

Dossier temático:

Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe

Presentación

Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos y qué ignoramos?

Sylvie Didou Aupetit¹ @  Adriana Chiroleu² @ 

¹ Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Ciudad de Mexico, Mexico.

² Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Inclusión: ¿el ropaje nuevo de la equidad?

Los grados de desigualdad social y de concentración de las riquezas son altos en América Latina y El Caribe (ALC) (Alarco & Castillo, 2021). Desde los 70 del siglo XX, los gobiernos de la región argumentaron que la educación superior contribuía a reducirlos. Incentivaba la movilidad social ascendente entre los individuos e incrementaba los niveles de prosperidad colectiva o la “riqueza de las naciones”. Conforme con esos posicionamientos, mejoraron la provisión de los servicios escolares de nivel superior, para reducir los sesgos espaciales en la oferta y, más recientemente, adecuar la prestación de los servicios educativos a los requerimientos de las economías del saber.

La acción pública fue abocada a elevar las tasas de acceso, con el propósito de corregir las desigualdades espaciales en la disponibilidad de servicios de educación superior y mejorar la cobertura, sin asumir deliberadamente democratizar el suministro e incluir colectivos desprotegidos. En este contexto, casi todos los grupos sociales se beneficiaron del auge de las oportunidades de primer ingreso, pero retiraron de ello un beneficio diverso, debido a desigualdades estructurales (Vommaro, 2017; Saravi, 2019). Aun así, las proporciones de estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables en las matrículas se incrementaron, aunque ligeramente.

Conforme crecía la atención prestada a las iniciativas para democratizar las oportunidades e incluir a los excluidos, su pertinencia dejó de ser medida por indicadores arraigados en el territorio, del tipo porcentaje de primo ingresantes respecto de las plazas disponibles, tasa de continuación de los estudios respecto de la cohorte saliente del nivel anterior o características socio económicas de las familias de origen de los estudiantes, por zona residencial. Fueron generados datos nuevos sobre la composición de los egresados, por adscripción socioeconómica y se monitorearon las respuestas cualitativas abocadas a incorporar a actores subrepresentados en comparación con estudiantes tradicionales, sean éstos “herederos” o clasemedieros.

A la par, las estrategias para abatir las tasas de repitencia y de abandono y para remediar los disfuncionamientos institucionales que limitaban la aplicación de un principio de justicia social en la educación superior, se complejizaron. Aunque muchos programas fueron orientados a proveer cupos y plazas en educación superior, para balancear las oportunidades, creándolas allí donde no existían, otros procuraron brindar una atención particularizada y focalizada a colectivos predefinidos (Villalobos, 2021).

A partir de los 2000, las autoridades educativas intensificaron sus esfuerzos para elevar el número de establecimientos de absorción de la demanda (instituciones de formación de maestros, establecimientos tecnológicos, interculturales y/o ubicados en zonas urbanas o periurbanas marginalizadas). Asimismo, durante la pandemia de la Covid-19, multiplicaron los servicios de enseñanza a distancia para evitar que los estudiantes en desventaja interrumpieran sus estudios. Ampliaron también los programas de becas para atender situaciones de carencias económicas, por desempeño o por condición demográfica, aun cuando no siempre garantizaron la gratuidad de la educación pública.

No obstante, esos programas no consiguieron todos sus cometidos, en tanto herramientas de inclusión proactiva. No permitieron rebasar la segmentación interna del sistema en cuanto a recursos/legitimidad de la imagen institucional ni revertir la subrepresentación de colectivos desprotegidos en la matrícula, principalmente en la de egreso. Las desigualdades de representatividad en la matrícula y los déficits de reconocimiento de ciertas instituciones también se mantuvieron.

Por ejemplo, el estatuto de los establecimientos de proximidad los situó frecuentemente en circuitos precarios de prestigio y sustentabilidad. Más allá de los efectos de moda que los favorecieron al iniciar sus actividades, entraron rá-

pidamente en crisis de operación. Su funcionamiento es opaco, la rotación de académicos es alta, la matrícula es pequeña, el egreso es bajo y conflictos recurrentes ponen en jaque la vida institucional.

