



unesco

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

Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe

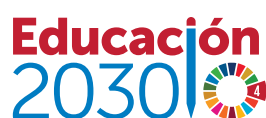
La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, Edificio Asovincar, Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. Caracas, 1071, Venezuela.

© UNESCO 2025

Código de documento: ED/HE/IESALC/IN/2025/79 Rev.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autora: Carmen Márquez Vázquez

Diseño gráfico y maquetación: César Vercher

Portada: Foto de [Maxim Berg](#) en [Unsplash](#)

Para más información, sírvase contactar a:

info-IESALC@unesco.org www.iesalc.unesco.org +58 212 2861020

Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe

Tabla de contenidos

1. Introducción	4
2. Metodología	5
3. Resultados.....	5
3.1. Compromiso institucional con la inclusión	5
3.2. Características y alcance de las políticas de equidad e inclusión.....	6
3.2.1. Existencia de políticas de equidad e inclusión	6
3.2.2. Diseño de las políticas de equidad e inclusión.....	7
3.2.3. Implementación de las políticas de equidad e inclusión.....	8
3.2.4. Objetivos de las políticas de equidad e inclusión	9
3.2.5. Destinatarios de las políticas de equidad e inclusión	15
3.3. Evaluación de las políticas de equidad e inclusión	16
3.3.1. Responsables de los procesos de evaluación	17
3.3.2. Periodicidad de los procesos de evaluación.....	17
3.4. Valoración de las políticas de equidad e inclusión	18
3.4.1. Idoneidad de las políticas de equidad e inclusión	18
3.4.2. Obstáculos a las políticas de equidad e inclusión.....	19
4. Conclusiones	21
Referencias.....	24
Anexos	26

1. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a asumir un rol proactivo en la superación de los desafíos sociales, la protección del medio ambiente y la promoción de medios de vida sostenibles (Kioupi y Voulvoulis, 2020; Perales y McCowan, 2021). Además, estas IES deben facilitar que la participación y el éxito académico de cualquier persona dependan exclusivamente de su motivación y esfuerzo, sin que la influencia de factores externos, ajenos a su control, limiten sus posibilidades. En América Latina y el Caribe (ACL), el desempeño de estas responsabilidades por parte de las IES es de vital importancia, considerando que el desarrollo económico y social de la región requiere del conocimiento científico y tecnológico (Pedró y Mendigutxia, 2024). Y que el acceso a la educación superior en la región no ha cesado de ampliarse en las últimas dos décadas (Mella, 2024; UNESCO-IESALC, 2020).

Como recoge el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) la equidad y la inclusión son dos elementos fundamentales si quiere garantizarse una educación superior de calidad al alcance de todos. Hacer referencia a la equidad implica asegurar que factores personales o sociales como el género, el origen étnico o indígena, la condición de migrante, la orientación sexual o las necesidades educativas especiales no constituyen un obstáculo para el acceso y la permanencia académica. Esta es una meta no alcanzada por prácticamente todos los sistemas de educación superior del mundo si se considera que las posiciones de partida para ingresar a esta etapa educativa permanecen siendo desiguales y que algunos caminos poseen mucho más valor que otros (Marginson, 2016). Las respuestas de algunos sistemas universitarios a los bajos niveles de equidad que presentan sus IES se han orientado a promover la participación universitaria aquellos grupos sociales históricamente excluidos o infrarrepresentados (Pitman et al., 2021).

Aunque la equidad es un elemento imprescindible para que los sistemas de educación superior respondan a los objetivos propuestos en la Agenda 2030, no resulta suficiente. El logro de sus objetivos y meta requiere, además, fortalecer el compromiso del sistema con la inclusión. La inclusión complementa a la equidad al exigir una transformación profunda de las IES en aras de responder a las necesidades de todos sus miembros y eliminar cualquier obstáculo que pueda derivar en

una situación de discriminación o exclusión (Ainscow, 2024; OCDE, 2023; UNESCO, 2017).

El progreso hacia la construcción de IES más equitativas e inclusivas pasa por contar con normativa universitaria alineada con estos principios, con políticas y presupuestos específicos y con mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan medir el impacto de las acciones implementadas (UNESCO, 2008). En este sentido, investigaciones anteriores han informado que las IES a escala global se encuentran muy alejadas de esta realidad. Así algunas IES continúan cuestionando la viabilidad o pertinencia de la inclusión. Otras han adoptado el lenguaje de la equidad e inclusión en sus discursos institucionales, pero desconocen su significado e implicaciones. Y, por último, están las instituciones que vinculan la equidad e inclusión con la puesta en marcha de programas o servicios específicos, sin que esto suponga una transformación sistemática de sus culturas, políticas y prácticas educativas (Baltaru, 2020; Márquez y Melero-Aguilar, 2022; Valenzuela y Yáñez, 2022). En definitiva, cabe afirmarse que en materia de equidad e inclusión en la educación superior existe una brecha significativa entre la retórica institucional y los hechos.

Reducir esta distancia entre los compromisos formales y prácticas institucionales requiere un cambio estructural entre las IES que puede verse apoyado por la adopción de políticas universitarias diseñadas desde un enfoque inclusivo, es decir, por estrategias continuadas y orientadas a asegurar el acceso, aprendizaje, participación y éxito de todos. Esto supone un importante reto para la mayor parte de las IES que, hasta el momento, han centrado su tarea en el desarrollo de políticas de inclusión que abordan una dimensión de la inclusión. O actuaciones concebidas desde un enfoque reduccionista, más ocupado en repartir culpas que en abordar los factores estructurales que perpetúan la desigualdad en nuestras universidades (O'Shea et al., 2016).

Con el objetivo de conocer la naturaleza y el alcance de las políticas de equidad e inclusión puestas en marcha por las IES de la región, se ha llevado a cabo el presente estudio en el marco del Programa Inclusión 360° liderado por UNESCO IESALC. En este informe se presentan los principales hallazgos obtenidos que podrán ser considerados para la mejora de la calidad de la educación superior en la región.

2. Metodología

Este es un estudio exploratorio que tiene como objetivos identificar y analizar las políticas de equidad e inclusión implementadas por las IES en ALC. Desde un enfoque cuantitativo, se recopilaban datos mediante una encuesta en línea diseñada ad hoc y distribuida por UNESCO IESALC a través de sus sitios web y redes sociales. El cuestionario estuvo compuesto por 15 ítems organizados en torno a cuatro dimensiones: a) compromiso institucional con la inclusión; b) características y alcance de las políticas de equidad e inclusión y c) mecanismos de evaluación y seguimiento de las políticas de equidad e inclusión; d) valoración de las políticas de equidad e inclusión. La confidencialidad de las respuestas y el cumplimiento de los principios éticos en su tratamiento se garantizó a lo largo de todo el procedimiento.

Se ha contado con la participación de 236 IES, pertenecientes a 20 países de la región (Anexo 1). La mayor representación se registró entre instituciones de América del Sur, mientras que las de América Central tuvieron una representación menor y la presencia de instituciones del Caribe más residual. En cuanto a la titularidad de las IES se contó con un mayor número de instituciones públicas frente a privadas, aunque esta distribución varió según el país. En representación de las IES participaron diferentes actores vinculados con el diseño, implementación o evaluación de las políticas institucionales. Fundamentalmente, se contó con la participación de los/as responsables de los órganos de gobierno. También con profesionales especialistas y administrativos que forman parte de los servicios universitarios especializados. Y, por último, con el profesorado. La configuración de una muestra heterogénea hizo posible un análisis más amplio de las políticas de equidad e inclusión en la educación superior de la región.

3. Resultados

3.1. Compromiso institucional con la inclusión

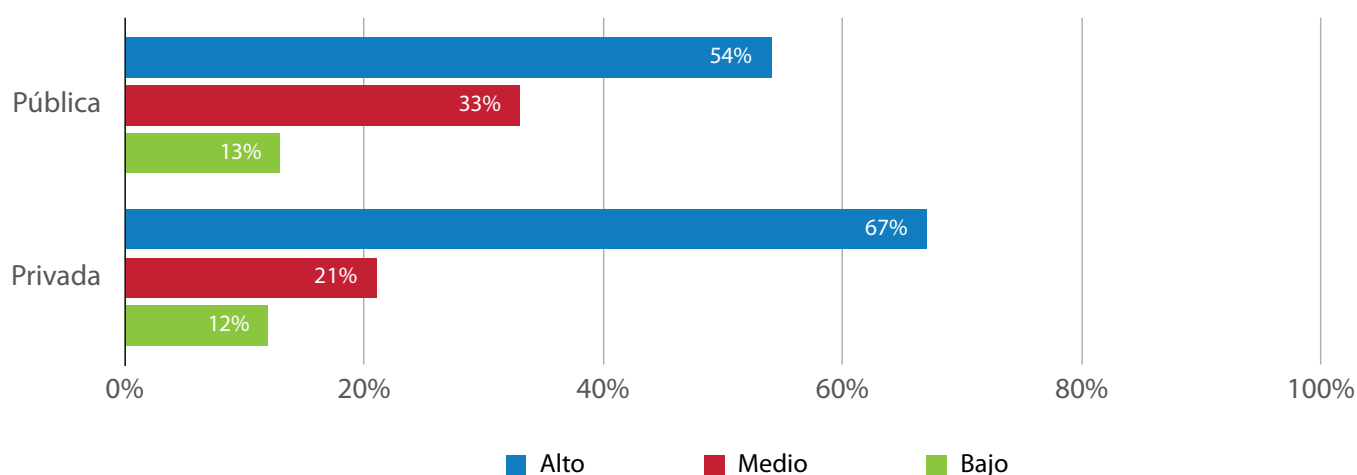
El 57,6 % de las IES reportan un alto compromiso con la inclusión, aunque las instituciones públicas muestran niveles de compromiso inferiores

Más allá de ser un imperativo ético, la educación inclusiva es un derecho fundamental e inalienable que garantiza a todo el estudiantado el acceso y la participación en todos los procesos educativos en igualdad de condiciones (UNESCO, 2020). Esta visión de la educación superior inclusiva resalta el compromiso institucional de proporcionar una educación de calidad, adaptada a las necesidades, capacidades y motivaciones de todos sus estudiantes, sin distinción de origen, habilidades o circunstancias. Al mismo tiempo, exige la eliminación de cualquier forma de discriminación o exclusión dentro de sus comunidades (UNESCO, 2019).

En base a ello, la primera cuestión abordada en este estudio centró su atención, precisamente, en compromiso institucional con la inclusión de las IES participantes. A través de una escala de autoevaluación de 0 a 10 (donde 0 indica ausencia total de compromiso y 10 refleja un compromiso absoluto), cada institución valoró su nivel de adhesión a los principios de la educación inclusiva. Los resultados registraron una puntuación media de 7,04, lo que indica una tendencia positiva en el compromiso institucional con la inclusión. Al agrupar las respuestas en rangos definidos (1-3,3 = Bajo; 3,4-6,6 = Medio; 6,7-10 = Alto), se constató que el 57,6 % de las IES reportaron un compromiso alto, el 29,8 % un compromiso medio y el 12,6 % restante reconoció poseer un compromiso bajo con la inclusión de todos.

Por otra parte, aunque no pudo identificarse una relación estadísticamente significativa entre el grado de compromiso declarado y la gestión o titularidad institucional (pública o privada), el análisis descriptivo informó sobre algunas tendencias relevantes.

En primer lugar, entre las IES que reportaron niveles más altos de compromiso con la inclusión, se registró

Figura 1. Nivel del compromiso con la inclusión por titularidad de la institución

Fuente: elaboración propia

una mayor proporción de instituciones privadas. Esto puede sugerir una orientación más proactiva hacia el desarrollo de políticas inclusivas en este sector. En segundo lugar, las instituciones públicas estuvieron sobrerrepresentadas en los niveles de compromiso medio y bajo, lo que puede estar evidenciando la necesidad de reforzar la implicación de estas IES con una educación superior más equitativa e inclusiva (Figura 1).

3. 2. Características de las políticas de equidad e inclusión

3.2.1. Existencia de políticas de equidad e inclusión

Casi la totalidad de las IES implementan políticas de equidad e inclusión, pero su sostenibilidad es un desafío

El desarrollo de políticas de equidad e inclusión entre las IES de la región es un componente imprescindible para asegurar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todo el estudiantado. Sobre la existencia o no de políticas equitativas y/o inclusivas entre las IES participantes, los resultados informaron que el 91,1 % de estas instituciones declararon implementar algún tipo de actuaciones de esta naturaleza de manera permanente. En contraste, el restante 8,9 % de las

instituciones indicaron que no cuentan con estrategias formalmente establecidas y que sus actuaciones en equidad y/o inclusión apenas se limita a acciones puntuales y descoordinadas.

