

Financiamiento Público con Equidad en Educación Superior: El Caso de los Pueblos Indígenas en Perú

Public Financing with Equity in Higher Education: The Case of Indigenous Peoples in Peru

Uriel Montes Serrano

e-mail: uriel.montes@uarm.pe
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Perú

Alíer Ortiz Portocarrero

e-mail: alier.ortiz@uarm.pe
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Perú

Recibido / Received: 15/09/2023
Aceptado / Accepted: 30/07/2024

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las respuestas del Estado peruano en las últimas dos décadas en relación con el financiamiento público destinado a la educación superior universitaria y no universitaria para jóvenes indígenas. El análisis se enmarca en la búsqueda de políticas de equidad con el objetivo de lograr una sociedad más justa. Se empleó el método hermenéutico de revisión de la literatura nacional e internacional para identificar las tendencias sobre la educación superior indígena en el país y América Latina. Además, se examinaron los problemas, las políticas gubernamentales, los retos y desafíos que surgieron en la educación de estas poblaciones. Los resultados y conclusiones revelan lo siguiente. Primero, la masificación de la educación superior, especialmente a través de la oferta privada, ha contribuido en la desigualdad dentro del sistema, ya que los jóvenes de los quintiles más bajos no tuvieron las mismas oportunidades de acceso. Segundo, el Estado intervino a través de políticas sociales, especialmente con un sistema de becas orientado a las poblaciones vulnerables, incluyendo a los pueblos indígenas. Por último, se constata que no es suficiente con asegurar el financiamiento para el acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas, sino que también es esencial implementar medidas que fomenten la permanencia y graduación. Esto compromete al Estado y a las instituciones formadoras.

Palabras clave: Financiamiento público; Educación superior; Pueblos indígenas; Becas; Equidad.

Abstract: The objective of this article is to analyze the responses of the Peruvian government over the past two decades as relates to public financing on higher education, both university and non-university, for indigenous youth. This analysis is framed within the search for equity policies with the goal of achieving a fairer society. The hermeneutic method of reviewing national and international literature was used to identify trends in indigenous higher education in the country and Latin America. Furthermore, issues, government policies, challenges, and obstacles that arose in the education of these populations were examined. The results and conclusions reveal the following. Firstly, the massification of higher education, particularly through private education, has contributed to inequality within the system, as young people from the lowest socio-economic quintiles did not have the same access to opportunities. Second, the State intervened through social policies, especially with a scholarship system aimed at vulnerable populations, including indigenous peoples. Finally, it is noted that it is not enough to secure funding for access to higher education for indigenous youth; it is also essential to implement measures that promote retention and graduation. This requires a commitment from both the State and the educational institutions.

Keywords: Public financing; Higher education; Indigenous peoples; Scholarships; Equity.

1. Introducción

En las últimas dos décadas se ha producido un incremento importante de la matrícula

en la educación superior a nivel global: en promedio, se pasó del 24% en 2005 al 38% en 2018 (Barbosa-Camargo, Castiblanco-Moreno y Medina-Arboleda, 2021). En América Latina, entre 2002 y 2016, este crecimiento fue de aproximadamente 40% para países como Perú y Colombia (Herrero-Olarte y Baena, 2022). La educación superior ha alcanzado, por lo tanto, un estatus fundamental como derecho humano y una plataforma para afrontar los retos y desafíos del mundo actual (Arocena y Sutz, 2016).

Este desarrollo se enmarca en la implementación de planes y políticas de parte de los países. En el caso del Perú, la Constitución Política de 1993 establece la responsabilidad del Estado de garantizar la educación de todas las personas, asegurando el acceso a la misma sin importar la condición económica. En esa línea, el Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036 (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020) destaca la necesidad de incrementar en forma sostenible el presupuesto público de la educación, de modo que se genere igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad. Se enfatiza que el financiamiento debe hacer posible atender las necesidades tanto de aquellos que ya acceden al servicio educativo como de aquellos que se encuentran marginados, a quienes se debe priorizar en la asignación de recursos públicos. Con ese propósito, en el año 2020 se aprobó una enmienda constitucional que establece que la educación representa un derecho humano fundamental, para la cual el Estado destina anualmente no menos del 6% del Producto Interno Bruto (PIB) para este fin¹.

La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2021), entidad encargada de supervisar la educación universitaria en Perú, destaca el principio de equidad presente en la normativa y las políticas educativas propuestas en los últimos años. Estas políticas tienen como objetivo fundamental garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la graduación en los estudios, en concordancia con lo establecido en la Ley General de Educación, n° 28044². En esa misma línea, se menciona la política del Estado sobre la educación superior con un horizonte al 2030, que prioriza incrementar el acceso de la población a la educación universitaria y técnico-productiva, basándose en el principio de equidad (D.S. n° 012-2020-Minedu). Además, se resalta la importancia de construir una sociedad democrática que valore la diversidad y promueva los derechos y la igualdad entre las personas, con un enfoque especial en la atención a las poblaciones vulnerables.

De lo dicho anteriormente, destaca la equidad como elemento transversal de la política educativa. La equidad se concibe como una estrategia y un camino para lograr la igualdad entre todas las personas, un principio fundamental en el proyecto social de una nación. En el ámbito educativo, la equidad implica un doble compromiso por parte del Estado: en primer lugar, asegurar el acceso al servicio, es decir brindar igualdad de oportunidades; en segundo lugar, garantizar la igualdad en los resultados de aprendizajes (López, 2016). Es decir, además de brindar igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad, por ejemplo, a través de la financiación de las pensiones de enseñanza, se deben implementar los mecanismos necesarios que permitan a los jóvenes permanecer en sus estudios hasta alcanzar la graduación.

Como se mencionó anteriormente, Perú ha experimentado un avance importante en la cobertura de la educación superior en las últimas dos décadas. Menéndez y Hernández (2020), al analizar este fenómeno en varios países de la región, encuentran que este

¹ Puede revisarse la Ley n° 31097 del 28 de diciembre de 2020. Ley de reforma del artículo 16 de la Constitución Política del Perú con el fin de fortalecer el sector educación.

² Puede revisarse la Ley General de Educación n° 28044.

crecimiento se debió, principalmente, a la expansión de la oferta educativa privada. Esta expansión ha posibilitado una mayor inclusión de la población en el sistema educativo, pero al mismo tiempo ha generado desigualdades dentro de los sistemas educativos, pues los jóvenes que provienen de los quintiles inferiores (Q1 y Q2) no han tenido las mismas oportunidades en comparación con los que provienen de los quintiles superiores (Q4 y Q5).

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la asignación del presupuesto público destinado a la educación superior de las poblaciones indígenas de Perú, y las políticas que se han implementado. Se enmarca en las tendencias relacionadas con el financiamiento universitario y sus consecuencias en la equidad educativa. Para ello, se han revisado fuentes tanto nacionales como internacionales relacionadas con el tema, con el propósito de situar el análisis en un marco de referencia más amplio, especialmente el de los países latinoamericanos. Se empleó el método de análisis hermenéutico, que consiste en interpretar textos en su contexto histórico y cultural, identificando significados, temas y motivos, y comparándolos con otras fuentes para lograr una comprensión crítica y reflexiva (Gama, 2021).