En contraste con ese balance mitigado sobre las transformaciones sociales acarreadas, dos ámbitos en los que se produjeron avances en materia de apoyo a la inclusión fueron el jurídico y el pedagógico. Varios países de América Latina promulgaron normas para reforzar la no discriminación. Experimentaron nuevas prácticas de enseñanza y reorganizaron sus mallas curriculares. Produjeron datos sobre los grupos que componen su alumnado. Diseñaron dispositivos de atención o concertaron alianzas entre los actores internos y las contrapartes externas para mejorar su enseñanza. Justificaron iniciativas para remover barreras, tangibles e intangibles, a la permanencia de los estudiantes en riesgo de suspender los estudios. La diferenciación de los programas de democratización y su alineamiento progresivo sobre el mejoramiento de la justicia social incidieron en la morfología de los sistemas de educación superior y en los modelos organizativos y operativos de los establecimientos.

Pese a ello, perdurables brechas de calidad y condiciones sesgadas de funcionamiento entre los establecimientos continuaron existiendo. Estos son susceptibles de agravarse a futuro, debido a las políticas de austeridad practicadas en varios países de América Latina, en una coyuntura regional de tensiones presupuestales y políticas (Acosta, 2022).

En suma, las intervenciones antes mencionadas, si bien diferenciaron marginalmente la composición socioeconómica y cultural del estudiantado, fueron restringidas a nichos y núcleos y fueron significativas simbólicamente más que concretamente. Redujeron inercialmente las "iniquidades" en la participación de los distintos grupos sociales en la matrícula. Pese a algunas repercusiones positivas, los jóvenes cuyas familias carecen de capital escolar no sólo siguen padeciendo una condición de inserción desfavorable en las instituciones de educación superior para la prosecución de un recorrido de escolaridad largo, sino que esa desventaja está agravada por otros factores de exclusión, en una perspectiva de interseccionalidad.

Tópicos sobre desigualdades a explorar en América Latina

Debido al interés despertado en América Latina por los programas de inclusión cifrados en la atención a grupos particulares de alumnos y por las medidas de equidad centradas en el aumento del número de IES y de sus cupos, conocemos

mejor que antes, aunque todavía insuficientemente, quienes son los “nuevos” estudiantes, principalmente los afrodescendientes, los indígenas (Mato, 2015; Martínez Arroyo, 2020) y los discapacitados (RAES, 2021). Contamos con estudios sobre las medidas de atención, los armazones institucionales ensayados y sus resultados.

Pese a esos aportes, varias pistas de indagación han sido insuficientemente exploradas en la región. Unas refieren a la ausencia de evaluaciones sistemáticas sobre los resultados de muchas de las experiencias y estrategias de inclusión desarrolladas. Otras conciernen los márgenes de acción autónoma atribuidas a los destinatarios de los programas proactivos, en tanto sujetos receptores de acciones asistenciales o actores dotado de una capacidad propia para influir en rumbos y prioridades. Para ahondar en la discusión sobre la democratización de las oportunidades, falta, en América Latina, revisar los criterios de definición de los grupos vulnerables, los roles que les son asignados y los alcances de las medidas orientadas a ellos.

En paralelo, convendría analizar detalladamente las elecciones de trayectos formativos entre los jóvenes. Habría que indagar cómo las distintas categorías de alumnos eligen su carrera e institución y contrastar las rutas de escolarización transitadas por los más vulnerables y por los más favorecidos para obtener un título, en función de su grupo social de origen. Aun en países con altos índices de cobertura, como España, a causa de las barreras tangibles e intangibles que limitan las expectativas, una proporción de los primeros más elevada que la de los estudiantes provenientes de los deciles superiores de ingreso se inclina por las opciones de menos prestigio/dificultad, de menores costos y de corta duración. Evidencia empírica proveniente de algunos países de América Latina da cuenta de un comportamiento similar.

Plantearse esos ejes de investigación no solo permitiría elaborar una taxonomía de los programas, sino ordenar las medidas de intervención y las elecciones de gobernanza y de financiamiento en torno a las siguientes preguntas: ¿En qué medida la identificación de grupos desprotegidos, muy reducidos, implica una reorientación y una difracción de los servicios que les son brindados? ¿En qué medida abre espacios para su participación, en perspectivas que bien pueden ser paternalistas, clientelistas y de corresponsabilidad? ¿En qué medida lleva a rediseñar los mecanismos de intervención de los estudiantes en la vida institucional? ¿En qué medida orilla a revisar el subsidio desigual atribuido a los subsistemas de educación superior? ¿En qué medida acarrea efectos ne-

gativos entre los individuos beneficiados, que contrabalancean o anulan los positivos?