El análisis por titularidad institucional informó que el 91,7 % de las IES públicas reportaron contar con políticas inclusivas, mientras que el 8,2 % señalaron carecer de ellas. En el caso de las IES privadas, el 89,5 % declararon tener políticas de inclusión, frente a un 10,4 % que indicaron no disponer de estrategias de esta naturaleza. Estos datos sugieren una leve ventaja de las IES públicas en términos de formalización de políticas inclusivas, aunque la diferencia con las privadas no es significativa. No obstante, conviene aclarar que, si bien las IES públicas han avanzado algo más en la formulación de políticas institucionales equitativas e inclusivas, ambos tipos de instituciones presentan desafíos significativos relacionados con la sostenibilidad de estas acciones que no han sido plenamente integradas en la cultura organizacional de las diferentes instituciones.

No existen políticas equitativas e inclusivas en nuestra universidad. Se atiende algunas necesidades de los estudiantes porque postulan, pero tenemos muchas dificultades para atenderlos (IES-22)

3.2.2. Diseño de las políticas de equidad e inclusión

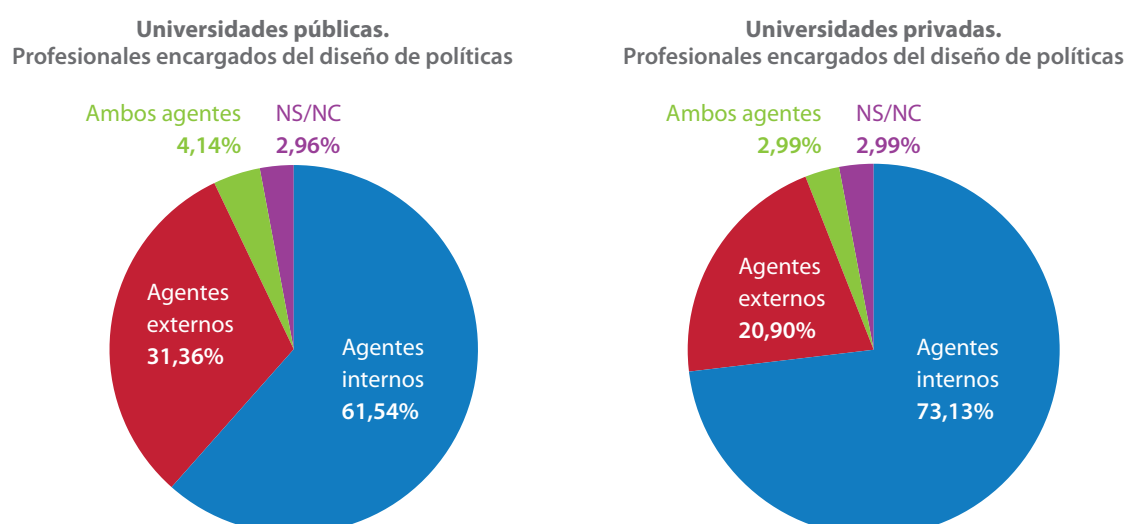
El diseño de políticas de inclusión recae en las propias instituciones, con una influencia moderada de los gobiernos y una baja colaboración con actores externos

La mayor parte de las regulaciones y estrategias que organizan el funcionamiento de las IES se formulan en alguno de estos cuatro niveles: a) a nivel nacional por parte de los propios gobiernos nacionales a través de organismos centrales o federales; b) a nivel regional mediante instrucciones que emanan de las autoridades territoriales; c) a nivel universitario por parte de la propia institución; d) mediante sistemas de responsabilidad compartida entre algunos de estos niveles anteriormente mencionados (Davis et al., 2024; Fillipo et al., 2025). Las políticas de inclusión requieren un diseño articulado desde un enfoque participativo que implique a toda la comunidad universitaria. En este sentido, se interrogó a las IES sobre los procesos seguidos en el diseño y elaboración de las políticas de inclusión y los actores implicados.

Los primeros resultados obtenidos pusieron de manifiesto que el 29,4 % de las IES participantes cuentan con una autonomía limitada en el diseño de políticas inclusivas. Según argumentaron, sus acciones en materia de equidad e inclusión deben

responder a las instrucciones o prioridades definidas por ministerios competentes y organismos nacionales con responsabilidades en la promoción y garantía de derechos de las personas con discapacidad. Por tanto, son los representantes de instituciones como el Ministerio de Educación, Ministerio de Universidades, Consejo Nacional de Universidades, CONADIS (Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad) y SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) quienes ejercen un rol activo en esta fase de formación. Por el contrario, el 4,8 % de las IES reconocieron contar con algo más de autonomía al señalar que contaban con la posibilidad de adaptar las directrices generales a las necesidades más específicas de sus estudiantes y este trabajo se realizaba en colaboración con los representantes de las instituciones anteriormente citadas. Y por último, el 65,8 % de las IES declararon poseer plena autonomía para diseñar sus políticas, alineando los objetivos de estas acciones con sus prioridades y particularidades contextuales. En estos casos, son los representantes de los equipos de rectoría y vicerrectoría académica o de estudiantes, en colaboración con el personal especialista de los servicios de bienestar universitario y/o comisiones de equidad, diversidad e inclusión quienes asumen la tarea de formular las políticas de equidad e inclusión. En segundo lugar, se visibilizaron algunas diferencias entre las IES públicas y privadas. Estas últimas declararon un mayor grado de autonomía en la formulación de políticas de equidad e inclusión que las IES públicas, más sujetas a las directrices de las administraciones públicas (Figura 2).

Figura 2. Agentes implicados en el diseño de las políticas en IES públicas y privadas



Fuente: elaboración propia

3.2.3. Implementación de las políticas de equidad e inclusión

El personal técnico asume en mayor medida la tarea de implementar las políticas de equidad e inclusión

Los resultados mostraron que, una vez diseñadas, la responsabilidad de implementar políticas de equidad e inclusión recae sobre distintos actores institucionales. En el 48,3 % de IES participantes es el personal técnico especializado, contratado específicamente para ello, quien se encarga de su puesta en práctica. En esta línea, algunas IES detallaron contar con profesionales del ámbito de las ciencias sociales (psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales), encargados de gestionar los servicios especializados y de ejecutar cada una de las acciones planificadas. Estos equipos operan en lo que Juárez-Uribe y Gallardo (2022) denominan el “tercer espacio de la educación superior”, un punto intermedio entre el cuerpo académico y el personal administrativo. Por otra parte, el 27,5 % de las IES informaron que la ejecución de las políticas de equidad e inclusión era asumida por los y las responsables de los vicerrectorados, mientras que el restante 24,2 % de IES declaró que esta función era asumida por el profesorado. Según señalaron, el profesorado juega un papel clave en la ejecución de estrategias inclusivas dentro del aula, especialmente, cuando se trata de la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

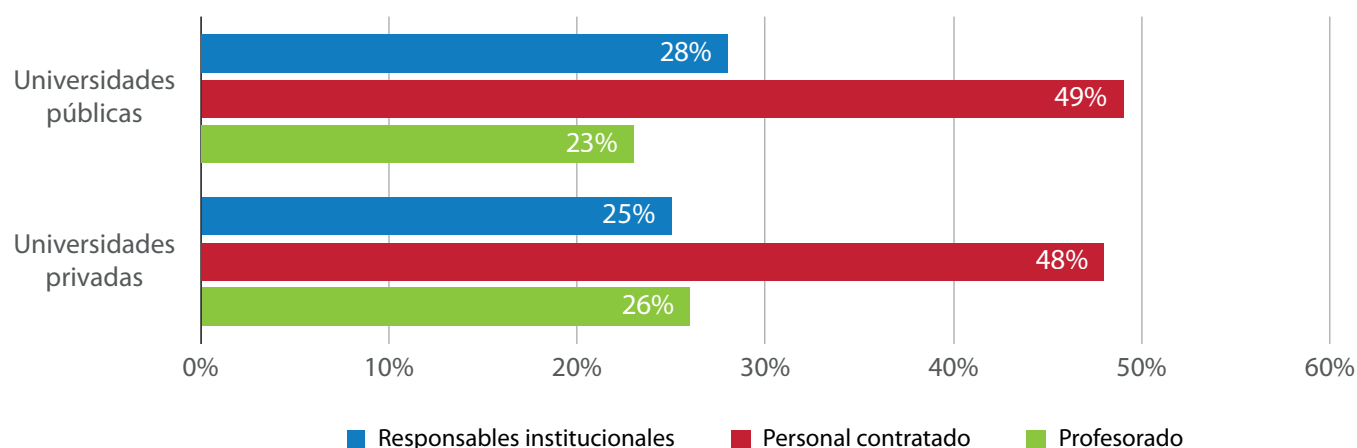
a las necesidades de algunos estudiantes o a la construcción de procesos educativos accesibles e inclusivos para todos.

Las IES nos mostraron diferencias significativas en la distribución de las responsabilidades de implementación de las políticas de equidad e inclusión por titularidad. Sin embargo, se observó una mayor implicación en esta tarea por parte de los y las responsables institucionales y del personal especializado entre las IES públicas y del profesorado entre las IES privadas (Figura 3).

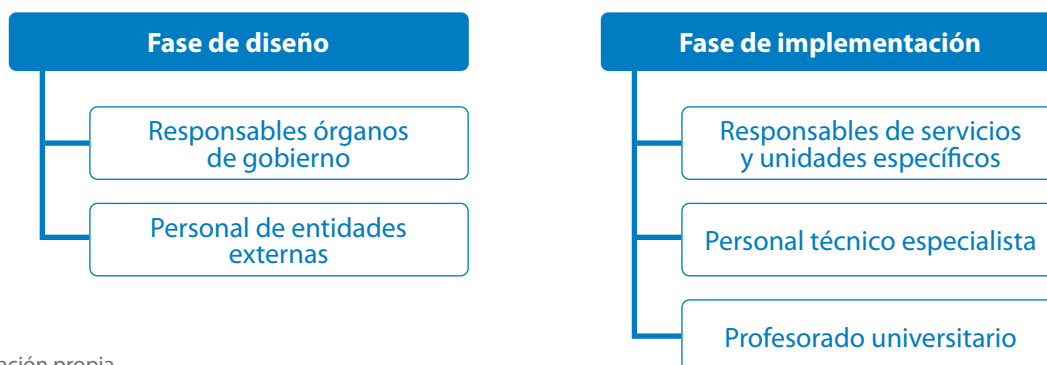
Del análisis de los diferentes actores involucrados en las fases de diseño e implementación de las políticas de inclusión se desprende una clara separación funcional entre quienes participan en cada una de estas etapas (Figura 4). Según se aprecia en los resultados, los/as responsables institucionales son los únicos actores que mantienen un rol transversal a lo largo de ambos procesos, aunque con diferencias específicas. En la fase de diseño, estos profesionales se encargan de definir los objetivos estratégicos de las políticas inclusivas, asegurando su alineación con las prioridades institucionales y las directrices gubernamentales.

Posteriormente, la implementación de estas políticas recae en profesionales especializados que operan en servicios específicos dentro de la institución. Por su parte, el profesorado solo interviene en la fase de implementación, sin que su participación sea considerada en la formulación de estas políticas. A este respecto, conviene destacar que, si bien esta diferenciación funcional permite una mayor especialización y optimiza la gestión de los recursos

Figura 3. Responsables de la implementación de políticas



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Responsables del diseño e implementación de políticas

Fuente: elaboración propia

humanos, también conlleva el riesgo de generar una desconexión entre ambas fases, especialmente cuando no existen mecanismos efectivos de comunicación entre los equipos responsables.