Un estudio de este tipo es relevante porque puede aportar elementos a la discusión sobre cómo asignar el financiamiento público a la educación superior indígena, considerando los criterios de equidad, suficiencia, eficacia y eficiencia, con el objetivo de avanzar hacia una sociedad más justa y sostenible (CNE, 2020).

2. Tendencias en el financiamiento de la Educación Superior

Dos procesos que se encuentran interrelacionados han marcado el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe en las últimas décadas: la masificación de la educación superior y la privatización de este nivel educativo. Respecto de lo primero, el análisis de García de Fanelli (2019) señala que, en Perú, México, Ecuador y Colombia, el crecimiento anual de la matrícula en la educación superior durante estos años ha sido superior al 6%, una tendencia global (Barbosa-Camargo *et al.*, 2021) que se ha replicado también en países de la región (Herrero-Olarte y Baena, 2022).

En sus primeras etapas, esta masificación se produjo como resultado del protagonismo que asumieron los Estados en el desarrollo económico y la consolidación de las democracias después del Consenso de la Posguerra (UNESCO, 2021; OCDE, 2016; Cuenca, 2015). Esto permitió la formación de profesionales capacitados y especializados, que impulsó la industrialización y contribuyó al progreso económico y al bienestar de la sociedad y del Estado. En el caso de Perú, la expansión de las universidades también siguió una lógica similar: desarrollo económico y bienestar social. De esta manera, la masificación de la educación superior significó un incremento significativo de la matrícula, pasando de 30,000 estudiantes a 255,000 entre 1960 y 1980, donde la mayoría de los estudiantes (79%) se encontraba matriculado en una universidad pública (Cuenca, 2015).

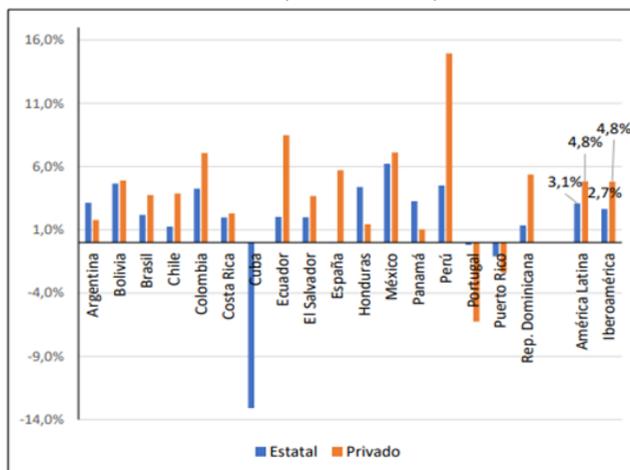
En los años siguientes, la masificación se intensificó debido a una presión de la población que demandaba una mayor oferta de educación superior como un medio para lograr el desarrollo (Arocena y Sutz, 2016; Acevedo, 2021). Esto significó un evidente proceso de democratización de la educación, en el sentido de que un mayor número de jóvenes pudo acceder a la universidad. Así, si en la década de los 80 había pocas universidades en Perú, en su mayoría de gestión pública, en las décadas posteriores esto cambió radicalmente: de 49 universidades en 1990 se llegó a 132 en 2015, de las cuales 42 eran públicas y 90 eran privadas (Ministerio de Educación [Minedu],

2020)³. Es decir, al mismo tiempo que aumentaba la cantidad de universidades, la presencia de las universidades públicas fue cediendo ante las privadas, en un proceso de privatización de la oferta educativa.

La privatización de la universidad es un fenómeno global que se manifiesta con mayor énfasis en algunas regiones, y una de ellas es América Latina (Brunner, 2013). Se refiere a la creciente participación del sector privado en la educación superior. Este fenómeno se originó debido a diversos factores, siendo uno de los principales el incremento en la demanda de educación superior, que superó la capacidad de las universidades públicas, en un contexto de crisis económica de la década de los 80 que redujo los fondos públicos disponibles (Távora, 2014). Como respuesta a esta situación, a partir de la década de los 90, los gobiernos en la región implementaron medidas para promover el ingreso del sector privado al mercado educativo, con escasos o nulos marcos regulatorios preestablecidos (UNESCO, 2021; Cuenca, 2015; Brunner, 2013). Perú, por ejemplo, implementó estas medidas en 1996 durante el gobierno de Alberto Fujimori, a través del Decreto Legislativo 882, conocido como «Ley de promoción de la inversión en educación». Esto marcó el inicio de la proliferación de universidades privadas, muchas de las cuales eran de mala calidad, un fenómeno que se observó también en otros países (Espinoza, González-Fiegehen y Granda, 2019)⁴.

Como resultado, la matrícula en universidades privadas comenzó a superar a las universidades públicas. Si en la década de los 90, dos de cada cinco estudiantes en América Latina asistían a una institución educativa privada, para el 2018 esta proporción se había invertido, pues uno de cada dos estudiantes estaba matriculado en una institución privada (UNESCO, 2021; Cuenca, 2015). En casos específicos como los de Perú, Chile, Brasil y El Salvador, en 2017, más del 69% de los jóvenes estudiaban en instituciones superiores de gestión privada (García de Fanelli, 2019).

Gráfico 1. Gestión estatal y privada en la matrícula en el nivel superior en América Latina (2010 – 2017).



Nota. Tomado de OCTS-OEI (2019).

³ Puede revisarse el II Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana, SUNEDU, del 2020.

⁴ En el Perú, muchas de estas universidades fueron cerradas por la SUNEDU durante el proceso de Licenciamiento, en aplicación de la Ley Universitaria del año 2014, que exigía a todas las universidades del sistema demostrar condiciones básicas de calidad (CBC) para seguir funcionando.

El Gráfico 1 muestra la creciente privatización de la matrícula en los países de la región, con tasas cercanas al 15% anual en Perú para el 2017, seguido de Ecuador, Colombia, México y República Dominicana (OCTS-OEI, 2019).

Este fenómeno tuvo lugar en un contexto de cambio económico hacia un modelo neoliberal de libre mercado que se instauró en la región, lo que modificó el rol del Estado, limitando sus responsabilidades respecto del financiamiento de la educación (Carrasco, 2020). Se estableció un modelo de educación mercantil, especialmente en Brasil, Chile, Colombia, Perú, México y algunos países centroamericanos. Este modelo se caracteriza por aplicar una lógica basada en el discurso económico de cliente-producto-proveedor, lo que distorsiona los roles de los agentes educativos, sus intereses y dinámicas (Menéndez y Hernández, 2020; Mejía-Navarrete, 2018). Esto afecta la oferta educativa, los planes de estudio, la formación y evaluación de los docentes, la investigación, entre otros aspectos. En consecuencia, se trastocó la idea de universidad como fuente de creación de conocimiento e investigación hacia una que se centró, principalmente, en satisfacer las demandas del mercado laboral, un enfoque que seguía siendo viable para los jóvenes de ingresos más altos. Como resultado, el Estado fue reduciendo su rol como garante del servicio educativo como un bien público y en la regulación de la calidad (Espinoza *et al.*, 2019).

