



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

• EDICIÓN •
ANIVERSARIA

30
AÑOS

ess

Educación Superior y Sociedad

Número especial
Vol. 33 Nro. 1 (2021)

33

**Tres décadas de investigación
en educación superior
en América Latina y el Caribe:
pasado, presente y futuro**

11. Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas

Sylvie Andree Didou Aupetit

RESUMEN

Elaboraremos un balance de tres décadas de investigación sobre las políticas de promoción de la equidad en educación superior. Nos enfocaremos en los grupos sociales beneficiados y en las cuestiones principalmente atendidas por los especialistas y expertos en ciencias de la educación, con base en las narrativas existentes y en sus referenciales. A partir de la periodización propuesta, analizaremos los tránsitos en las estrategias y las finalidades e identificaremos temas transversales a incorporar en las agendas nacionales de investigación.

Palabras clave: Educación superior; inclusión; vulnerabilidad; equidad; América Latina.

11. Research and policies on equity, diversity and vulnerability, 1990-2020: constant concerns, different strategies

Sylvie Andree Didou Aupetit

ABSTRACT

We present an evaluation on three decades of research on policies for the promotion of equity in Higher Education. We study social groups of trustees and questions raised by specialists and experts in educational sciences, in relation to discourses on equity and references. In a chronological framework, we analyze changes in strategies and finalities and we point out transversal issues for national research agendas.

Keywords: Higher education; Inclusion; Vulnerability; Equity; Latin America.

11. Pesquisa e políticas sobre equidade, diversidade e vulnerabilidade, 1990-2020: preocupações constantes, estratégias diferentes

Sylvie Andree Didou Aupetit

RESUMO

Faremos um balanço de três décadas de pesquisa sobre políticas para promover a equidade no ensino superior. Vamos nos concentrar nos grupos sociais beneficiados e nas questões abordadas principalmente por especialistas e especialistas em ciências educacionais, com base nas narrativas existentes e em suas referências. Com base na periodização proposta, analisaremos as transições nas estratégias e propósitos e identificaremos temas transversais a serem incorporados às agendas nacionais de pesquisa.

Palavras-chave: Educação superior; inclusão; vulnerabilidade; equidade; América Latina.

11. Recherche et politiques d'équité, de diversité et de vulnérabilité, 1990-2020: préoccupations constantes, stratégies différentes

Sylvie Andree Didou Aupetit

RESUMÉ

Nous élaborerons un bilan sur trois décennies de la recherche concernant les politiques de promotion de l'équité en enseignement supérieur. Nous identifierons les groupes sociaux ciblés et les questions de recherche posées par les spécialistes et experts en sciences de l'éducation, dont nous analyserons les discours et les référentiels. A partir d'une proposition de périodisation, nous étudierons les changements dans les stratégies et les finalités et nous signalerons quelques questions transversales qu'il serait souhaitable d'inclure dans les agendas nationaux de recherche.

Mots clé: Enseignement supérieur; inclusion; vulnérabilité; équité; Amérique Latine.

1. Introducción: efectos espejo entre investigaciones y políticas públicas

En América Latina, las investigaciones sobre las desigualdades de acceso y de egreso de la educación superior por grupo poblacional tuvieron una dimensión conceptual-interpretativa y una evaluativa. Sin embargo, una lectura de textos publicados y/o citados sobre la equidad en revistas especializadas en ciencias de la educación indica desplazamientos en sus referenciales ⁽¹⁾, abordajes, prioridades y espacios discursivos. El principal cambio consistió en la sustitución progresiva de un objetivo de “contribución al desarrollo social” en la década de 1990 por uno de “atención a los colectivos vulnerables”, en la actualidad. Acarreó una especificación de los micro-universos de beneficiarios y una adaptación de los programas para reducir la exclusión a sus destinatarios. Las intervenciones fueron encauzadas a grupos que encarnan la diversidad étnica (indígenas/afrodescendientes) o la vulnerabilidad social (migrantes/discapacitados). Su articulación con las características atribuidas a los beneficiarios produjo una difracción de las medidas implementadas.

Sociólogos, antropólogos, economistas y politólogos consideraron que el análisis de las políticas de promoción de la equidad en la esfera educativa, permitía leer los procesos utilizados por las sociedades latinoamericanas para construir sistemas democráticos participativos. Los pedagogos opinaron que mostraba las desigualdades interindividuales de rendimiento y de apro-

⁽¹⁾ Sobre el referencial: “Philippe Zitoun recuerda sus tres acepciones: primero, la de una representación de lo real, construida por los actores, que abarca una imagen del sector político involucrado, de los actores que lo habitan, de los roles y relaciones de hegemonía (que podemos denominar referencial predictivo). El referencial es luego susceptible de designar “la imagen dominante y negociada del grupo hegemónico” (referencial negociado), y, finalmente, alude a la “matriz cognitiva que da sentido a una acción y se impone a los actores” (referencial de política pública)” (Martinache, 2009, s.p.).

piación de los saberes en el aula. Más allá de matices disciplinares, las indagaciones se centraron fundamentalmente en la acción pública impulsada por gobiernos-providencia, asistenciales o tutoriales, y en los acuerdos entre los actores universitarios y externos para brindar una atención diferenciada a los estudiantes, sean pioneros o herederos.

En este artículo, analizaremos la evolución de los tópicos estudiados, al monitorear las políticas de equidad. Partiremos de la premisa que la multiplicación de las instancias interpeladas y de los sujetos apoyados, implicó un cúmulo de estrategias disociadas: destacan entre esas las de desconcentración geográfica, dotación de becas, diseño de instituciones/programas para grupos en situaciones de precariedad, experimentación de modelos innovadores de atención a las minorías visibles y financiamientos para expandir la educación a distancia.