3.2.4. Objetivos de las políticas de equidad e inclusión

El estudiantado es el principal destinatario de las políticas de equidad e inclusión en la región. El resto de los miembros de las comunidades universitarias no están siendo considerados por estas iniciativas

El avance hacia una educación superior más inclusiva requiere una transformación sistémica que impacte a toda la comunidad universitaria sin embargo, solo el 10,9 % de IES participantes declararon haber adoptado esta perspectiva y orientar sus esfuerzos a generar cambios estructurales que mejoren las condiciones de acceso, progreso y participación de todos. Por el contrario, el 89,1 % de IES revelaron diferentes objetivos orientados en su mayor parte a prestar apoyo a colectivos específicos. Entre estos grupos de estudiantes se destacaron los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, pertenecientes a minorías étnicas o indígenas y estudiantes con discapacidad. Asimismo, se informaron de objetivos cuyas acciones se focalizaban en una fase la trayectoria educativa, ya fuera el acceso, el aprendizaje o egreso.

A continuación, se detallan los principales objetivos de las políticas de equidad e inclusión informados por las distintas instituciones. En algunos casos se han añadido diferentes estrategias que despliegan estos objetivos, aunque conviene señalar que no están incluidas y que solo se han incorporado algunas a modo de ejemplo.

OBJETIVO 1. FACILITAR UN ACCESO EQUITATIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar del citado incremento en las tasas de matriculación en la educación superior en la región, la distribución de oportunidades es desigual y los/as estudiantes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos enfrentan mayores dificultades para formar parte de las comunidades universitarias (Mejía-Pérez et al., 2023; Nuis et al., 2023). En respuesta a este desafío, una parte importante de las IES participantes declararon estar desarrollando programas orientados a promover la equidad en el acceso, prestando una especial atención a colectivos históricamente infrarrepresentados. Según informaron, la mayoría de estas iniciativas se dirigen a estudiantes con bajos recursos económicos, para quienes cursar estudios superiores supone una inversión considerable. Aunque también señalaron medidas específicas para otros grupos infrarrepresentados. Entre las acciones citadas se encontraban las siguientes:

- **Políticas de gratuidad.** Estas estrategias buscan eliminar las barreras económicas de acceso a la educación superior garantizando que los costos asociados a la matrícula no sean un obstáculo para el estudiantado más vulnerable socioeconómicamente. En algunos países, estas medidas forman parte de marcos normativos más amplios que reconocen el derecho universal a la educación superior y la

responsabilidad estatal de asegurarlo. Algunas de estas IES informaron de actuaciones sujetas a:

- **Ley 21.091 sobre Educación Superior de 2018 de Chile.** Desde esta norma se pretende asegurar una educación superior gratuita para estudiantes con recursos limitados que están exentos/as de hacer frente a los costos de matrícula y aranceles.
- **Ley de Educación Superior N°24.521 de Argentina.** Una normativa que apela a la responsabilidad “indelegable y principal” del Estado de procurar una educación superior gratuita al considerarla como bien público y derecho humano.

■ **Programas de becas o ayudas económicas.** Estas estrategias están diseñadas para proporcionar apoyo financiero a estudiantes con dificultades para costear su educación sin necesidad de reembolso, lo que las convierte en una alternativa a los programas de préstamos estudiantiles. Existen diferentes tipos de becas destinadas a cubrir la totalidad de los costos de matrícula y manutención (becas completas) o solo un porcentaje de estos gastos (becas parciales). En algunos casos, los programas de becas también incluyen incentivos para las propias IES en forma de beneficios fiscales o compensaciones económicas.

- **Programa Universidad para Todos-ProUni de Brasil.** Esta iniciativa regula la adjudicación de becas a estudiantes de bajo nivel socioeconómicos y/o con discapacidad que acceden a IES privadas en Brasil. A cambio, estas instituciones pueden beneficiarse de diferentes incentivos fiscales o exención de impuestos fiscales.
- **Programa Respaldo a Estudiantes “Progresar Superior” de Argentina.** Este programa ha sido creado con el propósito de mitigar las desigualdades sociales y económicas que dificultan el ejercicio del derecho a la educación y fortalecer las trayectorias universitarias de estudiantes de poblaciones priorizadas.
- **Programa de Becas de Apoyo Nutricional y Programa de Manutención de la UNAM.** Esta medida busca asegurar la cobertura de aquellos gastos de manutención para estudiantes de contextos más vulnerables matriculados en la institución.
- **Plan de Apoyos a Población Estudiantil en Condiciones de Vulnerabilidad de la Universidad Veracruzana.** Esta acción procura beca de transporte a madres solteras, estudiantes

trabajadores, estudiantes de pueblos originarios, afrodescendientes, refugiados o migrantes de retorno, entre otros colectivos vulnerables.

■ **Programas especiales de admisión o acción afirmativa.** Estas estrategias permiten el desarrollo de medidas de acción afirmativa destinados a incrementar la participación universitaria de estudiantes históricamente discriminados a través de programas de admisión especial o cupos de reserva. En este sentido, también fueron registradas iniciativas más específicas, como aquellas dirigidas a ampliar la representación femenina en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

- **Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa de la Universidad de Chile.** Esta vía de admisión especial se dirige a estudiantes que han cursado la mayor parte de su educación secundaria en establecimientos públicos y que, a pesar de su excelencia académica, no alcanzan el puntaje necesario para ingresar por la vía regular.
- **Programa de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la Universidad de Chile.** Esta es una vía de acceso orientada específicamente a incrementar la presencia en la educación superior de estudiantes pertenecientes a alguno de los diez pueblos indígenas chilenos reconocidos legalmente (aymara, atacameño/lickan-antay, chango, colla, diaguita, kawéshkar, mapuche, rapanui, quechua y yagán).

■ **Programas de tránsito y acompañamiento.** Estas estrategias buscan acompañar al estudiantado más vulnerable en sus procesos de adaptación a la vida universitaria, fortaleciendo sus competencias académicas y socioemocionales. De esta forma, se pretende facilitar una incorporación exitosa a la educación superior y evitar cualquier posibilidad de deserción académica, particularmente, durante el primer año.

- **Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile.** Este programa se destina a restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, asegurando la preparación de estudiantes de tercero y cuarto medio en establecimientos educacionales públicos. Y para ello, además de asegurar su acceso, les brinda acompañamiento académico y psicoeducativo durante los dos primeros años de trayectoria universitaria.

- **Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Autónoma de Yucatán:** Esta iniciativa ofrece acompañamiento académico, administrativo y personal al estudiantado, no solo durante la fase de transición, sino a lo largo de toda la trayectoria académica en función de sus capacidades, necesidades y expectativas personales.
- **Programa de Reforzamientos Tutores de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.** Esta medida brinda apoyo a aquellos y aquellas aspirantes que desean ingresar en la institución preparándolos para el ejercicio de las diferentes pruebas de admisión, mediante tutorías y reforzamientos de los aprendizajes en diferentes áreas de conocimiento.
- **Programa Integral de Tutorías y Trayectorias Académicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.** Esta medida ofrece acompañamiento personalizado a los/as estudiantes durante su trayectoria académica con la intención de facilitar su formación integral y éxito educativo. Para ello, el personal académico informa, guía y orienta a los y las estudiantes en cuanto a necesidades académicas, personales y profesionales a través de tutorías individuales y grupales.
- **Programa de Jardines Maternales de la Universidad Nacional de Cuyo.** Esta acción está destinada a proporcionar espacios de cuidado y desarrollo integral para los hijos e hijas de aquellos y aquellas estudiantes que se encuentran matriculados en la institución mientras estos/as se encuentran estudiando.

OBJETIVO 2. PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La desigualdad de género persiste como una problemática constante entre las IES debido a la ausencia de políticas institucionales sólidas que favorezcan el empoderamiento de las mujeres y la consolidación de una cultura de igualdad en las instituciones de educación superior (Foro Económico Mundial, 2020). Haciéndose eco de esta realidad, algunas IES participantes reconocieron su responsabilidad en el avance de la igualdad de género en sus comunidades. Como resultado de este compromiso institucional, además de los programas de admisión equitativa previamente mencionados, declararon otras actuaciones destinadas a la

construcción de IES igualitarias, seguras y libres de violencia.

■ **Creación de Unidades de Igualdad de Oportunidades.** Estas estrategias se centran en la construcción y dotación permanente de servicios especializados que institucionalicen la perspectiva de género en la totalidad de políticas y prácticas universitarias y, además, erradique las desigualdades estructurales de género que persisten en el seno de las IES.

- **Unidad Central de Políticas de Género de la Universidad Nacional de Córdoba.** Este servicio se hace cargo del diseño, la implementación y la evaluación de políticas tendientes a eliminar las desigualdades de género que afectan a toda comunidad universitaria. Además, ofrece formación en género, promueve derechos sexuales y reproductivos y desarrolla estrategias de comunicación, como el programa Mujeres que mueven el mundo.
- **Grupo Especial de Equidad y no Discriminación de la Universidad de Caldas.** Este grupo se encarga de identificar las diferentes formas de violencia y acoso que se pueden presentar al interior de la institución, así como brindar acompañamiento y orientación a las víctimas de violencia basada en género, discriminación o prejuicio que integran la comunidad universitaria. Además, lleva a cabo estrategias de intervención encaminadas a prevenir la violencia basada en género en todos los espacios académicos, laborales y sociales, y promover la equidad de género.

■ **Formación y sensibilización en materia de género e igualdad.** Estas actuaciones tratan de sensibilizar y capacitar a docentes, estudiantes y personal administrativo con el objetivo de fortalecer su conciencia sobre género e igualdad y contribuir a una transformación cultural de la institución.

- **Programa de capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres y disidencias de la Universidad Nacional de las Artes.** Es una formación en línea ofrecida a autoridades, docentes, personal no docente, estudiantes y graduados/as, con el objetivo de visibilizar, sensibilizar y reflexionar sobre cuestiones de género, diversidad sexo-genérica, desigualdades y violencias y dirigida a las autoridades superiores, docentes, no docentes y estudiantes de esta institución.

■ Establecimiento de protocolos de prevención y atención a víctimas de violencia de género y acoso.

Estos protocolos se destinan a la prevención y atención a la violencia de género y el acoso, con el fin de establecer lineamientos claros sobre los procedimientos y criterios a seguir en estos casos. En algunos casos, estos procedimientos contemplan la atención a todas las diversidades sexogenéricas (miembros de la comunidad LGBTQIA+ y otros grupos) que sufren violencia por no ajustarse a los roles o estereotipos cisgénero heteronormativos. Además, tratan de asegurar la protección y el acompañamiento de las víctimas dentro de la comunidad universitaria, asegurando espacios de denuncia seguros y mecanismos de intervención efectivos.

- **Protocolos para la atención de la violencia de género, el acoso sexual y la discriminación basada en razones de género u orientación sexual de la Universidad del Rosario.** Esta acción agrupa una serie de medidas tendientes a brindar asistencia, protección y resguardo a cualquier persona que, en el interior de la comunidad universitaria, pueda verse afectada por algún tipo de discriminación o violencia basadas en el género u orientación sexual.

■ Programas Universitarios de Estudios de Género.

Estos programas funcionan como marcos interdisciplinarios para la generación, transmisión y difusión de conocimientos en materia de género. A través de ellos, se promueve la investigación académica y el desarrollo de estrategias para la equidad de género en el ámbito universitario. En algunos casos, estas iniciativas han impulsado la revisión y rediseño de los planes de estudio, incorporando contenidos que cuestionan las desigualdades estructurales y fomentan la equidad de género en diversas disciplinas.

- **Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana.** Este recurso tiene como objetivo generar conocimiento científico que permita conocer, analizar, sistematizar y difundir la teoría feminista, de género, de la masculinidad y de la diversidad sexual. Igualmente, orienta su acción a fomentar la igualdad entre sexos y coadyuvar a las tareas que la universidad ha asumido como espacio igualitario.
- **Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM.** Este recurso trata de desarrollar e impulsar investigaciones teóricas y aplicadas,

de carácter interdisciplinario en el campo de los estudios de género para contribuir a la solución de problemas nacionales y globales, y fortalecer la incorporación de la perspectiva de género en el quehacer universitario a través de actividades de docencia, difusión y vinculación.

- **Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina de la Universidad de Chile.** Este recurso busca contribuir a la creación y difusión de conocimientos interdisciplinarios sobre las relaciones de género vinculando la academia con la sociedad civil.
- **Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.** Este centro tiene por misión promover la institucionalización de la perspectiva intercultural de género en el quehacer de la universidad comunitaria intercultural mediante grandes bloques temáticos que abordan aspectos diferenciados de las ciudadanías interculturales de género y ciudadanías de las mujeres.

■ Redes Interuniversitarias para la Igualdad de Género.