En el año 2020, la UNESCO encontró que en América Latina y el Caribe la inversión en la educación superior era baja, oscilaba entre el 0.5 % y el 1 % respecto del PBI. En el caso del Perú, la inversión en la educación superior se encontraba en el 0.57 %, siendo la más baja de la región⁵. En este sentido, la mayor parte del financiamiento de la educación terciaria proviene de fuentes privadas (Brunner, 2013). Incluso las universidades públicas se vieron en la necesidad de ingresar al mercado educativo para complementar su presupuesto; por ejemplo, en Perú aproximadamente el 50% del financiamiento de las universidades proceden de ventas de servicios educativos (Mejía-Navarrete, 2018). De esta manera, la privatización del servicio educativo implica una participación directa de los estudiantes y sus familias en el financiamiento de la educación, ya que terminan asumiendo la mayor parte de los costos (Távora, 2014). En Colombia y Chile, el 60% del sistema educativo es financiado por los hogares y el 40% por el Estado. En el caso de Perú, la participación del Estado es aún menor, pues este financia solo el 36.6%, mientras que un significativo 63.4% proviene de las propias familias (UNESCO, 2021; OCDE, 2016).

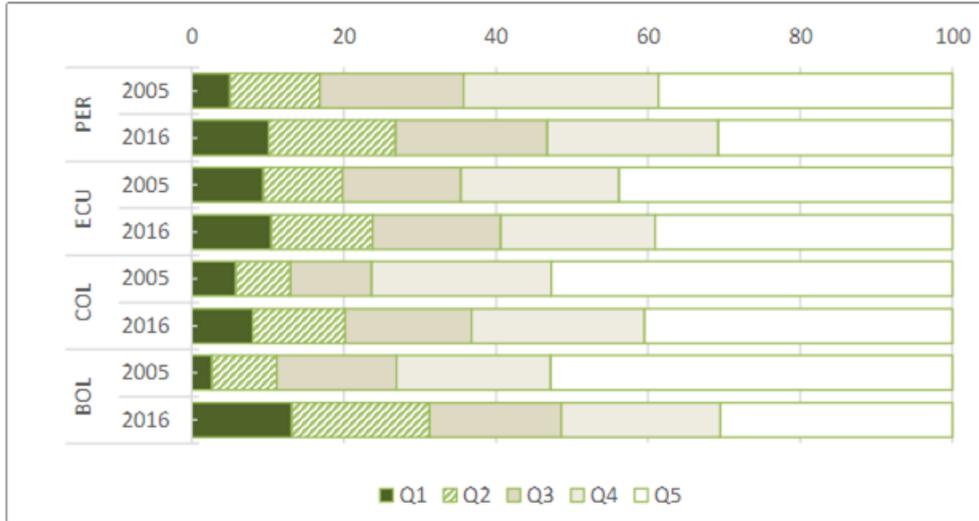
3. Límites de la masificación: inclusión sin equidad

El modelo de masificación de la educación superior que se desarrolló en América Latina, predominantemente a través de la privatización del servicio, a pesar de su inclusión, al mismo tiempo generó desigualdad (Ezcurra, 2019; Acevedo, 2021). Esto porque la lógica mercantilista reduce la educación, que es un derecho humano y un bien público, a un derecho individual, lo que produce graves consecuencias para las personas que no tienen las condiciones para elegir libremente (CLADE, 2015).

El Gráfico 2 muestra el incremento en la matrícula en la educación superior por quintiles en los países de la Comunidad Andina: los países que se destacan por su crecimiento son Bolivia y Perú.

⁵ En el 2017 el Perú invirtió el 0.57% del PBI para atención de la educación superior. Es la más baja de los países de la región, pues la mayoría invierte más del 1%.

Gráfico 2. Matrícula en la educación superior por quintil de ingreso, 2005 y 2016 (en %).



Nota. Tomado de Herrero-Olarte y Baena (2022).

Se observa que, en Perú, la matrícula de educación superior para los quintiles uno (Q1) y dos (Q2) aumentó del 19% en 2005 al 28% en 2016. Esto representa una tasa de inclusión promedio de 0.8% anual, una cifra significativa pero aún insuficiente. Es insuficiente para lograr una inclusión al ritmo que se requiere con las poblaciones indígenas, considerando que en estas se concentran los quintiles más bajos. Según la CEPAL (2019), en América Latina, los hogares indígenas en situación de pobreza duplican a los hogares no indígenas, y los hogares en situación de pobreza extrema triplican a los no indígenas.

En consecuencia, se ha generado una situación de inequidad en el acceso a la educación, la permanencia y la graduación por parte de los jóvenes que proceden de los sectores más pobres. La mayoría de los estudios e informes internacionales, regionales y nacionales sobre América Latina señalan la existencia de desigualdades sociales y educativas (Didriksson, Álvarez, Caamaño, Del Valle, Perrotta, Caregnato y Miorando, 2021; Moreno, 2021; Murillo y Duk, 2020; CEPAL y UNESCO, 2020). Por ejemplo, Didriksson *et al.*, (2021) observan que los sistemas educativos de la región integran escuelas de diferentes tipos, según los sectores socioeconómicos de las familias, lo que reproduce las inequidades económicas, sociales y culturales presentes en nuestros países. En la educación superior universitaria y técnica, existe una oferta amplia, generalmente privada y masificada, a la que asisten los estudiantes de las clases sociales bajas, medias y emergentes. Además, existe una oferta privada más limitada y selectiva orientada a los hijos de las familias de los quintiles superiores.

Esta situación de desigualdad tuvo graves consecuencias para la mayoría de los estudiantes universitarios durante la emergencia por la COVID-19. Las investigaciones han identificado algunos aspectos vinculados con el escaso financiamiento del sector educativo: los estudiantes de los quintiles más bajos fueron los más afectados, ya que no disponían de computadoras y acceso a internet para continuar sus estudios (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020; López y Gómez, 2020; Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky y

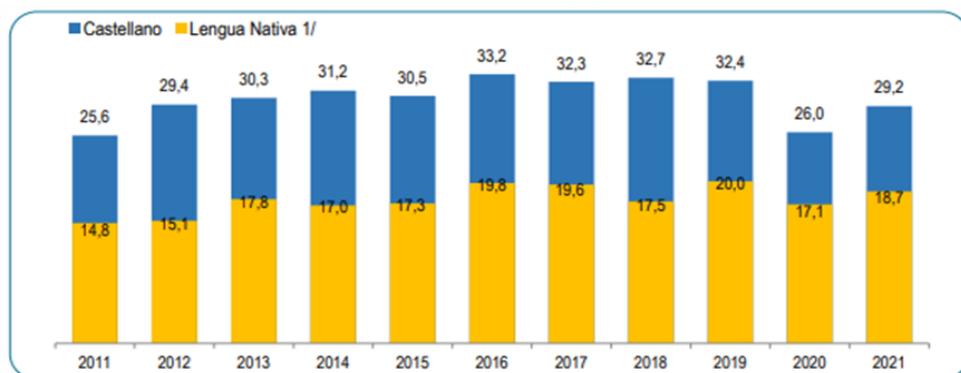
Rebello, 2020). Este desafío fue aún mayor para los estudiantes de sectores pobres, especialmente aquellos que pertenecen a las comunidades indígenas, quienes tuvieron serias dificultades en cuanto a su ingreso, permanencia y graduación en la educación superior (Olivera, Saldarriaga y Pesantes, 2021).