2. Ciclos y dimensiones de las políticas de equidad en la educación superior en América Latina

En América Latina, los índices nacionales de cobertura en educación superior aumentaron considerablemente entre 1990 y 2020. Revelaron sin embargo diferencias en las capacidades para democratizar el acceso, incrementar la provisión del servicio educativo e incorporar los soportes tecnológicos a la enseñanza.

Al estudiar esas tendencias, los especialistas se percataron que, so pretexto de reequilibrar las oportunidades de ingreso a la educación superior propuestas a los diferentes grupos de población, los gobiernos operaron, sucesiva- o conjuntamente, diversas intervenciones. Ferreyra et al. (2017) señalan que, en la región, la expansión de la educación superior benefició esencialmente a jóvenes de clase media y baja. A pesar de ese efecto positivo, ese nivel muestra el mayor grado de desigualdad en el sistema escolar. En 2000, los estudiantes procedentes del 50% de población más pobre representaban el 16% de la matrícula de educación superior y, en 2012, el 24%. Se inscribían esencialmente en los ciclos cortos y en las instituciones con menos prestigio. Por ende, pese a un aminoramiento de las desigualdades en el acceso, las fábulas igualitarias (Bravo y Salazar, 2016) siguen opacando la remanencia de una segregación proteica.

Entre 1990 y 2020, sin dejar de ampliar la cobertura y el número de instituciones de educación superior (IES), los gobiernos latinoamericanos acoplaron sus estrategias de reticulación de los territorios marginados con unas de diversificación de sus perfiles. Impulsaron la apertura de establecimientos con vocación de proximidad, en zonas rurales y peri-urbanas, para compensar el que los jóvenes urbanos (de clase media para arriba) accedieran a la educación superior en mayores proporciones que el promedio de la población (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2005). Incentivaron la desconcentración espacial de las universidades públicas: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional Autónoma de México o la Universidad de Guadalajara en México abrieron sedes y se organizaron en redes nacionales o regionales. Instalaron establecimientos de educación superior distintos a las universidades tradicionales. Los subsistemas privados ubicaron campus en los municipios carentes de suficientes servicios de este nivel.

Esas opciones de política sustentaron una redistribución geográfica y una segmentación en la provisión de los servicios de educación superior y su densificación. Pero, en la primera década del siglo XXI, un primer giro se produjo cuando los gobiernos de la región, respaldados en ocasiones por las agencias de cooperación internacional, procuraron atender ya no a grupos sociales amplios (pobres o marginados) sino a colectivos de menor talla, en situación de alteridad cultural o de vulnerabilidad por ingresos, raza, cultura o contexto. En la primera década de los 2000, el recentramiento de las políticas de equidad benefició las poblaciones afrodescendientes o indígenas, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile o Ecuador, aunque también generaron nuevas discriminaciones (Zapata, 2009; Paladino et al., 2009). Abarcó luego discapacitados y migrantes. Se tradujo en medidas preferenciales para su acceso, permanencia y egreso, sea mediante la puesta en marcha de instituciones *ad hoc* o programas de atención y acompañamiento en las instituciones convencionales.

Esos nuevos enfoques privilegiaron el bienestar de los destinatarios en lugar de remediar sesgos estructurales en la oferta de formación. Por inscribirse en una perspectiva de compensación proactiva de desigualdades particulares, alentaron el surgimiento de líneas innovadoras de investigación, sobre los perfiles de las víctimas de la iniquidad educativa (Tuirán, 2012) y

de las instituciones que los atendían. Abundaron las indagaciones, nacionales e internacionales, sobre programas alternativos de atención a indígenas y afrodescendientes, pero también a mujeres (Villanueva et al., 2019).

Dicho tema, punto nodal de las agendas educativas en los ochenta, había perdido vigencia, ante la participación masiva de las mujeres en las matrículas de educación superior, al representar el 50% o más de ellas (Quintana y Blázquez, 2017, sobre Argentina, Brasil, Cuba, Costa Rica, México, Uruguay). Recobró fuerza, cuando la interseccionalidad de las perspectivas conceptuales sobre la equidad reveló discriminaciones derivadas de la articulación entre la condición de género y otras desigualdades.

En años posteriores, la política de equidad tuvo una inflexión más, de tipo instrumental, pero con incidencias socioculturales. Incorporó soluciones tecnológicas para suministrar servicios de educación a distancia (EAD) y facilitar el acceso a las IES de grupos residentes en zonas marginadas o alejadas. El supuesto era que la EAD permitía capacitar a poblaciones, demandantes o excluidas.

Finalmente, en 2020, la pandemia de COVID-19 produjo una emergencia coyuntural de vulnerabilidades adicionales. Reveló las vinculadas con la brecha digital y con las dificultades de aprendizaje independiente (Umaña, 2020; Ordorika, 2020). La documentación, todavía preliminar, de sus efectos desiguales en la permanencia de los estudiantes en los sistemas de educación superior indicó que los desempeños de los jóvenes y sus vínculos con sus instituciones se diferenciaban en razón de su acceso a los equipos computacionales y de su autosuficiencia cognitiva para el procesamiento de los saberes.

