mientras que tienen poca penetración en aquellas conocidas como STEM (UNESCO 2022a).

Mientras que la tasa de matriculación en el nivel superior del quintil más pobre en Latinoamérica es de menos del 10% y excepcionalmente supera el 20%, la del quintil más rico excede el 40%, ubicándose en ciertos países por encima del 50% (OEI 2017). Las brechas entre estos quintiles son menores en países como Argentina, Ecuador, México y Venezuela (OEI 2017). Respecto de los estudiantes de sectores pobres preocupa el bajo rendimiento que tienen una vez matriculados en la educación superior (OEI 2017). Pese a que el nivel superior en América Latina y el Caribe es el que presenta mayor desigualdad en el acceso, resulta de importancia destacar el progreso sustancial acaecido en los últimos 15 años, en la medida en que se aumentó la participación de los grupos de medianos ingresos, principalmente, aunque también de los de bajos ingresos (Ferreira et al. 2017).

En relación con la tasa de matriculación en el nivel superior de la población no indígena ni afrodescendiente en 2019 en la región, población indígena presenta una tasa 32% inferior, mientras que la de la población afrodescendiente se encuentra 26% por debajo respecto de la del primer grupo. Por otra parte, puesto que el ritmo de crecimiento en cuanto a la matriculación de estos grupos de población excluidos es menor que el del resto de la población, la inequidad en el acceso al nivel superior a pesar de las mejoras alcanzadas en el indicador, es cada vez mayor (UNESCO 2022a). La población indígena y afrodescendiente que vive en ámbitos rurales, ha sido caracterizada como un colectivo especialmente vulnerable (OEI 2021).

La magnitud del abandono en el nivel superior continúa siendo un factor preocupante, a pesar de las mejoras observadas en la última década. En la región de aquellos indígenas que logran acceder al nivel superior se gradúan solo el 20% (UNESCO) y los afrodescendientes si bien constituyen el 25% de la población de 25 años o más, representan el 12% de la población mayor de 25 años que posee un título de nivel superior (BANCO MUNDIAL 2018). La población con discapacidad presenta los niveles de exclusión más elevados y no muestra en América Latina y el Caribe una mejora sustantiva a lo largo de período analizado respecto de su situación educativa en el nivel superior (UNESCO 2022a). Respecto de otros grupos de interés no se poseen datos (migrantes, refugiados, personas privadas la libertad, colectivo LGTBQI+).

Por último, es importante destacar que si bien las variables que consideramos (el género, la etnia-raza, el lugar de residencia, la situación socioeconómica, entre otras) se analizan separadamente, las mismas operan de manera interseccional lo cual profundiza las inequidades.



Referencias



- Academia de Ciencias de Nicaragua (ACN) (2020) Informe al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estado evaluado: Nicaragua. Managua.
- Amaya, Jorge Alberto (2012): “La Educación Intercultural Bilingüe y la Construcción de la Nación Pluriétnica en Honduras”. En Salgado, R. U. y Rápalo, R. (comp.). Estado la Educación en Honduras. Tegucigalpa: UPNFM.
- Archer Svenson, Nanette y Guillermina De Gracia (2020) Educación Superior y COVID-19 en la República de Panamá. En: Revista de Educación Superior en América Latina N° 8: 15-19.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2018): Síntesis de la situación educativa en Uruguay. Año 2018 Documento extraído de la Rendición de Cuentas 2018 de la ANEP. Tomo I, capítulo 3.
- BANCO MUNDIAL (2018). Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barrientos, J., Lovera, L. (2020). Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGBT+E inclusión escolar en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Benavides, M., y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En: Cuenca, R. (Ed.) Educación Superior, Movilidad Social e Identidad (pp. 51-92). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Bosco Bernal, J. y N. Terreros (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Panamá. Proyecto ACCEDES.
- Buchbinder, N., McCallum A., Volman V. (2019). El estado de la educación en la Argentina. Argentina: Observatorio Argentinos por la Educación.
- Brunner, J.J., & Miranda, D. (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA y Universia.