Los desafíos que enfrentan las poblaciones indígenas son aún más significativos, por ejemplo, debido a la falta de información disponible sobre las condiciones en que se encuentran, y la ausencia de datos estadísticos específicos relacionados con la educación superior (Vargas, 2019). Incluso, no hay un consenso claro sobre la definición del término «indígena», lo que dificulta la recopilación, sistematización y análisis de datos relacionados con esta población.

Los datos disponibles en Perú son del año 2010, y muestran que, de los 782,970 estudiantes de pregrado, el 97.3% tiene el castellano como lengua materna, el 1.82% el quechua, el 0.3% la lengua aimara y el 0.6% otras lenguas (Olivera *et al.*, 2021). Estos autores señalan que los estudiantes indígenas representan solo el 0.07% de la población nacional. En este sentido, como afirma Espinosa (2017), el acceso de los jóvenes indígenas a las universidades es reciente y deficiente, considerando su pequeño porcentaje respecto de la población universitaria nacional. Así, según el censo de 2017, solo el 0,3% de la población que declaró haber completado estudios universitarios se identificó como perteneciente a grupos indígenas (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018).

El INEI (2022)⁶ presenta datos desde 2011 hasta 2021 respecto de la tasa de matrícula en la educación superior según la lengua materna, y estos datos revelan una brecha significativa. En el año 2021, las personas que en su niñez tenían una lengua indígena alcanzaron un nivel máximo de matrícula del 20%, en contraste con el 32.7% de aquellas cuya lengua materna es el castellano (Gráfico 3).

Gráfico 3. Tasa de matrícula en el nivel superior según lengua materna en jóvenes de 17 - 24 años (%)



Nota. Tomado de INEI (2022). Encuesta Nacional de Hogares.

Los datos del Gráfico 3 también muestran un progreso lento y, en general, insuficiente en la tasa de matrícula de estudiantes cuya lengua materna es una lengua indígena durante el período de 2011 a 2021. Además, se evidencia que este avance se vio gravemente afectado en el año 2020 debido a la pandemia.

⁶ Puede revisarse el estudio del INEI (2022), que presenta los indicadores de educación según región, en el período 2011-2021.

4. Gasto público por estudiante en la educación superior

El INEI⁷ reportó en el año 2022 que el Estado peruano, en el período de 2007 a 2019, incrementó el presupuesto público destinado a la educación, pero al mismo tiempo redujo el gasto por estudiante tanto en la educación universitaria como en la no universitaria. La Tabla 1 muestra los departamentos que concentran la mayoría de las poblaciones indígenas, que son Amazonas (3), Cusco (8), Huánuco (5), Junín (5), Loreto (32), Madre de Dios (10), Pasco (4), Puno (3), San Martín (4) y Ucayali (20)⁸.

Tabla 1. Gasto estatal por estudiante en Educación Superior del 2007 al 2019.

(Nuevos soles corrientes)										
Departamento Nivel Educativo	2007	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Amazonas										
-Superior No Universitaria	1799	2 535	3 917	4 302	3 106	4 569	4 080	3 568	4 691	3 050
-Superior Universitaria	...	13422	13572	1512	21178	6 866	9 469	14171	9 538	15161
Cusco										
-Superior No Universitaria	1683	1 775	1 837	2 890	2 818	2 766	2 609	2 819	2 948	3 116
-Superior Universitaria	3201	5 356	5022	6 529	7 530	7 152	6 902	6 702	7 714	8 934
Huánuco										
-Superior No Universitaria	2177	4 184	4 703	2 536	2 823	2 362	2 643	6 576	5 345	5 138
-Superior Universitaria	2485	5 507	5873	7 045	8 086	6 897	7 511	7 816	8 739	10369
Junín										
-Superior No Universitaria	1464	1 991	2 010	2 461	2 820	2 564	3 173	4 037	3 446	3 592
-Superior Universitaria	2849	5 376	5167	5 345	5 808	6 087	6 193	4 125	4 832	7 761
Loreto										
-Superior No Universitaria	2633	3 212	2 734	2 225	2 077	2 530	2 537	2 063	4 653	3 717
-Superior Universitaria	4997	6 747	7154	9 247	10323	9 969	8 036	7 200	7 864	10276
Madre de Dios										
-Superior No Universitaria	3980	2 855	3 135	3 191	10149	9 246	4 735	4 736	10964	6 046
-Superior Universitaria	...	7 172	8454	1681	22563	14106	8 413	9 917	7 622	8 836
Pasco										
-Superior No Universitaria	2038	2 807	2 399	2 648	3 334	2 953	3 801	6 814	5 318	5 873
-Superior Universitaria	3336	5 169	6879	8 665	8 533	7 283	6 988	6 164	7 350	10090
Puno										
-Superior No Universitaria	1552	2 314	2 308	3 604	2 872	2 715	3 003	3 358	4 273	5 190
-Superior Universitaria	2547	5 737	6300	8 273	8 389	8 715	8 169	7 634	7 425	9 176
San Martín										
-Superior No Universitaria	1867	2 441	2 234	2 990	2 475	4 431	3 048	2 900	4 462	3 622
-Superior Universitaria	3355	5 724	6686	8 255	11538	10186	9 164	8 964	11659	11044
Ucayali										
-Superior No Universitaria	1632	2 634	210	1 686	4 971	3 396	3 663	8 344	7 326	5 029
-Superior Universitaria	5259	7 220	9 417	8 718	8 820	10236	9 902	9 210	9 157	9 411
Lima Metropolitana										
-Superior No Universitaria	2383	2 506	7 880	1 024	11565	22685	25817	8 262	14543	14831
-Superior Universitaria	3414	5 905	5 905	7 016	8 743	17532	18243	9 540	9 843	13299
Nota. Datos tomados del INEI (2022).										

⁷ Para más información sobre el gasto público por estudiante del 2007 al 2019 se puede revisar los reportes del INEI (Perú) del año 2022. La continuación de la Tabla 1 puede verse en el siguiente link: <https://m.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/expenditure-of-education-sector/>

⁸ Puede revisarse el mapa de los Pueblos Indígenas del Perú que elaboró el Ministerio de Cultura.

La información proporcionada por el INEI hasta el 2019 revela que, por estudiante, el Estado peruano invierte más en la educación universitaria que en la no universitaria, con la excepción de Lima Metropolitana, posiblemente debido a que en esta ciudad la mayoría de las universidades son privadas. Además, se observa que el incremento en la inversión ha sido significativo durante el período de 2007 a 2019, en algunos casos duplicando, triplicando e incluso cuadruplicando el presupuesto. El período de mayor incremento se registró hasta el año 2016, después de lo cual el incremento ha sido más lento, se ha mantenido estable o, en algunos casos, ha disminuido.