En términos estructurales, los pronunciamientos hechos al finalizar las Conferencias Regionales de Educación Superior de la UNESCO (CRES) en La Habana (Cuba, 1996), Cartagena de Indias (Colombia, 2009) y Córdoba (Argentina, 2018) demostraron esos cambios de perspectiva. En 1996, en la Declaración final de la CRES, se asentó una definición general de la equidad como igualdad de oportunidades (CRES, 1996,). En 2008, se hizo énfasis en sus condiciones de posibilidad (regionalización e identificación de colectivos merecedores de medidas concretas de integración a la educación superior). Esos colectivos estaban conformados por los trabajadores, los pobres, los residentes en lugares alejados de los principales centros urbanos, las pobla-

ciones indígenas y afrodescendientes, las personas con discapacidad, los migrantes, los refugiados, las personas en régimen de privación de libertad (CRES, 2008). En 2018, se señaló como una situación inquietante el que el acceso a la educación superior fuese un “privilegio” antes que un derecho para toda la población, instándose a los Estados

(...) a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas —con base en género, etnia, clase y discapacidad— para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación (CRES, 2018, p. 98).

En suma, en el siglo XXI, la equidad representaba todavía un pendiente en la región (García de Fanelli, 2019). En términos coyunturales, los análisis sobre las dificultades para salvaguardar prácticas exitosas de promoción de la equidad en educación superior en momentos de disrupción y de crisis concitaron la atención de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Banco Mundial) o regionales (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020) y de expertos e investigadores en ciencias de la educación (Casanova et al., 2020; Kemelmajer, 2020; Didriksson et al., 2020; Pedró, 2020). Estos, con base en posiciones y perspectivas particulares, contribuyeron a introducir nuevos enfoques sobre las condiciones de la equidad en contextos de riesgo sanitario y el papel de los docentes en su recuperación.

3. Cobertura, expansión y diferenciación: una triada fundacional para discutir la equidad

Dada la predominancia histórica de las políticas de redistribución territorial de los servicios de educación superior, como herramientas para promover la equidad, muchas indagaciones versan sobre la expansión de la oferta y la permanencia de desigualdades en la distribución de sus beneficios a los grupos sociales, en función de factores económicos, sociales y residenciales.

Sus autores estudiaron la reproducción de las desigualdades intergeneracionales en el ingreso/egreso (Trucco, 2014), los perfiles socio-demográficos de la matrícula y su distribución por subsector de la educación terciaria o universitaria (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Otras investigaciones, menos cuantiosas pero recientemente en auge, versaron sobre el suministro de los servicios de educación superior en las zonas rurales o periurbanas, con altos o medianos grados de marginación. Se insertan en esa línea las aportaciones sobre las universidades del cono urbano de Buenos Aires, en Argentina (Arias et al., 2015), el papel de las universidades regionales en el desarrollo en Chile (Rivera Polo y Rivera Vargas, 2018) o el rol local de los campus descentralizados de las universidades en México, en tanto espacios de fijación de los estudiantes y de profesionalización de los egresados (Mejía y Worthman, 2017).

Esas indagaciones enfatizan que la reconfiguración de la oferta y el incremento de la matrícula⁽²⁾ encubren una importante heterogeneidad en relación al aumento de los niveles de formación de la población. Debido a las tasas diferenciadas de abandono en los países de la región, en efecto, la consolidación de las matrículas no siempre se refleja linealmente en un incremento de los niveles de educación de la población, como lo demuestra el cuadro 1.

Las disimilitudes en las estrategias de redespliegue territorial de los establecimientos terciarios impiden, además, establecer una equivalencia automática entre expansión de la oferta y mejoramiento de la equidad. En escenarios en los que la primera vino aparejada con una diferenciación institucional (Brunner, 1994) y con un despunte del sector privado de la educación superior (por número de establecimientos y porcentajes de la matrícula atendida), la relación causal entre la densificación del servicio y la equidad fue en parte inhibida (Avila et al., 2013).

Cuando la instalación de servicios educativos supuso una consolidación del sector público, conforme con motivaciones que abarcaron de lo ético

⁽²⁾ Desde 1990 a la fecha el número de estudiantes ha pasado desde menos de 7 millones hasta cerca de 25 millones. Ello significa que se ha pasado de una tasa bruta de matriculación ligeramente por encima del 20% a una tasa bruta promedio ponderada superior al 54%." (Bernasconi y Pedraja, 2018, p. 397).

Cuadro 1. Proporción de la población mayor de 25 años por nivel educativo 1990- 2020 o primer y último año disponibles

País	Año	ISCED 5	ISCED 6/ Licenciatura	ISCED 7 Maestría	Doctorado o equivalente ISCED 8
Argentina	1991		12.0		
Argentina (b)	2018		20.0		
Belize	1991		6.6		
Belize(a)	2010		5.2		
Bolivia(a)	1992		9.9		
Bolivia	2015	4.4	17.9	1.5	0.2
Brasil	2004		8.1		
Brasil	2018	-	15.6	0.7	0.3
Chile	2004		13.1		
Chile	2017	7.4	13.1	1.5	
Colombia	1993		10.3		
Colombia	2018	9.5	8.2	3.6	
Costa Rica	2007		17.6		
Costa Rica	2018	0.9	18.4	2.5	0.3
Cuba	2002		9.4		
Cuba	2012	0.9	9.5	4.3	0.4
República Dominicana	2007		18.7		
República Dominicana	2016	3.8	16.9	1.2	-
Ecuador(a)	1990		12.7		
Ecuador	2017	1.8	10.9	1.3	
El Salvador	1992		6.4		
El Salvador	2017	1.3	6.7		

Continúa en la siguiente página ▼

Cuadro 1. Viene de la página anterior ▼

País	Año	ISCED 5	ISCED 6/ Licenciatura	ISCED 7 Maestría	Doctorado o equivalente ISCED 8
Guatemala	2002		3.6		
Guatemala	2014	1.6	6.5	0.3	0.0
Honduras	2007	3.1	4.2		
Honduras	2018	0.2	9.5		
México	1990		9.2		
México	2018	0.4	14.5	1.4	0.1
Panamá(a)	1990		13.0		
Panamá	2010	5.2	13.6	2.1	0.3
Paraguay	1992		7.5		
Paraguay	2018	2.2	6.1	6.9	0.1
Perú	1993		20.5		
Perú	2018		10.0	11.9	
Puerto Rico	1990		28.7		
Puerto Rico	2017	18.7	5.5	1.2	0.9
Trinidad y Tobago	1990		3.4		
Trinidad y Tobago	2011	15.5	4.1	1.4	0.2
Uruguay	1996		10.1		
Uruguay	2018	1.8	9.4	2.1	
Venezuela	1990		11.8		
Venezuela	2016	9.1	24.1	1.0	

Fuente: UIS-UNESCO, febrero 2020

Notas: (a): Proporción de población con nivel educativo desconocido >5%.