Estas estrategias buscan la cooperación como elemento para producir, intercambiar y difundir conocimiento entre las diferentes IES. En algunos casos, la colaboración gira en torno a ejes temáticos y en otras es más generalista.

- **Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias.** Esta red está constituida por más de 65 instituciones que buscan profundizar en la agenda feminista, en políticas de géneros y diversidades dentro del sistema universitario de Argentina.
- **Red de Universidades por la Diversidad.** Una red está integrada por más de 30 IES de Colombia que tiene como objetivo avanzar en la construcción de universidades como espacios seguros y libres de discriminación donde se celebre la diversidad.

Existe una comisión de género que realiza talleres sobre prevención de la violencia y el empoderamiento de las mujeres en la educación superior (IES-129)

OBJETIVO 3. OFRECER APOYO AL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD

El derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva fue reconocido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Los resultados han puesto de manifiesto que la mayor parte de las IES ha asumido este requerimiento y cuenta con políticas orientadas no solo a brindar acceso universitario a este colectivo, sino a garantizar su aprendizaje y participación en igualdad de oportunidades. Algunas de estas actuaciones se destacan a continuación.

■ **Programas de Accesibilidad Universal.** Estas acciones están dirigidas a garantizar que todas las personas, independientemente de sus capacidades físicas, sensoriales, cognitivas o de cualquier otra condición, puedan acceder, utilizar y disfrutar de espacios, bienes, servicios universitarios sin limitaciones. En este sentido, se han registrado dos tipos de actuaciones con mayor incidencia. Las primeras acciones tratan de garantizar la adaptación de los espacios físicos o la modificación de la infraestructura universitaria para asegurar la movilidad y el uso autónomo por parte de toda la comunidad. En ellas se incluyen rampas, ascensores, baños adaptados y señalización adecuada, así como la adaptación de baños o de zonas de estacionamiento reservadas. También fueron mencionadas otras acciones más puntuales y relacionadas con la señalización accesible, como la instalación de vías con indicaciones en braille o sistemas de audio guía, el marcado de los bordes de escalones en los accesos a edificios y otras adaptaciones en el mobiliario institucional. E incluso, algunas asociadas con la provisión de servicios de transporte adaptado. Las segundas acciones se encaminan a facilitar la accesibilidad de los entornos de aprendizaje. Y, por tanto, destinan sus esfuerzos en adaptar las plataformas digitales y los materiales educativos de manera que el estudiantado con discapacidad pueda participar plenamente en las clases presenciales y virtuales. En esta línea se destacó la provisión de computadoras con software de accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual y la digitalización de recursos educativos en formatos accesibles, asegurando su disponibilidad en diversos soportes y facilitando su uso de manera inclusiva.

- **Comisión Asesora de Discapacidad y el Programa de Inclusión Universitaria para Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Lanús.**

Este es un servicio conformado para diseñar, coordinar y ejecutar la política universitaria de accesibilidad y discapacidad, considerando la accesibilidad como una cuestión de derechos humanos que debe transversalizarse en toda la dinámica institucional.

- **Unidades de apoyo a la discapacidad o neurodivergencia.** Estos son servicios especializados que garantizan el acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los estudios en igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad o neurodivergencia. Según los resultados, desde estas unidades no solo se brinda acompañamiento académico al estudiante con discapacidad, sino que se le ofrece una intervención integral que le permita la adaptación y bienestar a la vida universitaria. Entre los servicios más frecuentes prestados por estas unidades se citaron los siguientes.
 - **Programas de sensibilización hacia la discapacidad.** Estas acciones se orientan a informar y concienciar a la comunidad universitaria sobre el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior en igualdad de condiciones. Con ellas se busca fomentar una cultura de inclusión y respeto en todos los niveles institucionales, promoviendo entornos de aprendizaje libres de discriminación.
 - **Asesoramiento individualizado.** Estas son intervenciones personalizadas, en base a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad, y orientadas a facilitar su incorporación efectiva en la vida universitaria en igualdad de oportunidades.
 - **Productos de apoyo.** Estos agrupan diferentes recursos y herramientas tecnológicas que permiten al estudiantado con discapacidad acceder a los contenidos de aprendizaje como el resto de sus iguales. Entre estos dispositivos se incluyen software de lectura de pantalla, ampliadores de texto, impresoras y lectores en braille, lupas electrónicas, lupas portátiles y audiolibros.
 - **Adaptaciones curriculares.** Ajustes pedagógicos en las metodologías de enseñanza y en los procesos de evaluación con el fin de atender las necesidades específicas del estudiantado. Las acciones más frecuentes son adaptación de materiales didácticos

en diferentes soportes y la modificación de los procesos de evaluación, tanto en su formato como en los tiempos asignados.

■ **Programas de ayudantes colaboradores o tutores pares.**

Estas iniciativas permiten que estudiantes de cursos superiores o con un dominio avanzado de la materia ofrezcan apoyo académico y logístico a sus iguales con discapacidad, facilitando así su desempeño en el entorno universitario. Entre las funciones acometidas por los tutores pares están la toma de apuntes en clase, el acompañamiento en desplazamientos dentro del campus y la asistencia en la realización de actividades de evaluación, garantizando así la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

- **Programa Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales de Universidad Politécnica de Cartagena.** Esta iniciativa que conecta a profesores e investigadores con estudiantes sobresalientes, de manera que cada estudiante cuenta con el apoyo de un docente que ejerce como tutor/a y mentor/a en un proyecto de investigación. Se establece así una relación de colaboración que resultará ideal para el desarrollo del talento del estudiante con discapacidad.

■ **Programas de capacitación docente.** Iniciativas consistentes en sesiones formativas diseñadas para fortalecer las competencias del profesorado en la atención a estudiantes con discapacidad o neurodivergencia. Estas iniciativas no solo buscan proporcionar herramientas pedagógicas que permitan adaptar la enseñanza a las necesidades específicas del estudiantado, sino también desmontar mitos y eliminar prácticas excluyentes que puedan perpetuar la marginación de estos grupos en los entornos de aprendizaje.

- **Centro de Capacitación en Educación a Distancia de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.** Esta medida tiene como finalidad incentivar al personal académico a reflexionar críticamente sobre sus experiencias docentes e incorporar en su planificación estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, de apoyo tecnológico o basadas en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entre otros.

■ **Redes Interuniversitarias sobre Discapacidad.**

Estas acciones se concretan en la disposición de alianzas entre diferentes IES que buscan promover la inclusión, equidad y defensa de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito académico. Estas redes facilitan el intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas, fortaleciendo políticas relacionadas con la docencia, investigación y extensión universitaria.

• **Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.**

Esta red agrupa a IES de 17 países de ALC con la intención de construir espacios educativos no excluyentes a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional, académica y cultural de todas las personas con discapacidad. Para ello, propicia el intercambio de experiencias y recursos para fortalecer políticas vinculadas a la docencia, extensión e investigación, generando un compromiso colectivo ante la responsabilidad social que implica la inclusión de personas con discapacidad.

Buscamos generar condiciones de accesibilidad universal que faciliten la participación de personas con discapacidad todas las actividades universitarias (IES-209)

OBJETIVO 4. FORTALECER LA IDENTIDAD Y CONOCIMIENTOS INDÍGENAS

La educación superior de ALC presenta un particular desafío para el desarrollo y continuidad de la interculturalización e inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2017). Es reducido el número de IES que, en el marco de este trabajo, han declarado un compromiso especial con la diversidad étnica, multilingüe y pluricultural. A este respecto, se han señalado algunas de estas iniciativas dirigidas a proveer una educación adecuada al estudiantado en función de su origen étnico o cultural y otras tendentes a prevenir la deserción académica. Y también se han destacado actuaciones que persiguen promover una mayor responsabilidad social sobre las problemáticas que afectan particularmente a estos colectivos minoritarios.

- **Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Autónoma de Quintana Roo.** Esta unidad es responsable de asegurar la permanencia y egreso de estudiantes indígenas inscritos en esta institución, mediante el diseño e implementación de estrategias académicas, culturales y asistenciales.
- **Instituto de Estudios Interétnicos y de los Pueblos Indígenas de la Universidad San Carlos de Guatemala.** Esta instancia de investigación interdisciplinaria se dedica a la producción de conocimiento sobre las condiciones históricas y sociales de los pueblos indígenas y la construcción de las relaciones étnicas con el objetivo de contribuir a la definición de políticas étnicas que favorezcan la conformación de una sociedad multilingüe y pluricultural.
- **Revista Ciencia e Interculturalidad de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.** Esta iniciativa es una publicación semestral orientada a promover el diálogo intercientífico e intercultural, proporcionando un espacio para el intercambio de conocimientos y experiencias entre distintas comunidades académicas y culturales.

3.2.5. Destinatarios/as de las políticas de inclusión

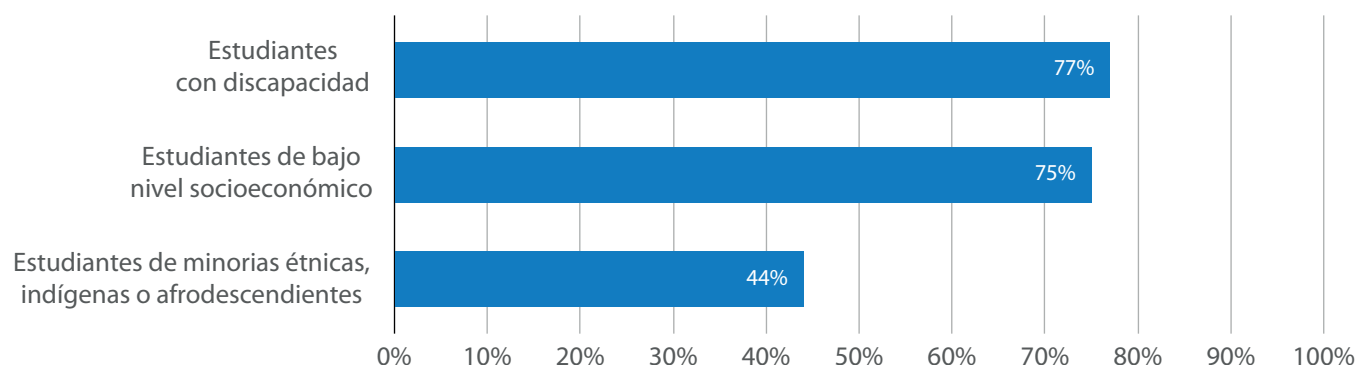
Otros de los aspectos centrales abordados en este estudio ha sido la identificación de los colectivos a los que, con mayor incidencia, se dirigen las políticas de inclusión implementadas en la región. A este respecto, los primeros resultados obtenidos mostraron que solo

el 12 % de las IES participantes cuentan con políticas de inclusión dirigidas a la totalidad del estudiantado. En cambio, las políticas de equidad e inclusión ejecutadas por el restante 88 % de IES tenían como destinatarios algún grupo específico de estudiantes.

Entre estas políticas diferenciadas resultó evidente que el estudiantado con discapacidad ocupa un lugar destacado como beneficiario, siendo el colectivo de actuación prioritaria en el 77 % de las IES participantes (Figura 5). También el estudiantado de bajo nivel socioeconómico fue identificado como sujeto preferente de las políticas de equidad e inclusión en el 75 % de las IES. Este dato evidencia que existe un importante compromiso institucional con este grupo de población. Por último, el 44 % de las IES declararon políticas dirigidas a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, pueblos originarios o afrodescendientes. En este caso, es importante señalar que estas acciones no siempre estaban diseñadas para estos grupos exclusivamente. En algunos casos, forman parte de iniciativas más amplias, como aquellas destinadas a estudiantes de bajos recursos económicos entre los que se suelen encontrar estos/as estudiantes.

Con todo ello, se pone de manifiesto que la mayoría de las políticas de equidad e inclusión implementadas en la región actúan desde un enfoque diferenciado o focalizado, en lugar de promover una transformación sistémica que posibilite la eliminación de todos los procesos y prácticas que perpetúan la exclusión de determinados grupos sociales.

Figura 5. Destinatario/as de las políticas sectoriales de inclusión



Fuente: elaboración propia

3.3. Evaluación de las políticas de equidad e inclusión

Más de la mitad de las IES evalúan las políticas de inclusión únicamente con indicadores cuantitativos ex post

Las políticas de equidad e inclusión debieran ser examinadas para determinar si responden adecuadamente a las necesidades que la diversidad del estudiantado plantea, pero la literatura especializada ha evidenciado que la evaluación de estas acciones no constituye una práctica generalizada entre las IES (Clavijo-Castillo et al., 2024; Márquez et al., 2022).