Por departamentos, se observa que los que reciben menos presupuesto para la educación superior no universitaria son Amazonas, Ancash, Loreto, Cusco, Cajamarca, Ica, la Provincia Constitucional del Callao, Huancavelica, Junín, Lambayeque y San Martín. Esto llama la atención, considerando que varios de estos departamentos como Cajamarca, Loreto, Junín, Amazonas, están catalogados como los de mayor pobreza económica y también concentran una gran cantidad de población indígena. Llama la atención, asimismo, que algunos de estos departamentos tienen un gasto público muy bajo por estudiante, a pesar de recibir ingresos importantes a través del canon minero debido a la explotación de minerales en sus regiones⁹ (Áncash, Cajamarca, Cusco y Loreto). Ello muestra que no es suficiente que las regiones dispongan de financiamiento, sino que también es esencial que ejecuten el gasto a través de la implementación de proyectos que sean relevantes para la población.

Por otro lado, los departamentos que cuentan con un mayor presupuesto público por estudiante para la educación universitaria, hasta el 2019, son Apurímac, Lima Metropolitana y Moquegua. Los reportes del Ministerio de Economía y Finanzas muestran que Ancash (2,086 millones de soles), Arequipa (849 millones de soles), Tacna (841 millones de soles), Ica (828 millones de soles), Moquegua (574 millones de soles), Cusco (520 millones de soles) y Apurímac (316 millones de soles) son los departamentos que recibieron las mayores transferencias de dinero por canon minero en el 2022¹⁰. Estos datos sugieren que la distribución de recursos y la ejecución del gasto público pueden variar significativamente entre los departamentos del país.

Como se mencionó anteriormente, el reporte del INEI de 2022 muestra que el gasto público por estudiante en la educación superior se ha incrementado en la mayoría de los departamentos del Perú en el período del 2007 a 2019. Sin embargo, en comparación con otros países de la región de América Latina y el Caribe es el más bajo (0.57%). En cuanto a las poblaciones indígenas, se puede señalar lo siguiente: a) las regiones de Amazonas, Madre de Dios, Loreto y Ucayali concentran su gasto por estudiante en la educación superior no universitaria; b) Madre de Dios (8,836 soles) y Cusco (8,934 soles) tienen el menor gasto público por estudiante en la educación superior universitaria; y, c) los que tienen más gasto público por alumno en la educación superior son Loreto (10,276 soles) y Amazonas (15,161 soles). Estos datos indican que la distribución y el gasto público en la educación superior por estudiante varían significativamente entre las regiones y que, en general, el gasto en educación superior en Perú es comparativamente bajo en la región de América Latina y el Caribe.

⁹ Para conocer la distribución de canon minero por departamento se puede revisar los reportes del Ministerio de Economía y Finanzas del Perú (2022).

¹⁰ Para conocer los montos de transferencia por departamento se puede revisar los reportes del Grupo de Propuesta Ciudadana (2022).

5. Políticas de equidad en el financiamiento de la educación superior

Espinosa (2017) señala que hasta hace algunos años los jóvenes indígenas en el Perú tenían dos opciones respecto de la educación superior: o ser maestros bilingües egresados de un pedagógico o estudiar una carrera técnica en un instituto. Acceder a una universidad era una opción negada. Sin embargo, en los últimos años esta situación ha cambiado. Hoy en día, tienen más opciones, incluyendo la posibilidad de acceder a universidades públicas o privadas, tanto en sus regiones de origen como en la capital del país. En un inicio este cambio se concretó a través de la implementación de cuotas de ingreso en algunas universidades, principalmente públicas, y a través de becas gestionadas por las propias organizaciones indígenas. Estas iniciativas no contaron con la participación directa del Estado.

Fue a partir del año 2013 cuando el Estado peruano comenzó a implementar políticas específicas dirigidas a la educación superior de las poblaciones indígenas. Estas políticas se enmarcaron en el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), creado en el 2012 como un proyecto social durante el gobierno de Ollanta Humala. El objetivo de este programa fue «contribuir a la equidad en la educación superior garantizando el acceso a esta etapa a estudiantes de bajos recursos económicos y alto rendimiento académico, así como su permanencia y culminación» (Ley N° 29837, Art. 2). Otros países de la región también implementaron programas similares, con buenos resultados (Pla, Poy, Salata y Salvia, 2021). Colombia implementó en las últimas dos décadas políticas afirmativas para atender la educación superior de los pueblos indígenas desde una perspectiva de la etnoeducación. Estas, basadas en un sistema de cuotas y becas, han permitido ampliar el acceso de estas poblaciones históricamente relegadas; al mismo tiempo que se ha incorporado en la educación superior el enfoque intercultural (Castillo y Ocoró, 2021). Del mismo modo, Santos Rego, Cernadas Rios y Núñez-García (2023) refieren que el Programa Universidad para Todos, desarrollado en Brasil, ha promovido la inclusión de estudiantes afrodescendientes e indígenas mediante becas en universidades privadas y públicas, que han facilitado a 1,5 millones de jóvenes de escuelas públicas y comunidades indígenas acceder a la educación superior.

Además del financiamiento directo, otra medida que se ha aplicado en las últimas décadas del siglo XXI es la creación de universidades interculturales. Espinosa (2017) encontró que algunos Estados latinoamericanos, han creado universidades indígenas o interculturales, especialmente Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Venezuela y Perú. Así, tenemos las experiencias de la universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia, el Centro Amazónico de Formación Indígena de Brasil, la universidad de la Región Autónoma de la Costa del Caribe Nicaragüense de Nicaragua y la universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawta Wasi» del Ecuador. Mato (2014) señala que estos casos podrían ser tomados como modelos para acortar brechas de equidad, acceso, permanencia y culminación para las experiencias de las universidades indígenas en el Perú, entre las cuales se encuentran la universidad nacional Intercultural de la Amazonia, la universidad Intercultural Fabiola Salazar, la universidad Intercultural Juan Santos Atahualpa y la universidad Intercultural de Quillabamba.

Un desafío de estas universidades indígenas es contar con modelos pedagógicos centrados en proyectos comunales, la formación y la renovación de líderes, asimismo, que los programas académicos cuenten con docentes indígenas, y que la formación no sólo sea técnica sino también política para la defensa de las causas indígenas. Además, se requiere desarrollar programas de formación en derechos humanos y memoria colectiva, salud y diversidad cultural, y desarrollo y gobernanza territorial (UNESCO, 2021; Corbetta, 2021; Guanoluisa, Bedoya, Neto y Terrero, 2023).

En el marco del Pronabec, el Estado peruano ha creado una serie de becas destinadas a jóvenes de escasos recursos económicos, incluyendo a los pertenecientes a los pueblos indígenas. Las becas que ofrece a este sector de la población son: Beca 18 ordinaria, Beca 18 Fuerzas Armadas (para licenciados del Servicio Militar Voluntario), Beca 18 Vraem (dirigido a jóvenes que viven en distritos del Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro), Beca 18 Repared (para víctimas del conflicto armado interno entre 1980 y 2000), Beca 18 EIB (Educación Intercultural Bilingüe), Beca 18 Albergue, Beca 18 Huallaga y Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA). Esta iniciativa marcó un hito significativo al reconocer la importancia de brindar oportunidades educativas a poblaciones desfavorecidas, incluyendo a los jóvenes indígenas.