(b): Datos sobre población urbana exclusivamente

(misión universitaria) a lo ideológico (respuestas populistas a demandas locales), sirvieron para ensayar nuevos modelos de establecimientos. Esos nuevos establecimientos inscribían alumnos casi “cautivos”, procedentes del entorno inmediato de instalación pero, raras veces, recibieron recursos financieros y humanos suficientes para sustentar a mediano término programas innovadores de inclusión de poblaciones vulnerables. Mientras los campus centrales de las universidades, ubicados en los polos tradicionales de concentración del prestigio académico, apostaban a ser de clase mundial, seleccionando a los “mejores” con criterios meritocráticos de desempeño, en los municipios marginados, una sola institución, en condiciones de precariedad, solía recibir a jóvenes que carecían de los recursos indispensables para migrar por estudios y cuya formación no siempre era óptima. Cuando la decisión consistió en trasladar a las IES privadas la responsabilidad de proveer cupos, mediante la canalización de becas o créditos a los estudiantes o bien financiándolas con recursos públicos asignados directa o indirectamente, el incremento de las oportunidades supuso un traslado, parcial o completo, de costos a los usuarios que no siempre pudieron sufragar.

Uruguay, Argentina o México, con un sólido sistema público de educación superior, contrastan con Brasil, Chile, Guatemala, Paraguay, Perú o República Dominicana, que apostaron a la educación superior privada para elevar su cobertura. Esas elecciones de política afectaron la justicia social, en forma diferente. Las movilizaciones estudiantiles en México son de rechazados que exigen mayores cupos mientras, en Chile o en Colombia, son de estudiantes que quieren un aumento del presupuesto para la educación y un abatimiento de las cuotas de inscripción. Esa diversidad indica que no sólo la accesibilidad espacial⁽³⁾ sino la sustentabilidad intelectual, financiera y social, de la educación y su calidad, constituyen vertientes candentes en la problemática de la equidad.

En efecto, la expansión en América Latina se plasmó en la consolidación de circuitos paralelos y segmentados de educación superior, unos con programas acreditados y otros precarios (Casillas et al., 2015) abiertos a quienes

⁽³⁾Desde 1990 a la fecha el número de estudiantes ha pasado desde menos de 7 millones hasta cerca de 25 millones. Ello significa que se ha pasado de una tasa bruta de matriculación ligeramente por encima del 20% a una tasa bruta promedio ponderada superior al 54%.” (Bernasconi y Pedraja, 2018, p. 397).

tenían la aspiración de ingresar a la educación superior sin contar con los recursos o el capital académico y social indispensables para la admisión a espacios educativos reconocidos. Los requisitos de aceptación de los postulantes al primer ingreso varían considerablemente entre un circuito y el otro: mientras uno es altamente competitivo, el otro es casi de acceso abierto. Mientras uno recibe una demanda constante, el otro es integrado por establecimientos que, a duras penas, alcanzan una masa crítica suficiente para garantizar su existencia. En esa perspectiva, la redistribución geográfica de los establecimientos ha tenido, como contraparte negativa, una insuficiente articulación con la calidad (Rosario et al., 2013; Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). La equidad, al ser (solamente) un sinónimo de acercamiento geográfico entre una oportunidad de acceso y los demandantes mediante establecimientos de proximidad, no garantizó que los servicios provistos correspondiesen con los criterios nacionales e internacionales de aseguramiento de calidad.

Aunque ya prolifera, la agenda de investigación sobre territorios y equidad requiere entonces incorporar más temas: uno es el de las condiciones de otorgamiento y recuperación/condonación de los apoyos financieros a los estudiantes, conforme con una tendencia al decrecimiento en la inversión pública en ese rubro, perceptible en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela entre 2013 y 2017⁽⁴⁾. Otros son los de la “gratuidad” de la educación superior pública, en tanto bien social, y de las estrategias para disminuir las tasas de repetición o abandono de los estudiantes vulnerables, por su recorrido escolar o por su condición social y económica. Unos más conciernen los sesgos en los volúmenes de la demanda y de los cupos, por instituciones y municipios y las ventajas laborales asociadas a las credenciales académicas de los egresados, según la posición de los establecimientos en el campo de la educación superior y su valoración social, nacional e internacional.

⁽⁴⁾ Desde 1990 a la fecha el número de estudiantes ha pasado desde menos de 7 millones hasta cerca de 25 millones. Ello significa que se ha pasado de una tasa bruta de matriculación ligeramente por encima del 20% a una tasa bruta promedio ponderada superior al 54%.” (Bernasconi y Pedraja, 2018, p. 397).

