

Article: Revisión

## Diversity and Equity in the Latin American Educational System: A Critical Analysis of Its Implementation

### Diversidad y equidad en el sistema educativo latinoamericano: análisis crítico de su concreción

<sup>1</sup>Luis David Bastidas González  .<sup>1</sup> Universidad Estatal de Milagro, Ecuador\*Corresponding author: Luis David Bastidas González 

Submitted: 10-05-2024

Revised: 30-05-2024

Accepted: 11-06-2024

Published: 13-07-2024

#### Cite as:

Bastidas González, L. D. (2024). Diversidad y equidad en el sistema educativo latinoamericano: análisis crítico de su concreción. *Genius-Pro Science*, 2(2), 1-11. <https://science.genius-pro.org/index.php/gps/article/view/16>

#### ABSTRACT

This documentary study critically examined equity and diversity in Latin American education through a narrative documentary review based on the evidence preserved in the manuscript. The available materials do not allow the databases, search strategy, selection criteria, or number of analyzed documents to be reconstructed reproducibly. The synthesis identifies a persistent gap between formal recognition of inclusion and its implementation in access, participation, retention, and learning. Findings should therefore be interpreted as a contextual documentary synthesis rather than as results from a systematic review.

**Keywords:** educational equity; diversity; inclusive education; Latin America.

#### RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo reflexionar críticamente sobre la equidad y la diversidad en los sistemas educativos de América Latina. Se desarrolló como revisión documental de alcance narrativo a partir de la evidencia conservada en el manuscrito. Los materiales disponibles no permiten reconstruir de manera reproducible las bases consultadas, la estrategia de búsqueda, los criterios de selección ni el número de documentos analizados. La síntesis identifica una distancia persistente entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su concreción en acceso, participación, permanencia y aprendizaje. Se concluye que los hallazgos deben interpretarse como una síntesis documental contextual y no como resultados de una revisión sistemática.

**Palabras clave:** equidad educativa; diversidad; inclusión educativa; América Latina.

#### INTRODUCCIÓN

La equidad y la diversidad constituyen principios centrales para valorar la capacidad de los sistemas educativos de responder a poblaciones heterogéneas. En América Latina, las desigualdades socioeconómicas, territoriales, culturales y lingüísticas han condicionado previamente las oportunidades educativas, por lo que el reconocimiento formal del derecho a la educación no equivale por sí mismo a su realización efectiva. El problema analizado por este estudio se sitúa precisamente en la distancia entre la formulación de políticas inclusivas y su concreción cotidiana. La

diversidad exige reconocer diferencias sin convertirlas en desventajas educativas, mientras que la equidad demanda distribuir apoyos y oportunidades de acuerdo con necesidades diferenciadas. En consecuencia, ambos conceptos deben examinarse en su expresión institucional y pedagógica, no únicamente en el plano normativo. Desde esta perspectiva, el objetivo fue reflexionar críticamente sobre la equidad y la diversidad en las aulas de las instituciones educativas de América Latina, identificando avances y tensiones en su implementación.

### **Fundamentación del problema**

El problema científico no se agota en describir la equidad y la diversidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Su interés reside en establecer qué puede sostenerse a partir de la evidencia disponible, qué inferencias son compatibles con el diseño y cuáles deben evitarse. En una interpretación metodológicamente rigurosa, esta distinción es decisiva: ampliar la argumentación no significa ampliar artificialmente los datos. Por ello, el manuscrito se desarrolla alrededor de la distancia entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su concreción en acceso, participación, permanencia y aprendizaje, manteniendo como límite interpretativo el carácter documental y la ausencia recuperable de una estrategia de búsqueda con trazabilidad suficiente para denominarla revisión sistemática. Esta delimitación permite recuperar densidad científica sin alterar retrospectivamente la naturaleza del estudio.

### **Relevancia contextual**

El contexto educativo, social o normativo en el que se sitúa el estudio condiciona la lectura de sus resultados. Los fenómenos analizados no ocurren de manera aislada, sino dentro de instituciones que poseen reglas, recursos, culturas organizacionales y trayectorias propias. En consecuencia, la interpretación de la equidad y la diversidad en los sistemas educativos latinoamericanos requiere considerar simultáneamente los factores inmediatos observados y las condiciones estructurales que pueden facilitar o restringir su expresión. Esta perspectiva evita dos extremos: atribuir todos los resultados a una sola variable o diluir los hallazgos en explicaciones tan generales que pierdan utilidad científica.

La delimitación conceptual resulta especialmente importante porque términos próximos pueden emplearse como si fueran equivalentes. En este trabajo, cada concepto se interpreta en función de su papel dentro del problema y de la evidencia efectivamente recuperada. Esta precisión mejora la relación entre antecedentes, objetivo y resultados, y reduce el riesgo de conclusiones más amplias que el material analizado. A nivel editorial, la contribución se formula como un aporte contextual y analítico: organiza evidencia histórica, identifica patrones relevantes y explicita las condiciones bajo las cuales esos patrones pueden ser utilizados para orientar investigación o práctica.

### **Evidencia reciente sobre equidad, diversidad e inclusión**

La literatura latinoamericana del quinquenio previo a la recepción del manuscrito muestra que la inclusión educativa no puede evaluarse únicamente por la existencia de normas o por el crecimiento de la matrícula. El Informe GEM para América Latina y el Caribe subrayó que las barreras de inclusión se distribuyen de manera desigual según discapacidad, origen socioeconómico, territorio, género,

condición migratoria y pertenencia cultural (1). En la misma dirección, Delgado Valdivieso et al. (2022) describieron trayectorias regionales marcadas por segmentación, mientras Corbetta (3) mostró que la interculturalidad continúa dependiendo de la capacidad de los sistemas para traducir reconocimiento formal en prácticas curriculares e institucionales. Estas contribuciones permiten delimitar la equidad como una cuestión de acceso, permanencia, participación y aprendizaje, y no como una simple equivalencia en la oferta.