Un segundo tema que, en América Latina, no ha recibido la atención requerida es el del deficiente carácter “glonacal” de las políticas de democratización de la educación superior (Marginson, 2004). Desde el siglo pasado, los organismos internacionales (Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE, Organización de Estados Iberoamericanos- OEI) y las agencias de cooperación para el Desarrollo recomendaron a los gobiernos fortalecer su cobertura. Sin embargo, los programas de igualación geográfica para la provisión de servicios de bienestar, en varios países de la región, no contrarrestaron las desigualdades por entidades, a pesar de la expansión de las matrículas. No se relacionaron de hecho, ni con el entorno, ni con los requerimientos particulares de las poblaciones.

Finalmente, un tercer tema requiere ser discutido. Es el de la vinculación entre calidad y equidad en campos diferenciados de educación superior. Después de su firma en 2015, 24 países de ALC promovieron los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), de la UNESCO. El ODS 4 planteó que, para no dejar atrás a nadie, era preciso consolidar más y mejores oportunidades de ingreso, retención y egreso de la educación superior. Antes de la pandemia, ocupaba dicho ODS el séptimo rango entre los 17 en relación con los que ALC reportó porcentajes correctos de avance. Con un 70,4%, su índice de cumplimiento se situaba después de los ODS 6, 13, 11, 1, 3 y 17 (Morales, 2020). A partir de ese año, los expertos advirtieron un riesgo de rezago de América Latina y apuntaron disparidades nacionales en los porcentajes de cumplimiento respecto de lo programado⁽¹⁾. Ante ello, es inevitable examinar con detenimiento la adecuación y la pertinencia de las nuevas ofertas de formación. Lo es también preguntarse si la pandemia de COVID-19 provocó un retroceso en las intervenciones que sostenían la democratización de las oportunidades y de los actores educativos y si limitó las capacidades instaladas de proveer una educación de calidad.

Aunado a un examen de los peligros derivados de la pandemia, en tanto frenos a una democratización integral de oportunidades, otro tópico a indagar concierne la influencia, cada vez más evidente, de los expertos en el diseño de estrategias de recuperación de avances. Pone de relieve interrogantes añejos sobre la recurrencia de una tradición de “modernidad impostada” en las elites gubernamentales e intelectuales latinoamericanas (Rivera et al., 2016) que se traduce en una transversalidad de los programas de equidad e inclusión versus

una decolonialidad de los mismos que, potencialmente, auspiciaría su mejor inserción local, en función de los perfiles y de las necesidades de los colectivos focalizados.

Prometedoras vetas de indagación conciernen, en esa perspectiva, la implementación de estrategias regionales convergentes de democratización del acceso y de inclusión de colectivos marginados en la educación superior y la viabilidad de las respuestas alternativas diseñadas por los actores inconformes con sus orientaciones. Abarcan sus repercusiones en las orientaciones de las acciones implementadas, en los esfuerzos por descolonizar el curriculum (Padayachee et al., 2018) y en la capacidad de negociar alianzas en torno a la resiliencia, concertación e inserción local de los programas incluyentes.

Los aportes de nuestros autores

¿Qué aporta entonces el presente número de la revista Educación superior y Sociedad (ESS), publicada por el IESALC de la UNESCO a un estado del arte que confirma, indudablemente, que la democratización de oportunidades, la equidad y la inclusión no son sólo temas de actualidad sino cuestiones de interés intelectual, ciudadano y político?