4. Educación intercultural, inclusión y diversidad: amplias resonancias regionales

A partir de los años 2000, en América Latina, los países redireccionaron sus políticas sociales de equidad hacia la atención a grupos en situaciones combinadas de diversidad y marginación. Beneficiaron principalmente los pueblos indígenas y afrodescendientes, cuyas asociaciones habían ganado presencia entre 1990 y 2000, con el repunte de movilizaciones étnicas. Organismos (Banco Mundial, UNESCO) fundaciones (Ford, Carolina), agencias de cooperación internacionales (Noruega, Alemania, Estados Unidos) y embajadas financiaron, junto con los gobiernos nacionales y con asociaciones universitarias y redes étnicas, programas en la región, en Brasil (Schwartzman, 2014), en México (Didou Aupetit, 2013) o en Perú (Espinosa, 2017). Las políticas de equidad fueron reorientadas a la “inclusión” de los excluidos, mediante el diseño de programas *ad hoc*.

El caso de las poblaciones indígenas ilustra esa tendencia. Si bien anteriormente, hubo experimentos puntuales de formación de elites y docentes indígenas, en los 2000, se duplicaron las becas, tutorías académicas, intervenciones pedagógicas y didácticas y vías de acceso preferente a la educación superior que se les proponían. Organizacionalmente, el objetivo de mejorar sus tasas de obtención de un diploma universitario se tradujo en medidas de acompañamiento y seguimiento en las universidades convencionales, en la apertura de programas específicos de formación en liderazgo comunitario y en la creación de universidades indígenas o interculturales (Brasil, México, Nicaragua, Ecuador, Colombia). En cambio, fueron menos numerosos y publicitados los programas destinados a los afrodescendientes, salvo en Brasil o Colombia (Corbetta et al., 2018; Da Silva y Ocoró, 2017).

Esas inflexiones en las políticas, públicas e institucionales, a favor de comunidades racializadas, implicaron una renegociación de los proyectos educativos de atención a estudiantes con actores externos e internos y las intervenciones de expertos que documenten la operación de los programas. Debido a su carácter deliberadamente innovador, a su relevancia política en términos de cohesión social/salida de crisis y a las inversiones de los organismos internacionales o nacionales, su monitoreo representó en efecto un

componente central en su viabilidad a mediano término, sobre todo en coyunturas en las que llegar a acuerdos era una tarea complicada.

De esa manera, la puesta en marcha de los programas de inclusión étnica en América Latina fue rápidamente acompañada por la producción de evaluaciones sobre sus resultados, sus limitantes y los conflictos de intereses que implicaba el interrelacionamiento de sectores universitarios y extrauniversitarios por ejemplo, para el Pathways de la Fundación Ford en Perú, Chile, Brasil y México o en América Central (Didou Aupetit y Remedi, 2009; 2011). Justificó la apertura de centros interdisciplinarios para analizar sus condiciones de implementación y sus repercusiones en los esquemas pedagógicos y didácticos. El IESALC y el PROIEB encargaron balances nacionales sobre los avances de la educación superior indígena (Muñoz, 2006; López et al., 2009). Los especialistas construyeron paulatinamente debates en torno a la normativa sobre derechos de los pueblos indígenas, el reconocimiento a la diversidad y alteridad o las respuestas para garantizar su acceso y su titulación, entre otros asuntos (Mato, 2008, 2012, 2015, 2018).

Consideraron la interculturalidad, principalmente respecto de los indígenas, como una dimensión de las políticas de equidad. Implica eso explorar cuestiones políticas (justicia social, pago de una deuda histórica, racismo), de gobernabilidad educativa (alianzas de corresponsabilidad con autoridades locales o con actores educativos constituidos, financiamiento, autonomía decisional de las asociaciones étnicas, relevancia de los organismos internacionales) y pedagógicas (acompañamiento de los estudiantes, secuenciación de los aprendizajes, rescate de los saberes tradicionales, producción de materiales educativos en lenguas nativas). En fechas recientes, el activismo de intelectuales indígenas, con doctorados en sus países o en el exterior, alentó una discusión sobre quiénes definen la pertinencia de los proyectos que les son destinados, por ejemplo, en la perspectiva crítica de la etnogénesis. Abogaron en particular por una mayor participación y responsabilidad de sus pueblos en los proyectos que les concernían.

Recientemente, la tendencia a la diferenciación de los programas de promoción de la equidad en función de los sujetos focalizados se acentuó. Los programas incorporaron como beneficiarios a los discapacitados y, en menor medida, a otros colectivos (presos, migrantes, etc.). Sin embargo, las investigaciones encontradas son, hasta ahora, esencialmente estudios de caso

(Ocampo, 2018). Versan sobre las propuestas institucionales de educación inclusiva para grupos vulnerables emergentes o convencionalmente definidos como tales (Fajardo, 2017) más que sobre sus efectos sistémicos.

En consecuencia, la lista de cuestiones a estudiar sobre inclusión e interculturalidad, como vertientes de la política de equidad, es larga. Una, sobresaliente, es la de la producción de datos confiables sobre acceso, desempeño y egreso de los integrantes de grupos vulnerables, con base en criterios confiables de definición. Aun en relación a los estudiantes indígenas, las indagaciones no han permitido establecer con certeza cuantos indígenas están matriculados en una IES, en qué tipo de establecimientos y programas y cuantos egresan. La aplicación de criterios variados para su "definición" (dominio lingüístico, residencia, postulación comunitaria, auto-adscripción) añade a la confusión, al recortar universos de tamaño distinto. Esencialmente cualitativas y descriptivas, las investigaciones relatan el funcionamiento de establecimientos y programas de promoción de la equidad. Dejan de lado otros tópicos, la resiliencia de los sujetos, los saberes y conocimientos adquiridos por los más vulnerables y las condiciones mínimas para constituir entornos de aprendizaje favorables y socialmente apreciados.