Para el año 2021, el presupuesto ejecutado por el Pronabec para financiar estas becas ascendió a la suma de S/. 1,074,309,078 (equivalente a US\$ 290,353,804), que permitió subvencionar los estudios integrales de 13,024 becarios¹¹. Tanto la cantidad de becas otorgadas como el monto destinado al programa reflejan un esfuerzo importante del Estado peruano en el ámbito de la educación de los jóvenes con escasos recursos económicos. Cada año, miles de jóvenes de todo el Perú aspiran a obtener una de estas becas, lo que les brinda la oportunidad de estudiar en universidades públicas o privadas seleccionadas y priorizadas por el Estado.

El contexto de la pandemia representó una situación extraordinaria que obligó a los gobiernos a implementar medidas especiales con el objetivo de asegurar la continuidad de los jóvenes en la educación superior, priorizando a los segmentos más vulnerables (UNESCO, 2021). Estas medidas se centraron en políticas y programas de flexibilización de las condiciones de las becas y los créditos educativos, además de la creación de nuevas becas y créditos, con el fin de garantizar que más jóvenes afectados por la crisis puedan continuar y finalizar sus estudios.

El Perú no fue una excepción en la adopción de este tipo de políticas y programas. El Pronabec implementó una beca especial denominada «Beca de Continuidad de Estudios de Educación Superior» dirigida a estudiantes que habían sido afectados, ya fuera de manera directa o indirecta, por la crisis sanitaria. Como se puede observar en el Gráfico 4, en una primera etapa (fases 1 y 2) se pusieron a disposición un total de 10,000 becas de este tipo, principalmente en forma de apoyos directos, que incluían la matrícula, las pensiones de estudio y los costos indirectos (manutención del estudiante y materiales educativos)¹². Esta política se aplicó también en otros países; por ejemplo, en Colombia, donde se entregaron 6,500 becas que cubrían el costo parcial o total de programas de educación superior.

¹¹ Se puede ver el segundo informe de evaluación de la implementación del Plan Operativo Institucional 2021 – PRONABEC.

¹² Se puede ver la Resolución directoral ejecutiva del PRONABEC del 2020.

Gráfico 4. Nuevas líneas de crédito para estudiantes de educación superior.

País	Nombre del programa de crédito	Número de créditos abiertos	Rubros cubiertos por el crédito	Criterios para el otorgamiento del crédito
Perú	Crédito continuidad de estudios	3.000 (fase I) 7.000 (fase II)	<ul style="list-style-type: none"> Costo de matrícula Pensión de estudios Costos indirectos de manutención 	<ol style="list-style-type: none"> Grado de afectación económica por la pandemia Rendimiento académico del estudiante Características de la IES y la carrera Voluntad de pago (examen psicosocial)
Colombia	Línea de créditos condonables para jóvenes en condición de vulnerabilidad, en programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano	6.500	Costo parcial o total del programa	<ol style="list-style-type: none"> Grado de afectación económica por la pandemia Estar cursando un programa de formación para el trabajo en una IES con acreditación de calidad Voluntad de pago (examen psicosocial)

Nota. Fuente: Unesco (2021).

Posteriormente, el Pronabec implementó la beca de «Permanencia» (Gráfico 5), con el objetivo de financiar los estudios de 14,000 jóvenes y brindarles apoyo para completar su carrera profesional. En el año 2023, el Pronabec continuó ofreciendo la «Beca de Continuidad de Estudios de Educación Superior»,¹³ a través de 5,000 becas destinadas a estudiantes que se encuentran en situación de pobreza o pobreza extrema.

Gráfico 5. Nuevos programas de becas para estudiantes de educación superior.

País	Nombre del programa	Número de becas	Rubros cubiertos	Criterios
Perú	Continuidad de estudios de educación superior (convocatorias I y II) Permanencia	14.000	<ul style="list-style-type: none"> Costo de matrícula Pensión de estudios Costos indirectos de manutención 	<ol style="list-style-type: none"> Grado de afectación económica por la pandemia Rendimiento académico del estudiante Características de la IES y de la carrera Voluntad de pago (examen psicosocial)

Nota. Fuente: Unesco (2021).

5.1 Límites del acceso a la educación superior: retos y desafíos

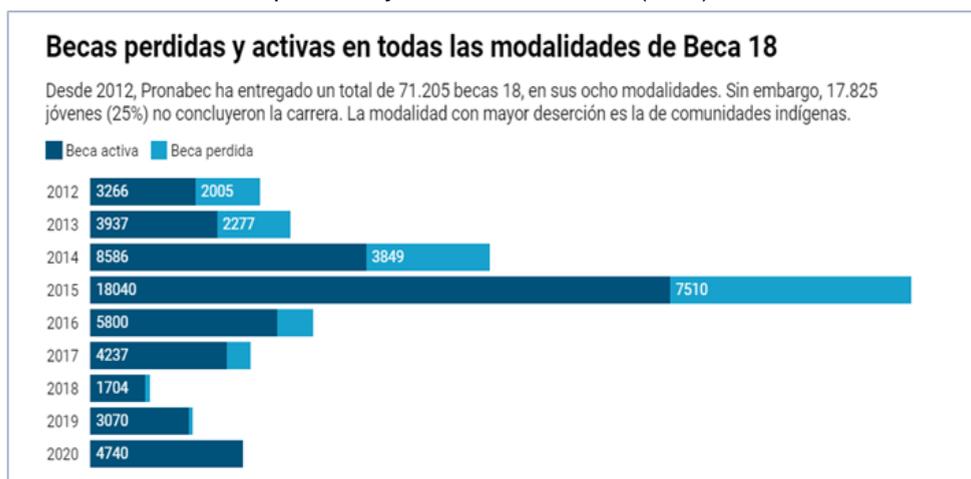
Es relevante que el Estado peruano haya implementado medidas concretas para facilitar el acceso a la educación superior desde una perspectiva de equidad, a través de la creación del programa de becas. Sin embargo, según la UNESCO (2021), el presupuesto asignado para este propósito se considera insuficiente para asegurar que los becarios tengan un alto rendimiento académico, que permanezcan y concluyan, oportunamente, sus estudios superiores. Más aún, como señala la UNESCO, si se tiene en cuenta que en América Latina la participación del Estado es igual o inferior a los hogares, es decir, cuando los hogares financian más del

¹³ Puede revisarse las Bases del concurso para el otorgamiento de la beca de continuidad de estudios de educación superior – convocatoria 2023 del PRONABEC.

50% de la matrícula en la educación superior: el 84% en Chile, el 75% en Brasil y el 70% en Perú. Estos datos subrayan los desafíos que enfrentan los estudiantes y la importancia de seguir trabajando en políticas que garanticen un acceso equitativo y una educación superior de calidad para todos.

Por otro lado, la evidencia nacional e internacional ha demostrado que asegurar el financiamiento estatal para el acceso a la educación superior no es suficiente. Se han identificado otras barreras y limitaciones que ponen en riesgo la permanencia y la culminación de los estudios por parte de los jóvenes becarios y, en particular, para las poblaciones indígenas (Herrero-Olarte y Baena, 2022). Superar estos obstáculos implica desafíos importantes tanto para el Estado como para las instituciones formadoras. Las investigaciones sobre ello, como la realizada por Tovar y Huamán (2020) de *Ojo Público*¹⁴, señalan que muchos becarios no han concluido sus estudios debido a diversas razones, como la falta de dinero para pagar cursos que han reprobado, la renuncia a la beca, la deserción y las condiciones de discapacidad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar no solo el acceso inicial a la educación superior, sino también las barreras adicionales que pueden surgir durante el proceso educativo.