- Casas, Álvaro, Guedes, Carolina, Tejera, Andrea y Vazquez, María Inés (Coord.) (2012): “Informe Nacional Uruguay. Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior”. Proyecto ACCEDES.
- CRES (2008) Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colombia: UNESCO-IESALC.
- CRES (2018) “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, 2018”. Disponible en: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- Corbetta, S. 2020. Desafíos de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: Una mirada desde la educación. EN: C. Maldonado Valera, M. Marinho y C. Robles (editores), Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina. CEPAL, Cooperación Española, pp. 198-203.
- Corbetta, S., Divinsky, P., Bustamante, F., Domnanovich, M. y Domnanovich, R. (2020). Etnicidad y educación en América Latina: Los otros étnicos y la dinámica de inclusión-exclusión educativa en América Latina. UNESCO/SITEAL.
- Errandonea, Gabriel y Orós, Carla (2020): Informe “Descripción de la educación superior en Uruguay”. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Ferreira, María Marta, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial.
- García de Fanelli, A. (2021). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. Argentina: UNESCO.
- Guerrero, G. y Rojas, V. (2019). Young women and higher education in Peru: how does gender shape their educational trajectories? *Gender & Education*, 32 (8), pp. 1-19.
- INEEd (2019). “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018”. Montevideo: INEEEd.
- INEE-UNICEF (2018). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. México: autor.
- Kairuz Correa, J. (2020). “Acceso con equidad a la educación superior en Colombia. Una comparación analítica entre “Ser Pilo Paga” y “Generación E””. En: Estrada, J. (2020). Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia. Pp. 103-134.
- Lamaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. En UNESCO-IESALC, Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe- Córdoba.
- Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.
- MINED (2019b). Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias: 2018-2019. MINED.
- Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales. En Mato D. (Coord): Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

- Mato, D. (editor). (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mora Alfaro, J. (2016). Informe Nacional: Costa Rica. En: Educación Superior en Iberoamérica. CINDA-UNIVERSIA.
- Oficina Regional para América Central del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) (2011). Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas de América Central. (Tomo II). Nicaragua. OACNUDH-Oficina Regional para América Central, pp. 318-402.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE (2019). Education at a Glance 2019. Panorama de la educación 2019: Chile. Recuperado de: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_CHL_Spanish.pdf
- OEI (2021). Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia.
- OEI (2017). La educación a distancia en la educación superior en América Latina. México: OEI.
- OIT (2019). El estado del sistema de formación profesional. Panamá.
- Olivares, Carlos (2011) La educación superior en Nicaragua. En: Innovación Educativa 11 (57): 91-97.
- Parra Sandoval, M. C. (2021). Perfil del estudiante universitario latinoamericano. Argentina: UNESCO.
- Paz Maldonado, E. J. (2018): "Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras". Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Volumen 18 Número 3, 1-32.
- Ramírez Morera, M. (2018). "Las prácticas realizadas por la universidad de Costa Rica para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad". Rev. Reflexiones 97 (2): 35-54.
- REDUCA (2015) Situación educacional en Panamá: una mirada desde los principales indicadores educativos. Observatorio Educativo REDUCA (Red Latinoamericana por la educación). Financia Unión Europea.
- SITEAL (2019a) Documento Eje, Nivel Superior.
- SITEAL (2019b) Documento de Sub Eje. Nivel Secundario, Educación Básica.
- SITEAL (2019c) Perfil país: Panamá. UNESCO.
- SUNEDU (2020). II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Lima: SUNEDU. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6911>
- SUNEDU (2022). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Lima: SUNEDU. Recuperado de: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>
- UNESCO (2018). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París, UNESCO.

UNESCO (2022a). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.

UNESCO (2022b). Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia.

UNESCO (2020c). “Honduras. Inclusión. Educational profiles.”

UNESCO (2020d) Panamá. Inclusión. Education Profiles. Disponible en: <https://education-profiles.org/index.php/es/america-latina-y-el-caribe/panama/~inclusion>

UNESCO IESALC (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.

UNESCO IESALC (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?

UNICEF (2017) Situación educativa de las y los adolescentes privados de libertad por causas penales en América Latina y el Caribe, Panamá.

UNTREF (2018). La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional. UNTREF.

LEYES, CONVENCIONES Y DECLARACIONES

Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951).

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960).

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1969).

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1985).

Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989).

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007).

Declaración de las Naciones Unidas de 2007 (artículo 14).

Ley 27.204 (Argentina) Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior.

INFORME REGIONAL

Educación Superior en América Latina



Red de conocimiento sobre
el derecho a la educación
desde el Sur Global



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



المجلس العربي
للعلوم الاجتماعية
Arab Council
for the Social Sciences
Conseil Arabe
pour les Sciences Sociales