Permite avanzar en la elaboración de una perspectiva comparada sobre esos temas y sus repercusiones en los pactos para la cohesión de sociedades sumidas en la incertidumbre (Indarramendi & Rochex, 2021). Documenta la variedad de los entornos nacionales y las confluencias en las preocupaciones de los autores, principalmente en torno a las limitaciones (permanencia de asimetrías en los grados y en las rutas de participación de los estudiantes vulnerables) y a los efectos perversos (discriminación soterrada) de los esfuerzos para incluir a más personas. Indica que la apuesta central, *hic et nunc*, no consiste sólo en alargar la lista de los beneficiados por las políticas de democratización. Implica reunir condiciones que permitan asesorar a los jóvenes en sus esfuerzos por alcanzar desempeños aceptables y evitar los efectos indeseados que las políticas de inclusión generan ocasionalmente en la población en general (categorización negativa de poblaciones e instituciones, estigmatización de los actores vulnerables y repunte del racismo). Solo eso permitirá aminorar los fenómenos de auto-descarte entre los estudiantes que, por sus orígenes y condiciones, no se perciben como legítimos en la educación superior (Tarabini & Ingram, 2018).

Este dossier se compone de nueve artículos provenientes de varios países de la región: Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México. Cada uno de ellos aporta una mirada sobre temas comunes, pero también singulares que enriquecen el acervo del conocimiento académico específico. Considerando los ejes de la reflexión, propios y compartidos, sobre la temática de la democratización y sus concepciones y herramientas, organizamos los artículos en tres grupos.

El primer grupo, conformado por tres trabajos, se organizan en torno a las *Representaciones y debates sobre el concepto de democratización de la educación superior*. El primero de ellos, es “Democratização no ensino superior brasileiro: um debate em aberto” de Filipe Luiz Cerqueira Carvalho y Maria Alice Rezende Gonçalves. A través de una investigación documental con base en los documentos finales de la Declaración Final y Plan de Acción Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES 2018/2028, los autores analizan las categorías diversidad e interculturalidad encontrando que su tratamiento apunta a una propuesta decolonial. La aplicación de este esquema al estudio del caso de Brasil les permite concluir que la democratización de la educación superior constituye un debate abierto y que la diversidad y la interculturalidad son paradigmas políticos indispensables que deben articularse con un proyecto decolonial. En tal sentido, democratizar no es solamente incluir a afrobrasileños, indígenas y mujeres en la universidad sino hacerlo junto a sus formas de producción de conocimiento, sus cosmovisiones, y sus saberes. Democratizar, por lo tanto, es descolonizar.

El artículo “Una revisión crítica del modelo de admisión por estratos académicos en la Universidad Nacional de Colombia” aportado por Evelyn Johana Cuevas Ortigón y Rafael Ramón Rey-González aborda las transformaciones del proceso de admisión a los programas de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia con la introducción a partir de 2014 de un examen unificado para toda la universidad y un ingreso según el estrato académico en el que se ubique el aspirante, según los resultados obtenidos. Si bien el objetivo era optimizar la utilización de los cupos existentes y alcanzar un ingreso libre e igualitario, un análisis estadístico focalizado en los programas de la Facultad de Ciencias de Bogotá da cuenta que la aplicación de la reforma ha supuesto, por una parte, una mayor homogeneidad académica de los ingresantes pero por la otra, ha sacrificado el acceso de los sectores sociales menos favorecidos.

María José Juárez Uribe y Gonzalo Gallardo escribieron el artículo “Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en

programas inclusivos". A partir del reconocimiento de las mayores dificultades que enfrentan los jóvenes de estratos bajos para acceder, persistir y culminar los estudios universitarios, el trabajo aborda las experiencias de profesionales que laboran en programas de inclusión social dentro de las universidades. Sus autores buscan, a través de un estudio cualitativo, describir y analizar los discursos, prácticas y experiencias de profesionales que trabajan en cuatro universidades chilenas dentro de Santiago. A partir de las entrevistas efectuadas, sostienen que la mayor barrera que enfrentan los estudiantes es la existencia de una desarticulación entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas educativas cotidianas dentro de las aulas. Critican además el predominio del déficit y la carencia como rasgos centrales en la construcción institucional del estudiante admitido por vías inclusivas.