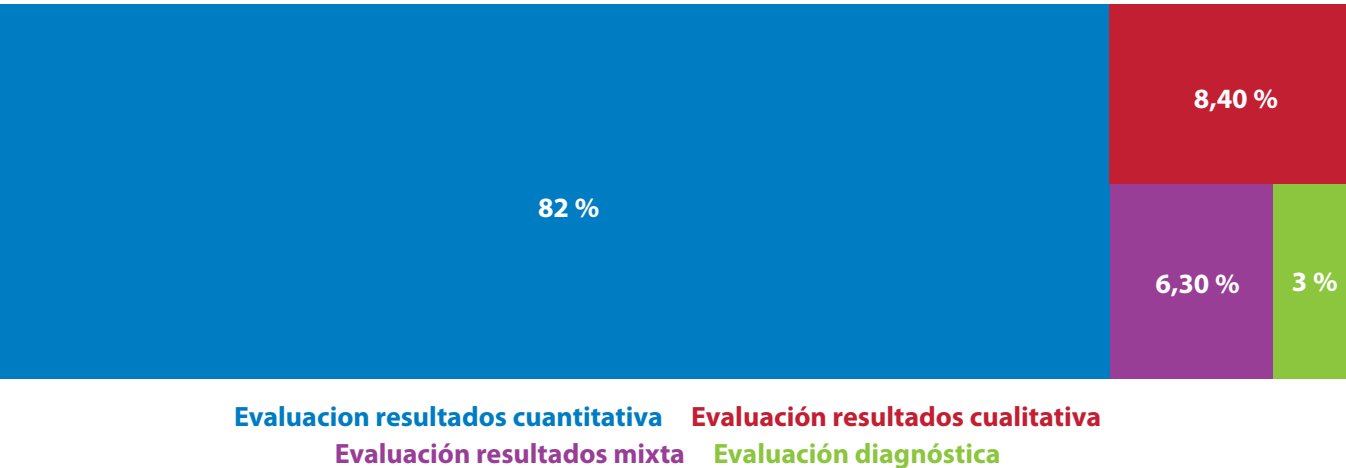
Aunque el uso de indicadores permite recopilar información empírica sobre la efectividad de las políticas y garantizar mecanismos de responsabilidad y rendición de cuentas, nuestros resultados destacaron que más de la tercera parte de las IES participantes, el 37,5 %, no reportaron ningún mecanismo de seguimiento. Por el contrario, el 62,5 % de estas instituciones declararon que llevaban a cabo algún tipo de medición que les permitió conocer el grado de satisfacción de los/as beneficiarios/as de estas actuaciones. Asimismo, se registró que estos procesos de evaluación estaban más institucionalizados entre las IES privadas que públicas. En concreto, fueron declarados por el 70,7 % de IES privadas frente al 59,4 % de IES públicas.

Se supone que de la evaluación de las políticas se encargan la Oficina de Bienestar Universitario y la Vicerrectoría Académica, pero realmente no se hace nada o no de manera adecuada (IES-19)

Entre las prácticas de evaluación declaradas destacaron las *evaluaciones ex post*. Concretamente, el 97,2 % de las IES que, previamente, habían admitido someterse a procesos de evaluación, declararon medir el impacto de la actuación realizada una vez finalizada. Entre ellas, el 82,3 % solo utilizaban indicadores de resultados como las tasas de participación, porcentajes de cobertura y cifras absolutas (Figura 6). El 8,4 % se centraba más en el uso de otros indicadores más cualitativos como el nivel de satisfacción de los/as beneficiarios/as. Y, solo el 6,3 % de las IES combinaban ambos indicadores para contar con una comprensión más global del impacto de las políticas de equidad e inclusión. Por el contrario, solo el 2,8 % de las IES participantes reportaron *evaluaciones diagnósticas* más orientadas a la identificación de necesidades, barreras y oportunidades sobre la que diseñar políticas.

En definitiva, los resultados evidenciaron una mayor sistematización de evaluaciones ex post frente a un prácticamente anecdótico uso de evaluaciones diagnósticas, lo que puede estar limitando de manera significativa la capacidad de las IES de anticipar desafíos y ajustar las estrategias de equidad e inclusión a los contextos institucionales específicos.

Figura 6. Evaluación de las políticas



3.3.1. Responsables de los procesos de evaluación

La evaluación de las políticas de inclusión recae principalmente en el personal técnico especialista

En cuanto a los profesionales implicados en los procesos de evaluación de las políticas de equidad e inclusión nuestros resultados señalan que es una responsabilidad que difiere entre las IES participantes. En el 51 % de IES, el seguimiento y la evaluación de estas políticas recaen principalmente en los y las profesionales especialistas de los servicios o unidades específicas, como las Oficinas de Diversidad e Inclusión, Bienestar Universitario, Oficinas de Equidad de Género y Oficinas de Calidad, entre otros servicios (Figura 7). En el 9 % de IES, esta función es compartida entre especialistas y las autoridades universitarias que colaboran en equipos de trabajo conjuntos. En el 8 % de IES son los agentes externos con responsabilidad en organismos oficiales lo que se hacen cargo de los resultados obtenidos por estas políticas. Y, finalmente, el 7 % de IES declararon poner en manos del personal docente los procesos de evaluación de las actuaciones implementadas. En este caso, se hizo referencia solo a las prácticas inclusivas de aula.

3.3.2. Periodicidad de la evaluación de las políticas de inclusión

La evaluación de las políticas de equidad e inclusión entre las IES carece de una sistematización consolidada

El análisis de la frecuencia con la que las IES llevan a cabo la evaluación de sus políticas es otro de los aspectos relevantes que observó este estudio. A este respecto, los resultados informaron que el 37,6 % de IES participantes lleva a cabo evaluaciones una periodicidad semestral, mientras que el 44,2 % de las IES lo hace con un intervalo anual. Con un mayor intervalo, el 9,2 % de IES informaron realizar evaluaciones bianuales y el 7,6 % de IES declararon que sus mediciones se llevaban a cabo de manera aleatoria, sin ninguna periodicidad establecida. Estos últimos datos sugieren una falta de sistematización en la práctica evaluativa de las políticas de equidad e inclusión en un número significativo de IES.

No obstante, no todas las IES mostraron los mismos resultados y mientras que las IES públicas presentaron una mayor diversidad en la frecuencia de sus evaluaciones, las IES privadas reconocieron tender a adoptar un esquema más regularizado, concentrándose en evaluaciones periódicas (Figura

Figura 7. Responsables de los procesos de evaluación

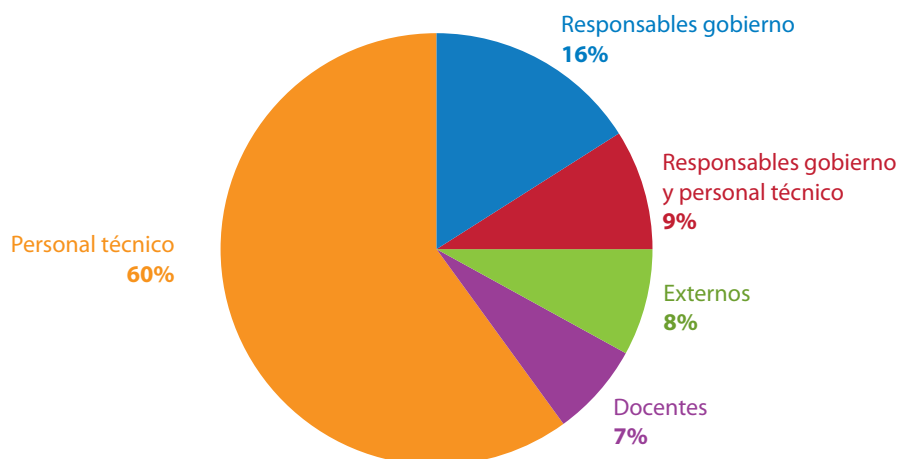
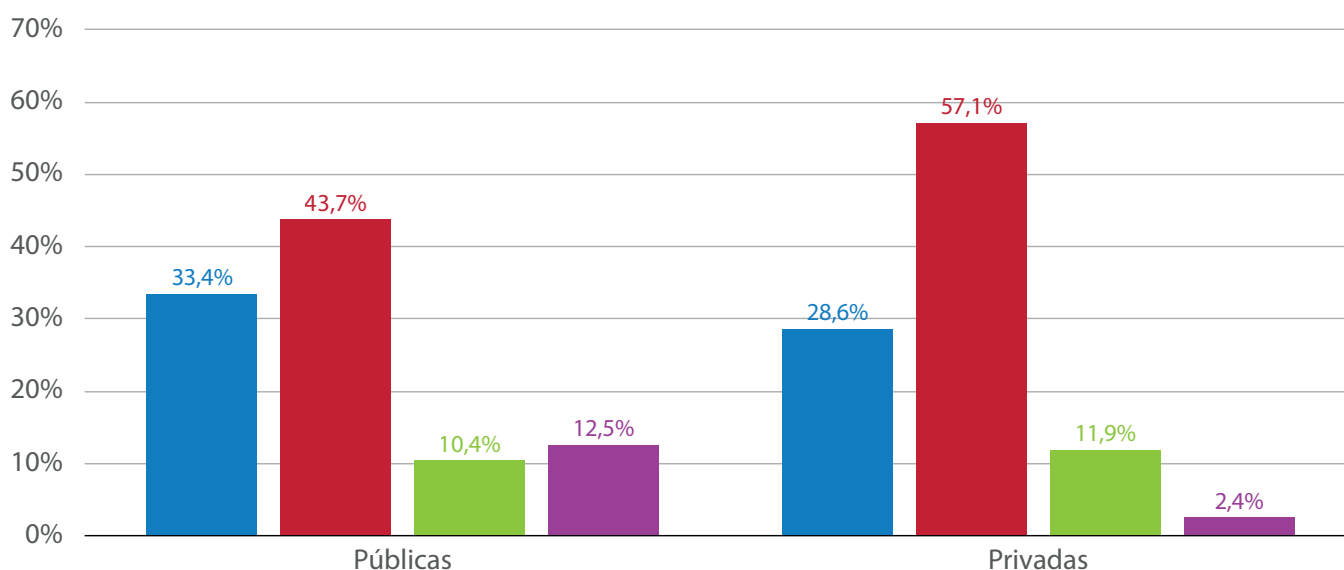


Figura 8. Periodicidad de evaluación de las políticas de inclusión

Fuente: Elaboración propia

8). Más concretamente, se evidenció que entre las IES públicas predominaban las evaluaciones anuales o semestrales 43,7 % y 33,3 % respectivamente. Sin embargo, también mostraron una mayor proporción de evaluaciones esporádicas, 12,5 %, que las IES privadas, 11,9%. Entre estas, el 57,1 % reportó realizar evaluaciones anuales, el 28,5 % mediciones semestrales y solo el 2,3 % actividades de evaluación esporádicas. En cuanto a las evaluaciones bianuales, ambas categorías presentan porcentajes similares, con el 10,4 % entre las IES públicas y el 11,9 % entre las IES privadas.