5. Educación a distancia: del boom tecnológico al manejo del riesgo sanitario

La EAD, en educación superior, se ha fortalecido en el siglo XXI, sobre todo entre 2010 y 2020, aunque quizás no a la misma velocidad que en otras partes del mundo (Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2017). Universidades o sistemas virtuales han captado matrículas en crecimiento rápido: la Universidad Abierta y a Distancia de México llegó así a agrupar en 2018 a 51,442 estudiantes, menos de una década después de su creación. Instituciones presenciales de educación superior, públicas y privadas, ofrecían carreras virtuales o mixtas, con asesorías presenciales. Sin embargo, el resultado fue mitigado, ya que "a pesar de la inversión, solo 19 % de la educación en Latinoamérica se centra en la educación a distancia" (OEI, 2017, s.p.).

Pese a divergencias acerca de cuántos estudiantes de educación superior están inscritos en la EAD, esta ha sido objeto de un interés creciente en la re-

gión, a partir de 2010. Los especialistas propusieron una tipología de sus programas y modalidades, analizaron la intervención de proveedores transnacionales en su consolidación, establecieron sus costos y los rasgos característicos de sus matrículas, pese a la falta de estadísticas para monitorear sus avances (Lupion y Rama, 2010). A finales de la década, en la región, la EAD se caracterizaba por una heterogeneidad en sus esquemas de desarrollo (Rama, 2016) y una calidad ingente, aunque a veces insuficiente.

Un argumento utilizado para justificar las inversiones, privada y pública en el sector, fue la posibilidad de atender a colectivos marginados. Señala Rama que "(...) aumenta la cobertura al poder incorporarse otros sectores poblacionales, así como estudiantes localizados en el extranjero dado el acceso en red o con movilidad reducida como las personas con discapacidades o privadas de libertad" (2006, p.30). La EAD mejora las tasas de inclusión y de equidad, entre los grupos sin disponibilidad horaria o con traslados demorados para acudir a las instalaciones y ayuda a superar los obstáculos inherentes a la distancia.

Las políticas de fomento a la EAD se embalaron en 2020 cuando, en marzo de aquel año, una mayoría de los países de América Latina cerró sus instalaciones universitarias para contener los contagios provocados por la pandemia de COVID-19. En un contexto de súbita desaparición de las relaciones de convivencia presencial entre los estudiantes y entre estos y los docentes, las IES habilitaron rápidamente y en forma improvisada, soportes de comunicación virtual y conminaron a sus profesores a concluir el ciclo escolar mediante la EAD. Se incrementaron opiniones de coyuntura sobre las repercusiones de la digitalización en la enseñanza (Dussel, 2020; Ministerio de Educación, 2020), sus usos por parte de los profesores y estudiantes (Silas y Vázquez, 2020; Didou Aupetit, 2020) y sus efectos en la deserción de alumnos en situación de fragilidad (Izquierdo et al., 2020). Los pronunciamientos sobre el rol social de la EAD durante el confinamiento y su papel instrumental para mantener una continuidad educativa se volvieron parte de las discusiones sobre las respuestas gubernamentales y sociales a la crisis sanitaria.

En términos analíticos, los investigadores enfatizaron las bondades de la EAD o bien denunciaron que agravaba las desigualdades entre los estudiantes. Enfatizaron su expansión rápida, incluso en IES que no la habían reforzado significativamente antes de la crisis pandémica. Algunos autores consideraron

que el incremento en su uso era un parteaguas en la provisión de los servicios educativos y un facilitador crucial en la gestión de la crisis. Otros señalaron sus incidencias en la relación pedagógica docente-alumnos y en las tareas y habilidades consustanciales al ejercicio docente. En lo general, los profesores encuestados, preocupados por “perder” estudiantes, sean víctimas de la brecha digital, de la violencia de género o de carencias económicas, reconocieron que recurrir a las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) les permitió impartir docencia. Deploraron en cambio que no se les haya permitido reducir la distensión del lazo escolar en colectivos desprotegidos, por haber perdido las ventajas de conexión suministradas por las IES en sus instalaciones. Por ello, recomendaron observar cuántos de los estudiantes inscritos a principios del ciclo escolar 2019-2020 retornaron a clases, y cuántos aprobaron sus materias, por grupo social. Sugirieron valorar sus experiencias y condiciones de recepción de la EAD, en una situación en la que la emergencia sanitaria desplazó los mecanismos instituidos y modificó los tiempos y los espacios de la actividad universitaria.

6. Conclusiones

El concepto de equidad es, en América Latina, vigente y polisémico. Articula oportunidades de acceso, de permanencia, de egreso y de resultados (Lemaitre, 2005). Está referido a una multiplicidad de sentidos asociados (Espinoza y González, 2011). Es, además, permeable a la coyuntura e inserto en polémicas, a veces enconadas, sobre sus alcances y funcionalidad en relación a representaciones antagónicas de la educación superior y de sus responsabilidades de sus actores.

La periodización global, mencionada al principio de este artículo, justificó programas y acciones, encadenados cronológicamente pero variados en su orden de sucesión, según la afiliación política de los gobiernos electos en cada periodo. A escala regional, no obstante, el tema de la equidad, aunque nunca ausente de los debates, fue relativamente relegado, ante el de aseguramiento de calidad, hasta el siglo XXI. Aumentar la cobertura en educación superior se mantuvo como una cuestión relevante, pero sus propósitos cambiaron según los momentos: pasando de abonar a la justicia social a ser considerado como una estrategia para elevar la productividad de los recursos

humanos altamente calificados y acelerar el tránsito de los modelos de desarrollo hacia una economía del conocimiento. Recientemente, sin embargo, en sociedades desestabilizadas por la pobreza y la violencia, la promoción de la equidad devino esencialmente un mecanismo de redistribución de oportunidades para quiénes estaban privados de ellas y un instrumento para renovar liderazgos sociales y políticos desprestigiados.