Un segundo grupo de trabajos versa sobre los *Programas e instrumentos de fomento a la equidad e inclusión* y está compuesto por otros tres trabajos. En primer término, David Navarrete Gómez presenta el artículo titulado "La inclusión social en el sistema científico de México. Reflexiones desde un programa de becas posdoctorales para mujeres indígenas". Propone una mirada novedosa en la medida en que focaliza en el papel que el sistema científico de México podría cumplir como vector de inclusión social, impulso a la inclusión y combate a la discriminación. Al respecto, recomienda incorporar a la discusión las prácticas y políticas que favorezcan la inclusión sistemática de investigadores pertenecientes a grupos sociales marginados, en particular de mujeres indígenas, a los institutos científicos. Utiliza como base empírica el funcionamiento y resultados del Programa de estancias posdoctorales para mujeres indígenas (PEPMI) que muestra las posibilidades y obstáculos que se presentan a iniciativas de inclusión de este tipo. Destaca especialmente como un logro del programa la visibilización de una elite de mujeres indígenas formadas al más alto nivel educativo pero que continúa siendo estadísticamente minúsculo. Identifica, asimismo, algunas dificultades que enfrentan este tipo de programas y que sería necesario tener en cuenta para su mejoramiento.

"La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos" de Humberto González Reyes, Gustavo Mejía Pérez y José Luis González Callejas se centra en el análisis de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García creadas en 2019 con el objeto de impulsar una ampliación del acceso a la educación superior en México. El estudio, organizado a partir de la noción de desiertos educativos de Hi-

Ilman y Weichman, contrasta y cruza el número de universidades públicas establecidas en una localidad con el grado de accesibilidad, medido a partir de la selectividad universitaria. De acuerdo a los resultados obtenidos, el 63 % de las sedes se ubican en un desierto educativo, pues sus espacios de inserción carecían de una oferta de proximidad en este nivel, previamente a su apertura. En consecuencia, cumplen el objetivo de ampliar las oportunidades de muchos jóvenes de acceder a la educación superior. Sin embargo, el programa presenta también algunas notorias dificultades, como la inadecuada selección de los municipios donde se han instalado un importante número de sedes.

Por su parte, "O Programa Universidade para Todos (ProUni): avanços na democratização do ensino superior no Brasil" de Juan de França Magalhães Costa aborda dicho programa, trazando el perfil de los becarios a partir de los datos abiertos suministrado por el Ministerio de Educación entre 2014 y 2020. La información empírica permite demostrar que, en opinión del autor, el programa resultó eficaz para democratizar la educación superior y favorecer el acceso y la permanencia en las instituciones de la población de bajos ingresos, minorías étnicas, discapacitados y mujeres. Detecta también diferencias regionales en sus efectos, con resultados más satisfactorios en las regiones menos desarrolladas.

El tercer grupo de trabajos toma como eje común la *Virtualidad de los servicios de educación superior en época de pandemia: redistribución de oportunidades y de desigualdades*. Está constituido por cuatro artículos. El primero se titula "El amigo invisible: Sociabilidad y clases virtuales en estudiantes de Comunicación de UBA y UNGS" de Victoria Matozo. El mismo describe las transformaciones operadas en el ámbito educativo a partir de la pandemia de COVID-19 que forzó el avance de la virtualidad ante la imposibilidad de desarrollar actividades presenciales. Esta nueva situación implicó una reconfiguración de las relaciones interpersonales de los estudiantes en torno al proceso de aprendizaje. El caso en estudio es el de los alumnos de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad General Sarmiento a partir de las desigualdades sociales y digitales durante el período de cursada virtual. A través de una metodología cualitativa, se focaliza en la tecnobiografía de los estudiantes y sus experiencias en las clases virtuales. El hallazgo más significativo refiere a la posibilidad de inclusión educativa de estudiantes de clase trabajadora a partir de la deslocalización de la actividad. Por otra parte, la autora sostiene una hipótesis esperanzadora en la medida en que, si bien la estructura social influye fuer-

temente en las trayectorias individuales, la misma no resulta determinante y las universidades pueden jugar un papel importante para desarrollar o dificultar la inclusión.