3.4. Valoración de las políticas de equidad e inclusión

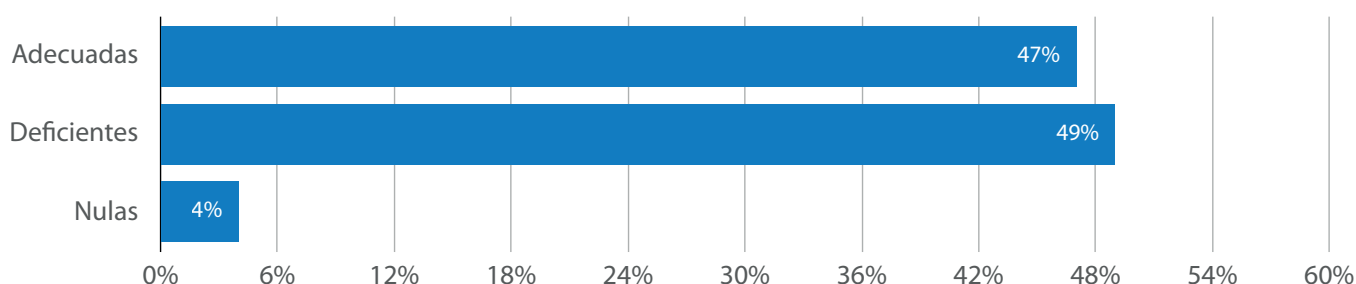
Las IES reconocen avances en inclusión, pero la mayoría considera que sus políticas son insuficientes

3.4.1. Idoneidad de las políticas de equidad e inclusión

Este estudio también centró su atención en la percepción que las IES poseen con respecto a la

idoneidad de sus actuales políticas de equidad e inclusión. Los resultados evidencian un consenso generalizado en torno a la insuficiencia, total o parcial de estas iniciativas para responder a los desafíos actuales. En términos más específicos, el 47 % de las IES calificaron sus políticas como “adecuadas”, considerándolas pertinentes para abordar los retos en materia de inclusión (Figura 9). Y a este respecto, subrayaron que estas políticas son “buenas y necesarias” y consideraron que la valoración positiva de sus resultados los lleva a pensar que no requieren modificaciones sustanciales. Por el contrario, el 49 % de las IES señalaron que, si bien las políticas de inclusión han mejorado sustancialmente, aún conservan importantes áreas de mejora. Así las políticas fueron calificadas como “débiles o insuficientes”, además de ser descritas como “incipientes” y “caracterizadas por un desarrollo muy restringido”.

También se hizo referencia al marco conceptual sobre el que se sustentaban estas actuaciones, afirmándose que responde a un “enfoque integracionista”, lo que limita el tránsito hacia un modelo de universidad verdaderamente inclusiva. Y, por último, el 4 % de las IES reconocieron su imposibilidad para valorar las políticas de equidad e inclusión debido a que no contaban con este tipo de actuaciones. En estos casos, estas políticas fueron descritas como “nulas o ausentes”, evidenciando la falta de acciones concretas en estas materias.

Figura 9. Valoración sobre las políticas de equidad e inclusión

Fuente: Elaboración propia

3.4.2. Obstáculos para el avance de la equidad e inclusión

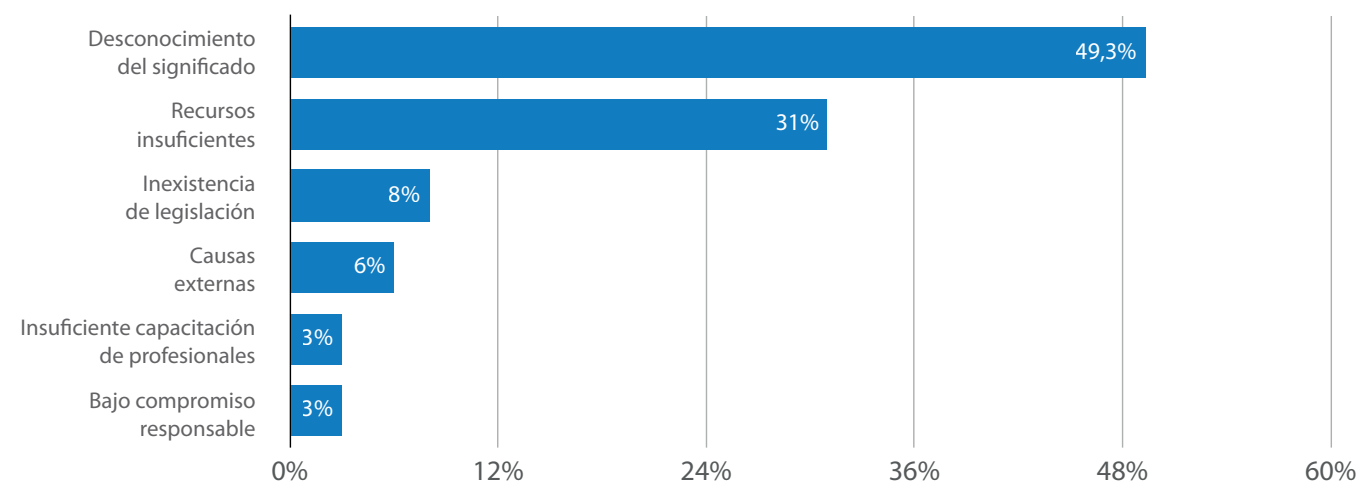
Como última dimensión de análisis, este estudio quiso prestar una especial atención a las principales dificultades que enfrentan las diferentes IES para implementar políticas de equidad e inclusión en sus comunidades educativas. A este respecto, el 49,3 % de IES participantes identificaron el “desconocimiento acerca del significado e implicaciones de la equidad e inclusión” como principal barrera que dificulta la adopción de enfoques adecuados en sus estrategias institucionales (Figura 10).

También fue mencionado por el 30,6 % de las IES la “insuficiencia de recursos económicos, materiales y humanos” como un factor muy limitante para la implementación y, particularmente, para el mantenimiento de estas actuaciones. Otros elementos

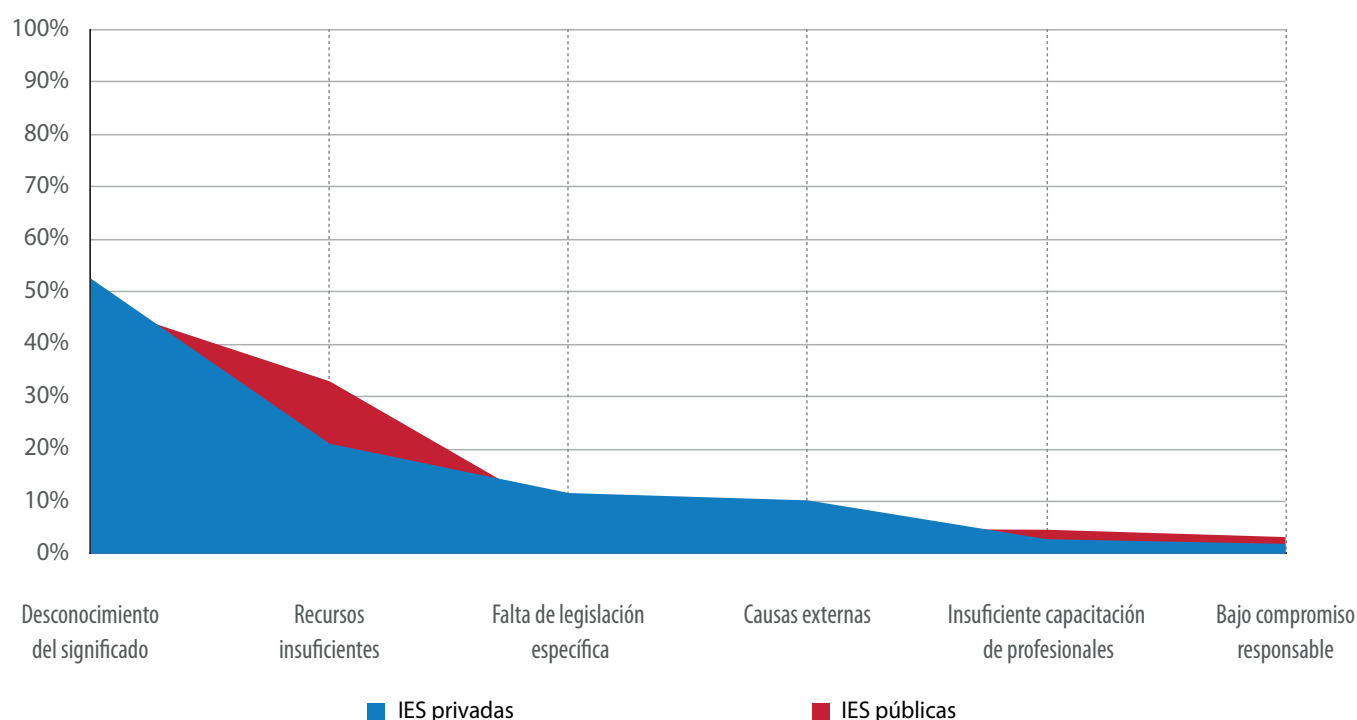
mencionados por el 8 % de las IES fue la “falta de una legislación específica que regule las obligaciones de las instituciones con la equidad e inclusión” junto a la “escasa capacitación del personal institucional en materia de equidad e inclusión” mencionada por el 2,9 % de las IES y el “bajo compromiso de los/as responsables institucionales con los principios equitativos e inclusivos” informado por el 3,3 % de las IES participantes.

Finalmente, se registró un 5,9 % de IES que argumentaron otras dificultades vinculadas a factores externos a la institución, como las “crisis políticas y/o económicas” en las que se ven inmersas sus regiones y lo que pone de manifiesto el impacto de condicionantes contextuales en la comunidad universitaria.

Al comparar los resultados de las IES públicas y privadas se hallaron similitudes y diferencias en los desafíos que enfrentan para avanzar en materia de equidad e inclusión. Para ambos tipos de instituciones,

Figura 10. Obstáculos para el avance de la equidad e inclusión

Fuente: Elaboración propia

Figura 11. Dificultades autopercibidas para avanzar en equidad e inclusión por titularidad


Fuente: Elaboración propia

el desconocimiento del significado e implicaciones de la equidad e inclusión constituye el mayor desafío para avanzar en el cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030. Esta limitación fue reportada por el 52,5 % de IES privadas y 47,9 % de IES públicas (Figura 10). Igualmente, la falta de recursos económicos, materiales y humanos fue declarado por el 22 % de IES privadas y el 32,9 % de IES públicas, evidenciando una mayor limitación estructural entre estas últimas.

El 13,6 % y el 10,2 % de IES privadas, respectivamente, también reconocieron una importante preocupación por la falta de legislación específica y el impacto de las problemáticas sociales externas. En cambio, las IES públicas se mostraron más preocupadas por la insuficiente capacitación de sus profesionales, el 4,6 %, y por el grado de responsabilidad asumida por sus responsables, el 3,6 %, en comparación con las IES privadas que registraron un 2,8 % y 1,9 %.

En resumen, aunque todas las IES enfrentan desafíos estructurales comunes, parece evidente que los factores que limitan el avance hacia una educación superior más equitativa e inclusiva pueden estar condicionados por la titularidad de las instituciones. En el caso de las IES públicas, las barreras autopercibidas con mayor impacto fueron: la falta de recursos económicos, materiales y humanos; la

insuficiente capacitación del personal docente; y el escaso compromiso de las autoridades institucionales con la equidad y la inclusión. Por su parte, entre las IES privadas, estos obstáculos declarados fueron: el desconocimiento sobre el significado y las implicaciones de la equidad y la inclusión; la ausencia de una legislación específica sobre la materia; y el impacto de las problemáticas económicas y sociales en las comunidades universitarias.

4. Conclusiones

El presente estudio supone un avance significativo en el conocimiento de las políticas de equidad e inclusión en América Latina y el Caribe, tanto por su representatividad, al incorporar la participación de 236 IES de 20 países, como por la relevancia de los hallazgos obtenidos. Las conclusiones más significativas arrojadas por este estudio se detallan a continuación.

1. El compromiso de las IES con la equidad y la inclusión es más declarativo que operativo. Si bien la mayor parte de IES expresan una firme determinación por avanzar en términos de equidad y la inclusión, en muchas de ellas este compromiso es más teórico que práctico. Coincidiendo con investigaciones previas realizadas en otros contextos, se confirma que existe una importante brecha entre el compromiso declarado y la existencia de acciones que promuevan cambios sistémicos orientados a construir universidades más equitativas e inclusivas (Baltaru, 2020; Márquez y Melero-Aguilar, 2022). Entre algunas IES, la brecha entre la retórica y los hechos es tan significativa que, aun habiendo incorporado la equidad e inclusión como principios en sus discursos oficiales, no están desarrollando ningún tipo de políticas para avanzar hacia estas metas.

2. Las IES mantienen lógicas contrapuestas en torno a la equidad e inclusión. Algunas IES están desarrollando actuaciones compensatorias orientadas a la equidad e inclusión mientras, paralelamente, mantienen situaciones generadoras de desigualdades que afectan, particularmente, al estudiantado más vulnerable. Así, ponen en marcha programas para facilitar el acceso de estudiantes no tradicionales, al tiempo que mantienen mallas curriculares rígidas, no forman a su profesorado o pasa por alto la prevalencia de discursos capacitistas y racistas, entre otros aspectos. Este enfrentamiento de acciones y lógicas contrapuestas que evidencia la coexistencia de políticas de apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad y el mantenimiento de una cultura institucional que reproduce esquemas de exclusión (Juárez-Uribe y Gallardo, 2023). Esta incoherencia interna por parte de las IES está contribuyendo a perpetuar desigualdades educativas históricas y mantener a ciertos colectivos al margen de la educación superior.