Gráfico 6. Becas perdidas y activas de Beca 18 (Perú) del 2012 al 2020.



Nota. Fuente: Ojo Público (2020).

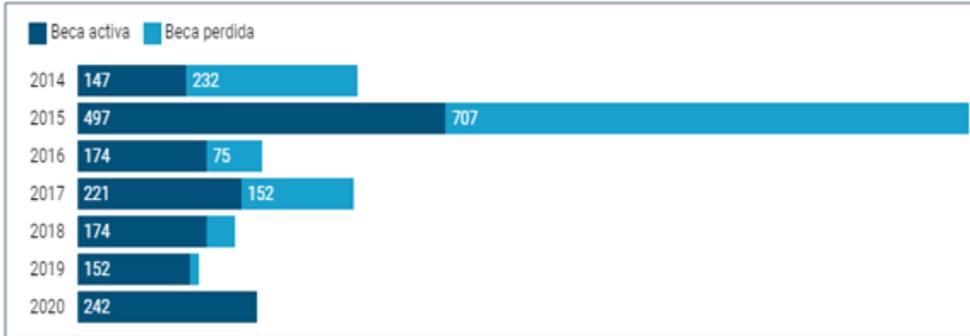
Según se muestra en el Gráfico 6, en el período comprendido entre 2012 y 2020, el Pronabec ha entregado un total de 71,205 becas en sus diferentes modalidades. De este número, 17,825 jóvenes no lograron completar sus carreras, lo que equivale al 25% del total de becarios. Al analizar por año, se observa que el mayor porcentaje de no conclusión se registró en la cohorte del 2012 (38%), seguido de la cohorte del 2013 (36%), luego la del 2014 (30%) y la del 2015 (29%). A partir del año 2016 se ha observado una disminución significativa en los porcentajes de abandono de las carreras, lo que se traduce en un aumento en los niveles de graduación.

En cuanto a los grupos poblacionales, se observa que los estudiantes indígenas enfrentaron niveles más altos de deserción. Según el estudio mencionado de Tovar y Huamán (2020), en el período del 2014 al 2020 el Perú entregó 2,824 becas a

¹⁴ Puede verse el estudio de Ojo Público: El otro rostro de beca 18: el 43% de estudiantes indígenas no logra terminar la carrera.

estudiantes indígenas, de los cuales 1,217 (43%) no lograron concluir sus carreras de manera oportuna. Esto se debió tanto a que abandonaron la universidad como a que aún estaban matriculados en sus estudios (Gráfico 7). Los años con las tasas más altas de abandono de becas fueron el 2014 y el 2015, es decir en los primeros años de implementación del programa.

Gráfico 7. Evolución de las becas otorgadas a estudiantes indígenas.



Nota. Fuente: Ojo Público (2020).

Se identifican como causas principales de la alta deserción en esta modalidad de beca la falta de un enfoque intercultural en la formación que ofrecen las universidades o institutos, además de la ausencia de un adecuado acompañamiento y tutoría para los estudiantes que se trasladan desde sus lugares de origen a los centros urbanos. En este sentido, es fundamental que las instituciones formadoras implementen prácticas pedagógicas innovadoras y cursos pilotos que, desde una perspectiva intercultural, aborden la diversidad, incluyendo la enseñanza de materias como matemáticas (Méndez y Delgado, 2018), historia y lenguaje, con un enfoque en el reconocimiento, conservación y revitalización de las culturas (Banco Mundial, 2015; Santos Rego *et al.*, 2023). Las universidades e institutos superiores desempeñan un papel esencial en este proceso, ya que ellas deben implementar medidas concretas para lograr una verdadera integración de los estudiantes indígenas y fomentar su participación auténtica. Estas medidas incluyen la capacitación y formación de los docentes en el enfoque intercultural (Méndez, Montané, Llanes, Hervás, Calduch, Morales-Ulloa y Muñoz, 2019) y la adopción de prácticas que promuevan un entorno educativo inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural.

Lo anterior implica un desafío: incorporar el enfoque intercultural en los planes de estudios de las universidades e institutos, desde el criterio de justicia curricular y ciudadanía para todos, y no abordar la interculturalidad solo como una cuestión de las llamadas «universidades interculturales» (Castillo y Ocoró, 2021). Estos autores señalan como un desafío adicional el de ampliar la oferta de carreras universitarias y técnicas dirigidas a esta población, y no sólo centrarla en la formación de docentes de EIB, como ha venido sucediendo en los últimos años en el Perú (Espinosa, 2017).

Herrero-Olarte y Baena (2022) han identificado que la condición de ruralidad, etnicidad y género son variables críticas que se deben considerar en las políticas de educación superior dirigidas a esta población. Por ejemplo, se observa que las tasas de analfabetismo y deserción son más altas entre las mujeres en comparación

con los hombres. Además, es importante considerar situaciones como el embarazo precoz, que pueden interrumpir el proceso educativo (Banco Mundial, 2015). Por ello, a partir de la experiencia mexicana, López y Reyes (2017) sostienen que, para esta población, si acceder a la educación superior es difícil, «concluir una licenciatura se constituye en un gran reto» (p. 19).

El conjunto de estas variables, que explican la alta deserción y abandono de las becas en Perú, llevó al Pronabec a realizar cambios en sus reglamentos y procedimientos del programa, con el objetivo de proporcionar mayores facilidades y apoyos a los estudiantes para que puedan completar sus estudios. Según el estudio de Callapiña, Huamán, Tovar y Acosta (2021) de *Ojo Público*¹⁵, estas modificaciones contribuyeron a una disminución importante del índice de deserción del año 2020, con una reducción del 42.5% en comparación con el año 2019.

Finalmente, se requiere fortalecer la calidad educativa de las instituciones formadoras, a través de mecanismos de evaluación y acreditación adecuados a la diversidad cultural y al contexto. Ello incluye revisar los criterios de asignación de fondos para la investigación en proyectos que promuevan el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural e interculturalidad con equidad, con el fin de formar profesionales y renovar los cuadros directivos indígenas que defenderán derechos fundamentales como tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad (UNESCO, 2021).

6. Conclusiones

En Perú, en las últimas dos décadas se ha logrado un avance importante en la matrícula en la educación superior, principalmente por efecto de la expansión de la oferta privada, promovida por el Estado para satisfacer la creciente demanda de la población. Esto representó un paso importante en la democratización de la educación, ya que más jóvenes accedieron a ella. Sin embargo, este modelo al mismo tiempo que incluyó en la educación superior, generó desigualdad al interior del sistema, ya que los jóvenes de los quintiles inferiores tuvieron limitaciones para acceder a ella en igualdad de oportunidades, permanecer en una carrera y completarla. Este impacto desigual afectó de manera significativa a los jóvenes de las poblaciones indígenas, debido a su alto nivel de pobreza y vulnerabilidad.