Hoy, las políticas en la materia han recuperado su centralidad en la hechura de la acción pública y en las discusiones especializadas. No obstante, son interpretables sólo parcialmente en términos de racionalidad⁽⁵⁾ y de consensos, explícitos o tácitos. Sus prioridades dependen en efecto de relaciones hegemónicas complejas y de una neutralización, muchas veces temporal, de intereses contradictorios. Esas condiciones limitan su radio de intervención, conforme con modelos de conducción integradora de los sistemas nacionales de educación superior, fundamentados en consensos débilmente integrados. Las críticas que reciben actualmente modelos institucionales o programas, calificados en su tiempo como innovadores para la promoción de la equidad, lo corroboran.

Esas reevaluaciones subrayan los vínculos de los programas de equidad con los proyectos ideológicos de los gobiernos a la vez que su carácter coyuntural. Los establecimientos que perseguían propósitos asumidos de inclusión no siempre se abocaron a diversificar los modelos de atención a los estudiantes y a enriquecer la cultura académica, incorporando saberes no codificados. Estuvieron a veces destinados a atender clientelarmente ciertos grupos de población más que a redistribuir competencias susceptibles de mejorar la movilidad social de grupos amplios. Incluso acarrearón en ocasiones una precarización laboral de su plantilla.

⁽⁵⁾ "En un mundo perfectamente racional, el ciclo (teórico) de la acción pública es el siguiente : ante un problema de sociedad claramente identificado, el tomador de decisiones público instala una política, un conjunto de programas, declinada en acciones con objetivos estratégicos, declinados en objetivos específicos en diversos programas, programas a su vez traducidos en objetivos operacionales . [...] A esos objetivos están asociados indicadores (cualitativos) y, a mayor término, impactos y luego, el análisis y la comprensión de los sesgos observados respecto de lo que se esperaba" (Fouquet y Perriault, 2010, p. 31).

Los investigadores en ciencias de la educación manifestaron, en suma, hondas discrepancias al tasar los alcances de las políticas de equidad. En la última década, al analizar sus repercusiones, propusieron esquemas más confiables de apoyo y de medición de resultados (Salmi, 2019). Los organismos internacionales discutieron por su parte temas generales (democracia y formación de neo elites) y particulares a la región (etnicidad y desigualdades) así como los montos y la continuidad de las inversiones necesarias para obtener los beneficios esperados (Wodon, 2016; Trucano, 2016).

Por ello, es importante promover una agenda de indagación integral, responsable a los cambios circunstanciales. Las asignaturas pendientes, identificadas por Brunner (2000) consistían en:

(...) incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario. Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo 21 y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que—por efecto de la globalización—experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 3).

Muchas de ellas siguen válidas, a 20 años de distancia.

Referencias

- Arias, M. F., Mihail, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), pp.47-69.
- Ávila, J.C, Peter SG y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. ISEES, *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, pp.129-149.
- Bernasconi, A. y Pedraja, L. (2018). Calidad y equidad: desafíos estratégicos para la educación superior de América Latina. *Interciencia*, 43(6), p. 397.
- Bravo, M. y Salazar, M. (2016). *La fábula igualitaria de la educación superior: mitos y leyendas de la Universidad compleja..*
<https://www.eldesconcierto.cl/2016/08/09/la-fabula-igualitaria-de-la-educacion-superior-mitos-y-leyendas-de-la-universidad-compleja/>
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile.
<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Brunner, J. J. (Coord.). (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. CEDES.
- Casanova Cardiel, H. (Coord.) (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Casillas, M., Ortega, J. C. y Ortiz, V. (2015). El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), pp. 47-83.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. CEPAL.
- CRES-UNESCO (2018). *Declaración, III era Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba /UNESCO-IESALC.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/artide/view/22610>

- CRES-UNESCO (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Cartagena de Indias, Colombia, UNESCO IESALC. <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.
- CRES-UNESCO (1996). *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, UNESCO – IESALC. <https://www.rau.edu.uy/docs/habana3.htm>
- Da Silva, M. N. y Ocoró Loango, A. (2017). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Educación Superior y Sociedad*, 20(20), pp.131-155.
- Didou Aupetit, S. (2020, mayo 13). *Experiencias profesionales en periodo de confinamiento: la voz de los académicos*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE]. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/13/experiencias-profesionales-en-periodo-de-confinamiento-la-voz-de-los-academicos/>
- Didou Aupetit, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), pp. 83-99. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/886/88654184005/html/index.html>
- Didou Aupetit, S. y Remedi, E. (2011). *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior en América Central: los sellos institucionales*. Juan Pablos Editor/CINVESTAV.
- Didou Aupetit, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. Juan Pablos Editor/CINVESTAV.
- Didrikson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Sfredo, B., del Valle, D. y Perrota, D. (2020). *Educación superior y COVID-19 en América Latina*. Global University Network for Innovation (GUNI).
- Dussel, I. (2020, mayo 6). Videoconferencia. *La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. BA educación. <https://www.youtube.com/watch?v=UIPzfJ9qL0o&t=95s>
- Espinosa, O. (2017). La educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Antropológica*. Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. XXXV, (39) <https://www.redalyc.org/jatsRepo/886/88654184005/html/index.html>