3. Las IES no han asumido una concepción sistémica de la equidad y la inclusión. Aunque la construcción de universidades más equitativas e inclusivas requiere de cambios y transformaciones globales por parte de las instituciones educativas (UNESCO, 2005), gran parte de las IES continúan esperando que sea el estudiantado quien realice el esfuerzo de adaptarse a sus culturas y procesos. En consecuencia, el progreso de la equidad e inclusión se limita al desarrollo de estrategias sobre determinados grupos de estudiantes, para los que se establecen objetivos distintos. En este sentido, existe un especial interés entre las IES en asegurar un acceso más equitativo mediante la adopción de medidas de acción positiva dirigidas a ampliar el acceso de estudiantes tradicionalmente infrarrepresentados (estudiantes de bajo nivel socioeconómico, estudiantado perteneciente a minorías étnicas, indígenas o afrodescendientes). También resulta evidente una clara voluntad por convertir las universidades en espacios más igualitarios, donde hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades. Pero, sobre todo, se destaca la especial preocupación que muestran las IES por apoyar las trayectorias académicas del estudiantado con discapacidad. Este constituye el colectivo más atendido por parte de las políticas de inclusión (Fillipo et al., 2025). Quizás debido al impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que reconoció como una obligación de todos los países ratificantes la provisión de una educación más inclusiva para este colectivo. No obstante, también debe advertirse que entre las IES prevalece una visión de la discapacidad basada en el enfoque médico, es decir, en la idea de que la discapacidad es un problema individual ocasionado por una deficiencia de la persona. En consecuencia, sus actuaciones se orientan fundamentalmente a procurar servicios de apoyos y adaptaciones compensatorias individuales, en lugar de emprender de manera proactiva procesos de transformación institucional (O'Shea et al., 2016). Por último, no deja de ser paradójico que la discapacidad sea una situación tan atendida entre el estudiantado, cuando no existe ninguna política dirigida a facilitar la inclusión de las personas con discapacidad como parte de los equipos profesionales que operan en las IES, desde el profesorado hasta el personal de administración y servicios.

4. Las políticas de equidad e inclusión centran su actuación en un solo eje de discriminación. En la articulación de sus políticas, una institución equitativa e inclusiva debe considerar la complejidad de las experiencias que afectan a todos sus miembros, a través del análisis de todos los elementos que pueden intersectar y generar alguna forma específica de exclusión (Crenshaw, 1989; UNESCO, 2020). Alejadas de esta realidad, las políticas registradas por este estudio han puesto en evidencia que estas centran sus objetivos en un único eje de actuación y pasan por alto las múltiples caras de la desigualdad y segregación educativa. No existen políticas con enfoques interseccionales que aborden y relacionen los distintos componentes y elementos que confluyen en los desafíos que presentan la educación superior y que afectan especialmente a determinados colectivos.

5. Existe una fuerte segmentación entre las diferentes fases de las políticas de equidad e inclusión. Cada una de las etapas que comporta el desarrollo de una política institucional de equidad o inclusión, es decir, su diseño, implementación y evaluación es asumida por actores diferentes que, rara vez, establecen relaciones de colaboración o retroalimentación. Así, es frecuente que los equipos de gobiernos asuman un mayor protagonismo en el diseño de estas actuaciones y, posteriormente, dejen en manos del personal técnico especialista y profesorado tanto la implementación como la evaluación de las medidas. Lo curioso es que estos dos colectivos profesionales, a pesar del amplio conocimiento que terminan acumulando sobre estas políticas, no suelen estar invitados/as al diseño de nuevas estrategias, desaprovechándose así todo su conocimiento y experiencia. En este sentido, se concluye que la compartimentalización de las fases y funciones de las políticas de equidad e inclusión representan un importante desafío de cara a su idoneidad y eficacia, sobre todo cuando no existen mecanismos de coordinación efectivos entre los distintos niveles. Por otra parte, también conviene señalar que el estudiantado es solo considerado/a como sujeto pasivo de las políticas de equidad e inclusión. A pesar de ser beneficiarios directos de estas políticas, la voz del estudiantado no es tomada en cuenta en el diseño de estas actuaciones. Asimismo tampoco contribuyen a su elaboración otros miembros de las comunidades locales con poder de reducir algunos de los obstáculos que limitan su acceso, progreso y permanencia de los colectivos más vulnerables.

Como afirman Perales y McCowan (2021), aunque en muchas IES se habla mucho de la participación comunitaria, los muros entre estas universidades (en particular las de élite) y sus comunidades circundantes (especialmente las comunidades de bajos ingresos) siguen siendo demasiado altos. Por tanto, resulta también imprescindible que se simplifiquen los mecanismos de participación y que las universidades abran sus puertas a todos los agentes comunitarios con corresponsabilidad en materia de equidad e inclusión.

6. Las políticas de equidad e inclusión están limitadas por el claro desconocimiento de su significado y por una escasa dotación económica.

El avance de la equidad y la inclusión está siendo ralentizado por una concepción reducida de la equidad e inclusión cuyos significados, además, se confunden entre sí (Stentiford y Koutsouris, 2020). Este desconcierto sobre los significados e implicaciones de ambos conceptos pueden llevar a las IES a reproducir y perpetuar las desigualdades sociales en lugar de actuar como agentes de transformación. Además, esta visión reducida impide que la diversidad sea considerada como un beneficio para todas las comunidades universitarias, limitando el diálogo intercultural, la innovación pedagógica y la generación de saberes relevantes para una sociedad plural. Como resultado, estas instituciones no solo dejan de cumplir con su responsabilidad social, sino que también pierden competitividad en un mundo que valora cada vez más la diversidad y la equidad como pilares del desarrollo sostenible. Por otra parte, la falta de financiación sostenida que se concreta en una disponibilidad limitada de materiales y recursos humanos ha sido reconocida por parte de las propias IES como uno de los principales obstáculos al progreso inclusivo de la educación superior. Aunque la libertad de autogobierno, sin intervención externa, es un principio esencial para asegurar que las IES puedan atender las necesidades de sus estudiantes y ofrecerles una educación de calidad (Acevedo et al., 2024; Pedró y Mendigutxia, 2024), las IES públicas se lamentan de un reducido margen de maniobra para asegurar la sostenibilidad económica de las políticas de equidad e inclusión. La financiación de estas actuaciones es bastante inestable y está sujeta a otras prioridades gubernamentales.

7. La evaluación de las políticas de equidad e inclusión no forma parte de la cultura institucional.

Aunque todas las políticas institucionales deben examinarse, cuestionarse y modificarse hasta conseguir que las IES se conviertan en espacios educativos que ofrezcan aprendizajes accesibles y de calidad para todos y oportunidades de participación y reconocimiento que faciliten el pleno desarrollo de todos sus miembros (UNESCO, 2008), se confirma que estas instituciones no cuentan con mecanismos estandarizados que midan su progreso hacia estas metas. La medición o evaluación de la inclusión universitaria continúa siendo un terreno por explorar (Márquez et al., 2021) y, si bien, algunas IES cuentan con acciones de seguimiento más regulares, las prácticas más frecuentes de seguimiento se llevan a cabo una vez concluidas las actuaciones. Por el contrario, la evaluación diagnóstica es un proceso que rara vez se considera, desechando con ello la oportunidad de conocer de manera anticipatoria las dificultades. Se concluye destacándose que es urgente la consolidación de sistemas de evaluación de la equidad e inclusión estructurados, anticipatorios y participativos que brinde la oportunidad a las IES de hacer un seguimiento longitudinal de su progreso.

Descargo de responsabilidad

UNESCO IESALC prioriza el uso de un lenguaje no discriminatorio por género, evitando expresiones que invisibilicen o estereotipen a mujeres y personas no binarias. Se otorga preferencia a estructuras gramaticales que esquiven la designación masculina sistemática, pero usando el masculino genérico para evitar sobrecarga gráfica, entendiendo que incluye a todas las personas, sin importar su género.

Referencias

- Acevedo, F., Menese, P. y da Silva Muñoz, M.A. (2024). La noción calidad de la educación superior y sus principales componentes. *Un estado del arte Revista Educación Superior y Sociedad*, 36 (1), 22-49.
- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva*. UNESCO
- Baltaru, R. D. (2020). The rise of agentic inclusion in the UK universities: maintaining reputation through (formal) diversification. *Studies in Higher Education*, 47(1), 229–242. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1739015>
- Clavijo-Castillo, R., Cedillo-Quizhpe, C. y Cabrera-Ortiz, F. (2024). *Culturas, políticas y prácticas inclusivas según estudiantes universitarios*. *Alteridad*, 19(2), 258-269. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.09>
- Davis, K., Bouckaert, M., Galán-Muros, V. (2024). ¿Qué unidad gubernamental es directamente responsable de la educación superior? *Serie de Notas de Políticas de Educación Superior UNESCO IESALC*, (11)
- Filippou, K., Acquah, E. y Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13 (1), 1-30
- Juarez-Urbe, M. J., & Gallardo, G. (2022). Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en programas inclusivos. *Educación Superior y Sociedad* 34(2), 76-101.
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2020). Sustainable Development Goals (SDGs): Assessing the Contribution of Higher Education Programmes. *Sustainability*, 12(17), 6701. <https://doi.org/10.3390/su12176701>
- Nuis, W., Segers, M. & Beusaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 41, 1-22.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413–434.
- Márquez, C. y Melero-Aguilar, N. (2022) What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83, 829–844.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33–51.
- Mato, D. (Cord) (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Eduntref.
- Mejía-Pérez, G., González-Callejas, J. L. y Pérez-Ramos, T. A. (2023). Equidad y geografía de las oportunidades en México: La distribución territorial de los mercados de educación superior en Oaxaca. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 31.
- Mella, C. (2024). Privatización y desigualdad de acceso en educación superior en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36 (2), 497-524.
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing.
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education. Social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322–336.
- Pedro, F. y Mendigutxia, A. (2024). *Contribución de las universidades a los sistemas nacionales de investigación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC
- Perales, C. y McCowan, T. (2021). Rewiring higher education for the Sustainable Development Goals: the case of the Intercultural University of Veracruz, Mexico. *Higher Education*, 81, 69–88. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00525-2>
- Pitman, T., Brett, M., & Ellis, K. (2021). Three decades of misrecognition: defining people with disability in Australian higher education policy. *Disability & Society*, 38(2), 323–341. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1937061>

- Rodríguez, S.A. (2022). Desigualdad de oportunidades en el ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección: reconfiguraciones y persistencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13 (37), 18-41.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>.
- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso a la educación superior. Tendencias Internacionales*. UNESCO-IESALC
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO
- UNESCO (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.
- Valenzuela, J.P. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Anexos