En respuesta a esta situación, el Estado incrementó el financiamiento para la educación superior pública, tanto por regiones como por estudiante, aunque se reconoce que estos incrementos fueron insuficientes teniendo en cuenta las brechas existentes y las demandas de la población. Se crearon más instituciones de educación superior públicas y, a partir del año 2013, se estableció una política de financiamiento directo del servicio como una iniciativa focalizada del Estado, a través de la creación del Pronabec. Este programa tiene como objetivo atender la educación superior de los jóvenes peruanos de escasos recursos, entre ellos de pueblos indígenas, a través de becas de estudios.

El programa de becas en Perú ha demostrado ser una medida efectiva. Sin embargo, la evidencia nacional e internacional ha demostrado que, una vez que se ha asegurado el acceso a la educación superior a través de diversos mecanismos de financiamiento, entre ellos un sistema de becas del Estado, es esencial implementar

¹⁵ Puede verse en Ojo Público: La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de beca 18.

medidas y estrategias que permitan a los jóvenes de contextos vulnerables mejorar el acceso, la permanencia y la graduación. Esto es particularmente crítico en el caso de los estudiantes indígenas, quienes enfrentan altas tasas de abandono de estudios o desaprobación de cursos que retrasan su graduación. Estas medidas incluyen la creación de una oferta educativa con enfoque intercultural que respete la diversidad y la cultura de los pueblos indígenas, así como la implementación de sistemas de nivelación académica, acompañamiento y tutoría que aborden y atiendan las necesidades académicas y personales de los estudiantes. Esto requiere un compromiso coordinado tanto de las universidades receptoras de becarios como del Estado para adecuar sus reglamentos y procedimientos a las necesidades de los estudiantes, desde una perspectiva de equidad y acción afirmativa. Finalmente, se requiere enfatizar la formación de liderazgos indígenas para la defensa de los derechos de las comunidades en temas de salud, educación, territorio y sustentabilidad.

Referencias

- Acevedo, F. (2021). La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos. Los universitarios como sujetos sujetos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(34), pp. 145-155. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.984>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 25–43. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Arocena, R., & Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Montevideo: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246445>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barbosa-Camargo, M., Castiblanco-Moreno, S., & Medina-Arboleda, I. (2021). Textual statistical analysis of higher education policy financing: evidence from member countries of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Formación universitaria*, 14(1), pp. 169-180. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100169>
- Brunner, J. J. (2013). Financiamiento de la educación superior en América Latina: Viejas y nuevas prácticas. *LASA Forum*, 44(2), pp. 15-17.
- Callapiña, G., Huamán, G., Tovar, A., & Acosta, W. (31 de agosto de 2021). La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de beca 18. *Ojo Público*. Recuperado de <https://ojo-publico.com/2992/desercion-universitaria-los-jovenes-indigenas-beca-18>
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la educación superior*, 49(196), pp. 1-19.
- Castillo, E., & Ocoró, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), pp. 767-792. doi: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.359>

- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CLADE. (2015). *Educación para Todos y Todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. São Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación; Camilla Croso y Giovanna Modé. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Corbetta, S. (2021). *Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del Arte*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP. Recuperado de <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/603/estudiossobredesigualdad10.pdf;jsessionid=5609CE457EC0673416D23B5540C5448F?sequence=2>
- D. S. n° 012-2020-MINEDU. (2020, agosto 31). *Política nacional de educación superior y técnico-productiva*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1481464/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20T%C3%A9cnico-Productiva.pdf?v=1656481175>
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Del Valle, C., Perrotta, D., Caregnato, C., & Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), pp. 53-91. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-2>
- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), pp. 99-122. doi: <https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>
- Espinoza, Ó., González-Fiegehen, L., & Granda, M. L. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), pp. 25-50. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.339>
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. In Ezcurra, A. M. (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), pp. 17-32. doi: <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>

- García de Fanelli, A. (2019). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior; OEI. Recuperado de <http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf>
- Guanoluisa, G. E., Bedoya, M. P., Neto, D. Y., & Terrero, J. C. (2023). Experiencias de la educación superior intercultural en América Latina. *Enfermería Investiga*, 9(1), pp. 66-76. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/599533494.pdf>
- Herrero-Olarte, S., & Baena, J. (2022). Los límites al acceso a la educación superior dentro de la comunidad andina: Más allá de la cuestión económica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), pp. 215-233. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.012>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). *Gasto público por alumno en educación superior, según departamento. 2007 al 2019*. Lima: INEI. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Perú: perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1539/libro.pdf
- Ley N° 29837. (12 de febrero de 2012). Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Lima: El Peruano. Recuperado de <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29837.pdf>
- López, G., & Gómez, C. (2020). Estado de excepción y restricción al derecho a la educación en Colombia por la COVID-19. *Opinión Jurídica*, 19(40), pp. 163-186. doi: <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n40a8>
- López, N., & Reyes, O. (2017). El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), pp. 372-396. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.18>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), pp. 35–52.
- Mato, D. (2014). La universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia. *Andaluza de Antropología*, (14), pp. 17-45.
- Mejía-Navarrete, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta de Moebius*, (61), pp. 56-71. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>
- Méndez, R., & Delgado, C. (2018). Políticas de integración en la educación universitaria. El caso de indígenas y afrocolombianos y el problema de la deserción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), pp. 109–123. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323221>
- Méndez, J., Montané, A., Llanes, J., Hervas, G., Calduch, I., Morales-Ulloa, R., & Muñoz, J. (2019). Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), pp. 139-156. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14810>

- Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Hernández-Castilla, R. (2020). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), pp. 234–255.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima: MINEDU; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>
- Moreno, J. (2021). Catástrofes de la Educación o la Debacle que no Cesa: La Innovación como Lucha contra los Elementos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4), pp. 97-110. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.006>
- Murillo, F., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), pp. 11-13. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H., & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *RLEE nueva época*, 50(n.º especial), pp. 143-172. doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- OCTS-OEI. (2019). Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica, *Papeles del Observatorio*, (12), pp. 1-68. Recuperado de <https://observatoriocts.oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Papeles-12-Web.pdf>
- OCDE. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. OCDE. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5200/Avanzando%20hacia%20una%20mejor%20educaci%c3%b3n%20para%20Per%c3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivera, I., Saldarriaga, A., & Pesantes, M. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Educación Superior*, 33(2), pp. 443-469. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-16>
- Pla, J., Poy, S., Salata, A., & Salvia, A. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, 19(2), pp. 69-92. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.874>
- Santos Rego, M. A., Cernadas Rios, F. X., & Núñez-García, J. (2023). La educación intercultural en Latinoamérica (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas. *Foro de Educación*, 21(1), pp. 125-152.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU). (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú 2021*. Lima: SUNEDU. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>
- Távora, J. I. (2014). *Financiamiento público de la educación universitaria en el Perú: el caso del programa beca 18*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5679>
- Tovar, A., & Huamán, G. (2020, diciembre 14). El otro rostro de Beca 18: el 43% de estudiantes indígenas no logra terminar la carrera. *Ojo Público*. Recuperado de <https://ojo-publico.com/2330/beca-18-el-43-de-indigenas-no-logra-concluir-estudios>

- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378257>
- Vargas, P. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Cultura y representaciones sociales*, 13(26), pp. 97-128. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102019000100097