- Espinoza, O. y González, L. (2011). *Equidad e inclusión en educación superior en América Latina: el caso de Chile*. En N. Fernández Lamarra y M. Costa de Paula (Comp.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades* (pp. 91-105). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), pp. 171-197.
- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. (Comp.) (2011). *La democratización de la Educación Superior en América Latina: límites y posibilidades*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fouquet, A. y Perriault, J. (2010). Évaluation, politiques publiques, politique de recherche. *Communication & Organisation*, 38, pp. 29-40.
- García de Fanelli, A. (2019). *Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018*. En C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson y L. Korsunski (Coord.), *Balances y desafíos hacia la CRES 2018: Cuaderno 1: Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 91-200). CLACSO.
- García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), pp. 58-75.
- UNESCO-IESALC (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Izquierdo, A., Keefer, P., Blackman, A., Busso, M., Cavallo, E. A., Elacqua, G., Ibáñez, A. M., Messina, J., Mesquita Moreira, M., Scartascini, C., Schady, N. y Serebrisky, T. (2020). *Salir del túnel pandémico con crecimiento y equidad: una estrategia para un nuevo contrato social en América Latina y el Caribe*. BID.

- Kemelmajer, C. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Tres investigadores trazan un panorama de los desafíos y las posibilidades de la educación a distancia*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5556/5975>
- López, L. E., Moya, R. y Hamel, R. E. (2009). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe*. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. (pp. 221-289). Plural editores.
- Lupion, P. y Rama, C. (Coord.) (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Editora UNISUL.
- Martinache, I. (2009). *Olivier Giraud, Philippe Warin, Politiques publiques et démocratie. Lectures*. <http://journals.openedition.org/lectures/769>
- Mato, D. (2018). Diversidad cultural e interculturalidad en la III Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2018. *Integración y conocimiento*, 2(7), pp. 37-61.
- Mato, D. (Coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (Coord.). (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales*. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
- Mejía, G. y Worthman, S. (2017). La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), pp. 25-48.
- Ministerio de Educación (2020, mayo 21). *El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento*. Jornadas de Formación Docente. Inés Dussel y Flavia Terigi. <https://www.youtube.com/watch?v=pZYGWi7nHQM&t=1s>

- Muñoz, R. (2006). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe*. En Instituto Internacional de para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. Informe la UNESCO sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. pp.129-143. IESALC.
- Oficina en México de la Organización de Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: el caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), pp.97-114.
- Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. OEI. <https://oei.org.mx/uploads/files/news/Oei/49/educacion-superior-a-distancia.pdf>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), pp. 1-8.
- Paladino M., Ossola, M. M., Castro Freitas A. y Rosso L. (2016). Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Universidad Nacional del Nordeste. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/46086>
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina* (36). <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36-2020.pdf>
- Quintana, D, y Blázquez, N. (Coord.) (2017). *Equidad de género en educación superior y ciencia*. Agendas para América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Rama, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Universidades*, (70), pp. 27-39.
- Rivera Polo, F. y Rivera Vargas, P. (2018). Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), pp. 49-70.
- Rosario, V. M., Didriksson, A., Marum, E., Dias, J., Fernández Lamarra, N., López, F., Villanueva, E. y Ríos, J. M. (Coord.) (2013). La acreditación de la educación superior en Iberoamérica: la gestión de la calidad de los programas educativos. *Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (Vol. 2). Palibrio.
- Salmi, J. (2019). *Measuring the impact of equity promotion policies: lessons from national and institutional case studies*. Indianápolis, IN: Lumina Foundation. <https://worldaccesshe.com/wp-content/uploads/2019/12/What-Works-November-18-Final.pdf>

- Schwartzman, S. (2014). *Masificación, equidad y calidad: los retos de la educación superior en Brasil. Análisis del período 2009-2013*. En J.J. Brunner y C. Villalobos (Ed.), *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013*, (pp. 199-247). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Silas, J. C. y Vázquez, S. (2020, mayo 5). La vivencia de los profesores universitarios ante el COVID-19. *Educación Futura* [Plataforma digital]. <http://www.educacionfutura.org/la-vivencia-de-los-profesores-universitarios-ante-el-covid19/>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2005). *La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/educacion_superior.pdf
- Tuirán, R. (2012). *La educación superior en México: avances y desafíos*. En C. Pallán y R. Rodríguez (Coord.), *La SEP en el desarrollo de la educación superior*, pp. 367-407. Fondo de Cultura Económica.
- Trucano, M. (2016). *Technologies in education across the Americas: the promise and the peril – and some potential ways forward*. Systems approach for better education results (SABER)-ICT Technical Paper Series. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26259>
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36835-educacion-desigualdad-america-latina>
- Umaña, A. C. (2020). Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22, pp. 36-49.
- Valdés Montecinos, M. y Ganga-Contreras, F. (2020). Educación a distancia en Latinoamérica: algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Revista Espacios*, 41 (4). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410414.html>
- Villanueva, A., Correa, N., y Sanborn, C. (2019). *Ejes temáticos y teorías de cambio*. En C. Sanborn y A. Villanueva (Ed.), *La Fundación Ford y el cambio social en América del Sur, 1962-2012*. pp. 38-90. Universidad del Pacífico.
- Wodon, Q. (2016). *What matters most for equity and inclusion in education systems: a framework paper*. Systems Approach for Better Education Results (SABER) Working Paper, (10). World Bank.
- Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile, ISEES, *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, pp. 71-97.

Bionota

Sylvie Didou Aupetit . Investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) en México y titular de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de calidad y nuevos proveedores de educación superior en América Latina. Ese artículo es producto del proyecto de investigación A-S-1-8492 sobre “Inclusión, Vulnerabilidad y Alteridad. Desafíos para las instituciones de educación superior, tecnológicas y politécnicas, en México” financiado por el Programa de Ciencia Básica, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Correo electrónico: didou@cinvestav.mx