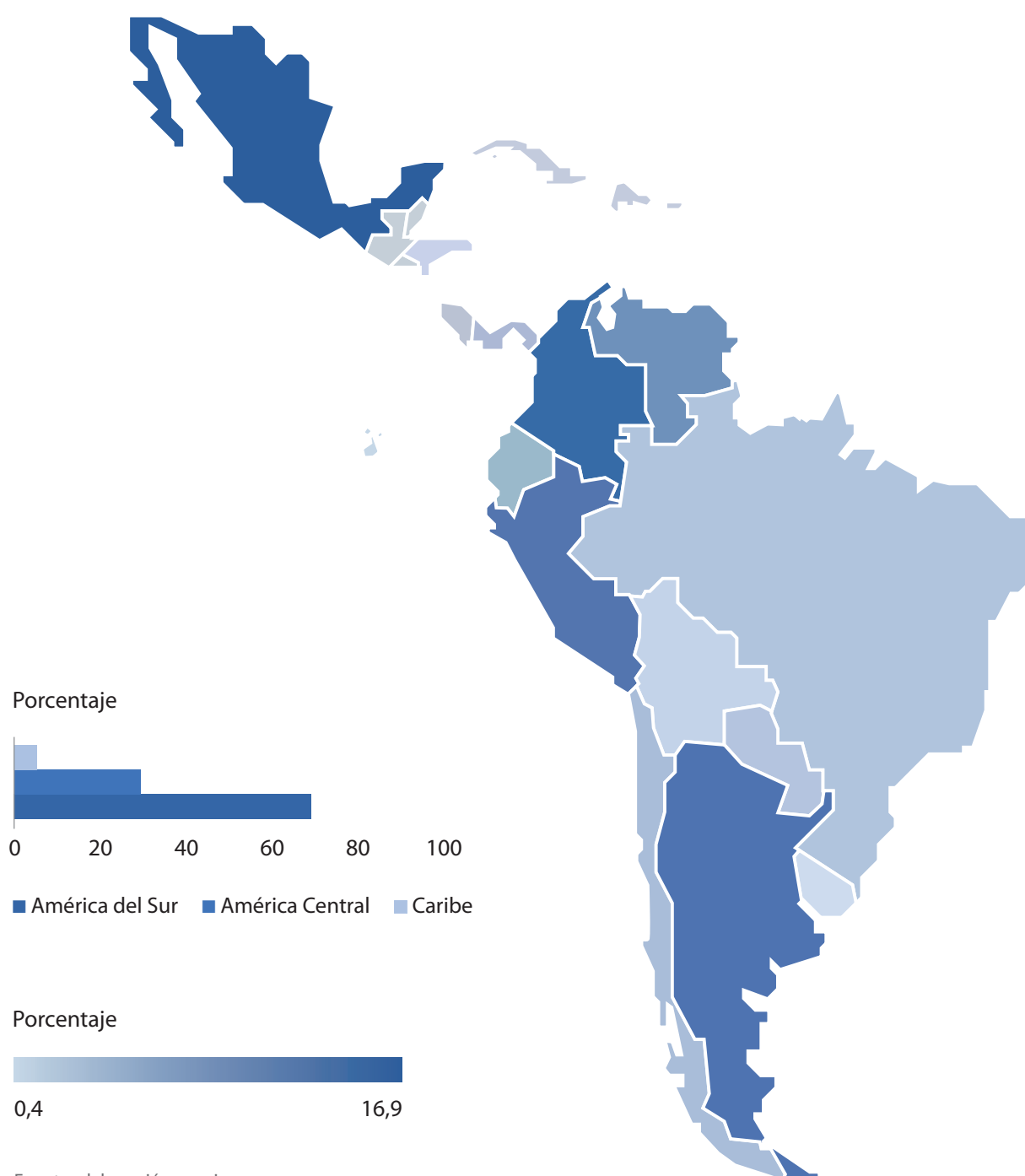
Anexo 1. Países de procedencia de las IES participantes

Los países con mayor representación en la muestra fueron México (16,1 %), Colombia (14,4 %), Argentina (13,1 %), Perú (12,7 %) y Venezuela (9,3 %), lo que pone de manifiesto la relevancia de estos países en el contexto educativo de la región. En contraste, se observó una participación más limitada en países como

Uruguay (0,4 %), Curazao (0,4 %), Honduras (0,8 %), Puerto Rico (Oficialmente, el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, 8,0%) y República Dominicana (0,8 %).

Estos datos ponen de manifiesto una distribución geográfica desigual de la participación entre IES de la región.

Figura 12. Región de procedencia de las IES participantes



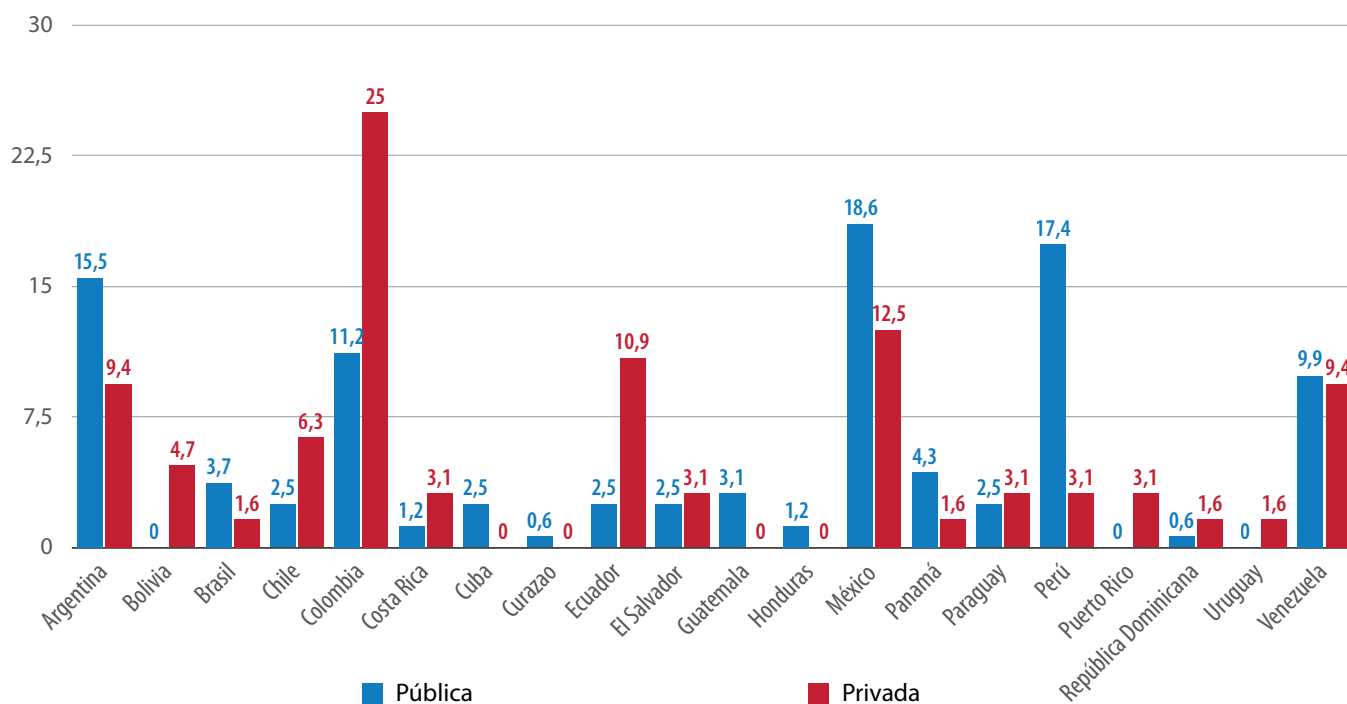
Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Titularidad de las IES participantes

Se contó con una mayor proporción de universidades públicas, 71,7 %, frente a universidades privadas, 28,3 % del total. No obstante, este patrón general presentó variaciones significativas entre países. Así, se registró una mayor participación de las instituciones públicas de países como México, Argentina, Panamá,

Brasil, Venezuela, El Salvador y Perú. Y una mayor representación de las universidades privadas de Ecuador y Chile, lo que refleja dinámicas distintas en estos contextos. Por su parte, las instituciones participantes de Colombia y Costa Rica mostraron una distribución más equitativa en cuanto a su titularidad.

Figura 13. Titularidad de las IES participantes por países



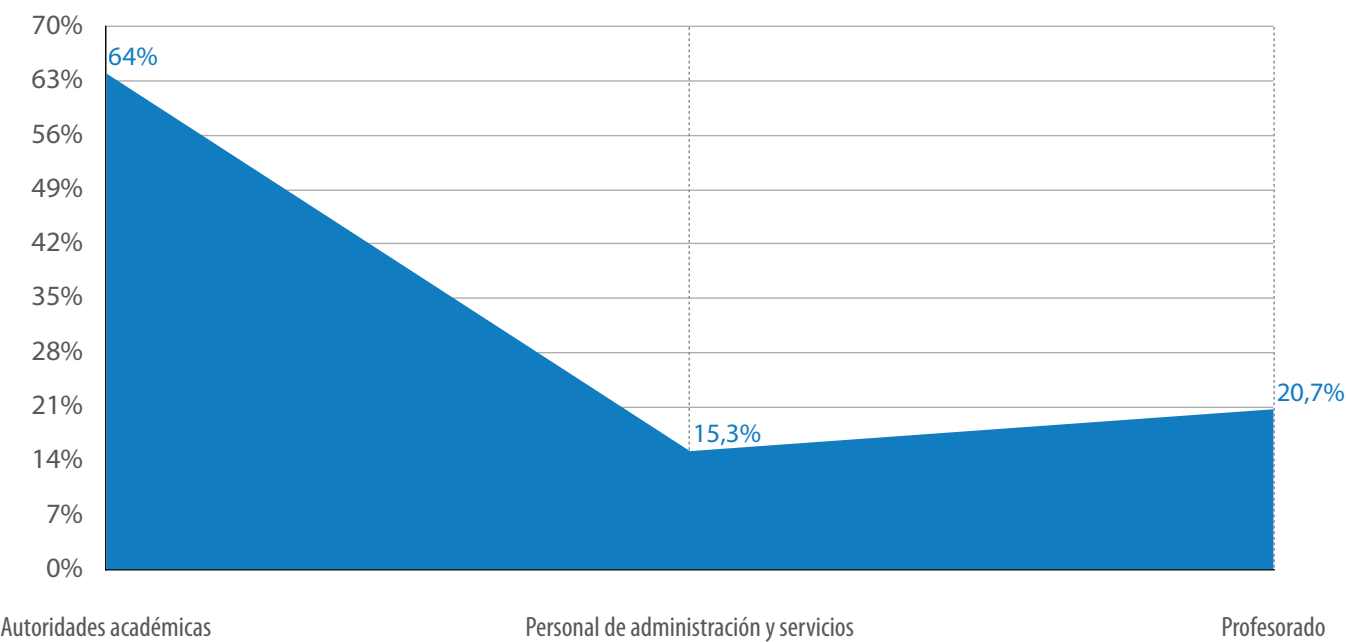
Fuente: elaboración propia

Anexo 3. Actores institucionales participantes

Las IES han participado en este estudio a través de diferentes actores. La mayor participación la registraron los/as responsables de órganos de gobiernos quienes constituyeron el 64 % del total de participantes. Así, cabe mencionarse los/as responsables de rectorías, vicerrectorías, vicedecanatos y direcciones de

departamento. El profesorado constituyó el 20,7 % del total de participantes mientras que el 15,3 % restante estaba conformado por otros profesionales técnicos/as especialistas de las Unidades de Diversidad, de Calidad, de Servicios o Medios u Oficinas de Bienestar, entre otros.

Figura 14. Perfiles profesionales de los/as representantes de IES



Fuente: elaboración propia



unesco

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

Investigación y prospectiva en educación superior

Equidad e inclusión

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es uno de los organismos claves de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el único entre ellos con un mandato específico para la educación superior. Al adoptar un enfoque holístico e integrado, intersectorial y transversal de la educación superior, IESALC presta apoyo a los Estados miembros mediante investigaciones y publicaciones orientadas a las políticas y a la acción, al desarrollo de capacidades, a la formación, la abogacía y el trabajo en red.

El IESALC apoya activamente la reflexión a escala regional sobre las políticas públicas y los mecanismos que contribuyen a la mejora de la calidad y de la equidad de la educación superior. Aunque la equidad es un elemento imprescindible para que los sistemas de educación superior respondan a los objetivos propuestos en la Agenda 2030, no resulta suficiente. El logro de sus objetivos y metas requiere, además, fortalecer el compromiso del sistema con la inclusión. La inclusión complementa a la equidad al exigir una transformación profunda de las instituciones de educación superior (IES) en aras de responder a las necesidades de todos sus miembros y eliminar cualquier obstáculo que pueda derivar en una situación de discriminación o exclusión.

Con el objetivo de conocer la naturaleza y el alcance de las políticas de equidad e inclusión puestas en marcha por las IES de la región, se ha llevado a cabo en el marco del Programa Inclusión 360° el estudio *Políticas de equidad e inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe*. En este informe se presentan los principales hallazgos obtenidos que podrán ser considerados para la mejora de la calidad de la educación superior en la región.



info-IESALC@unesco.org



iesalc.unesco.org



[@unesco_iesalc](https://twitter.com/unesco_iesalc)



[UNESCO IESALC](https://www.linkedin.com/company/unesco-iesalc)



[@unesco_iesalc](https://www.facebook.com/unesco_iesalc)



[@unesco.iesalc](https://www.instagram.com/unesco.iesalc)