“La inclusión educativa en pandemia: un análisis desde las normativas de la Universidad Nacional de Córdoba” de Claudia Isabel Ortiz y Ana Andrada toma como punto de partida la Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 de Córdoba / Argentina en torno al compromiso para garantizar el derecho a la educación superior y lo contrasta con la situación creada por el aislamiento obligatorio establecido como forma de contrarrestar los efectos de la pandemia de COVID-19. De tal manera, revisa –a través de un análisis teórico y descriptivo- las medidas tomadas en la Universidad Nacional de Córdoba para generar espacios de inclusión y procurar reducir las brechas de la inequidad educativa. Entre sus hallazgos, destacan las autoras la flexibilización de las normativas para facilitar la continuidad pedagógica a través de la modalidad virtual como un ejemplo del tipo de procesos de decisión institucional que quedan como legado de este contexto; el esfuerzo de la comunidad universitaria (docentes y no docentes) para plantear nuevas estrategias de inclusión (primero, mediante un formato sólo virtual, luego híbrido); la actualización tecnológica como herramienta privilegiada.

Finalmente, Ana María Ezcurra aporta su mirada sobre “Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19”. En el trabajo, la autora revisa los efectos de la masificación de la educación superior a partir de la certeza de que este proceso tiene dos efectos de signo inverso; esto es, simultáneamente mitiga y reproduce desigualdades sociales en el nivel. Luego de efectuar una revisión de la bibliografía actual y tomando como eje la gravitación de la clase o posición social como marcador crítico de desigualdad en el ciclo se interroga en torno a la participación relativa de las clases en desventaja. Finalmente, explora los efectos de la pandemia del COVID-19 en la potenciación de desigualdades en el tramo.

Confiamos en que los trabajos incluidos en este dossier efectúen un aporte importante al conocimiento sobre la problemática de la Inclusión y democratización de la educación superior y estimulen la ampliación de los estudios pertinentes en aras de cubrir las lagunas temáticas. Agradecemos al equipo editorial de la Revista Educación Superior y Sociedad, a su Editor General y editores adjuntos y especialmente a Débora Ramos, y a los evaluadores que colaboraron en el presente dossier.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2022). Universidades públicas: de la gestión de la calidad a la gestión de la austeridad. *Nexos*, 20 de Julio, p.2. <https://educacion.nexos.com.mx/universidades-publicas-de-la-gestion-de-la-calidad-a-la-gestion-de-la-austeridad/>
- Alarco G. & Castillo, C. (2020). Concentración de la riqueza en América Latina en el siglo XXI. *Problemas del Desarrollo*, 51 (203), 111-136.
DOI:[10.22201/ieec.20078951e.2020.203.69534](https://doi.org/10.22201/ieec.20078951e.2020.203.69534)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit/Le sens commun.
- Indarramendi C. & Rochex J.Y. (2021). Introduction. Politiques de lutte contre les inégalités éducatives: contextes et comparaisons. *CRES*, 20.
<http://journals.openedition.org/cres/5156>
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: A 'Glonacal' Analysis. *Policy Futures in Education*, 2 (2), 175-244.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.2>
- Martínez Arroyo, A. (2020). Acciones educativas interculturales en educación superior, 3-6. *Didac*, 76, 3-6. <https://didac.iberro.mx/index.php/didac/issue/view/2>
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. EDUNTREF.
- Morales Estay, P. (2020). *El avance de los ODS en América Latina y El Caribe*. Biblioteca del Congreso nacional de Chile, n 130 168, 8 p. <https://bit.ly/3FTjmke>
- Padayachee, K., Matimolane, M. & Ganas, R. (2018). Addressing curriculum decolonisation and education for sustainable development through epistemically diverse curricula. *South African Journal of Higher Education*, 32(6). <https://doi.org/10.20853/32-6-2986>
- Revista Argentina de Educación Superior*. (2021). Número 22.
<http://www.revistaraes.net/revistas/raes22.pdf>
- Saraví, G A. (2019). La desigualdad social en América Latina. Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas *Encartes*, 2, (4), 70-87 <https://encartesantropologicos.mx/desigualdad-social-experienciascotidianas/Encartes> Disponible en <https://encartesantropologicos.mx/>
- Tarabini A. & Ingram N. (Eds.) (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe*. Routledge.
- Villalobos, I. (2021). Inclusión educativa en contextos de educación superior. Una revisión narrativa. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 9 (1), 39-62.
<https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2753>

Vommaro, P. (2017). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (11), 1-9.

NOTA

⁽¹⁾ <https://cods.uniandes.edu.co/el-centro-ods-presenta-el-primer-indice-sobre-la-agenda-2030-para-america-latina-y-el-caribe/>