El componente territorial también resulta decisivo. Acosta (4) y Patiño Alcívar y Campi-Portaluppi (2021) analizaron la diversificación de la educación secundaria y mostraron que la expansión institucional puede coexistir con circuitos diferenciados de escolarización. Acosta (6) retomó este problema desde una perspectiva comparada y señaló que la segmentación continúa organizando oportunidades educativas aun en sistemas que han ampliado cobertura. Los análisis regionales de Huepe et al. (2023) y Acevedo et al. (2023) complementan esta lectura al mostrar la asociación persistente entre condiciones socioeconómicas y logros educativos. Por tanto, una política inclusiva requiere indicadores desagregados capaces de mostrar quién accede, en qué condiciones permanece y qué resultados obtiene.

La financiación constituye otra dimensión de la equidad. Bertoni et al. (2023) evidenciaron desigualdades en la distribución de recursos escolares entre países latinoamericanos, mientras Fernández et al. (2024) y Arias Ortiz et al. (2024) sintetizaron brechas recientes en oportunidades y resultados educativos. Brunori et al. (2023) situaron estas desigualdades dentro de procesos más amplios de persistencia intergeneracional. Esta evidencia es relevante porque la diversidad de necesidades no puede atenderse mediante asignaciones uniformes: territorios rurales, comunidades indígenas, población migrante y estudiantes con discapacidad requieren apoyos diferenciados para que la igualdad jurídica se convierta en equidad sustantiva.

En el plano pedagógico, la inclusión depende de diseños capaces de anticipar la heterogeneidad. Aguirre Vargas et al. (2023) analizaron el Diseño Universal para el Aprendizaje como vía para reducir barreras en Ecuador, e Irrazabal-Bohórquez et al. (2023) discutieron la inclusión desde una perspectiva epistemológica ecuatoriana. Ochoa Cervantez (2023) insistió en que la equidad debe analizarse como principio distributivo y relacional, mientras Arámbulo Palacios (2024) mostró que la implementación de prácticas inclusivas sigue enfrentando tensiones concretas en las escuelas. En conjunto, estos trabajos respaldan una concepción de calidad educativa que incorpora diversidad, accesibilidad, pertinencia y participación como componentes del diseño pedagógico.

Las desigualdades se volvieron especialmente visibles durante y después de la pandemia. Acevedo et al. (2023) documentaron efectos distributivos que ampliaron brechas preexistentes, y UNESCO-IIEP (18) reunieron análisis regionales sobre inclusión en escenarios pospandémicos. Meresman y Brizuela (2022) enfatizaron que la delimitación metodológica educativa debía evitar reinstalar barreras para estudiantes con discapacidad, mientras UNESCO-IIEP, Education Cannot Wait y UNICEF (2021) sistematizaron prácticas de inclusión de población migrante. Estas fuentes refuerzan la necesidad de comprender la diversidad como una condición estructural de los sistemas y no como una excepción que se atiende de manera periférica.

La equidad también exige observar dimensiones culturales y de género. Muñoz Cabrejo y Monzón Rodríguez (2021) compararon la incorporación del enfoque de género en programas curriculares de Argentina, Chile, Ecuador y Perú; Schmelkes y Ballesteros (2020) analizaron la formación de docentes indígenas y la necesidad de capacidades específicas para contextos interculturales. Mincu (23), desde el campo del liderazgo escolar, mostró que la transformación educativa depende de estructuras y culturas institucionales que permitan convertir políticas en prácticas. Por ello, las decisiones sobre inclusión requieren coordinación entre política, liderazgo, formación docente, currículo y recursos.

La evidencia revisada justifica una lectura prudente de los avances regionales. No existe una trayectoria homogénea de consolidación de la equidad; las mejoras conviven con desigualdades persistentes entre países, territorios y grupos. En consecuencia, la contribución del presente estudio se sitúa en organizar críticamente esa tensión entre reconocimiento y concreción, apoyándose en literatura publicada dentro del quinquenio histórico pertinente y evitando convertir patrones documentales en estimaciones de prevalencia o causalidad.

### **Síntesis crítica de la evidencia reciente sobre equidad e inclusión**

La evidencia reciente permite distinguir tres niveles que con frecuencia se confunden en el debate sobre equidad: acceso, trayectoria y experiencia educativa. Arias Ortiz et al. (2024) y Fernández et al. (2024) muestran que la expansión de la escolarización no elimina automáticamente las desigualdades en resultados y oportunidades. El acceso puede mejorar al mismo tiempo que persisten diferencias en permanencia, logro y continuidad educativa. Desde esta perspectiva, la equidad no puede evaluarse con un único indicador agregado; requiere observar quién ingresa, quién permanece, en qué condiciones aprende y qué apoyos recibe cuando las condiciones de origen producen desventajas acumulativas. Esta distinción es especialmente importante en América Latina, donde las brechas socioeconómicas, territoriales y educativas se superponen y producen trayectorias escolares muy diferentes dentro de un mismo sistema.

La segmentación institucional constituye uno de los mecanismos mediante los cuales esas desigualdades pueden mantenerse. Acosta (2021, 2023) advierte que la diversificación de la oferta secundaria puede ampliar oportunidades y, al mismo tiempo, consolidar circuitos con distinto prestigio, recursos y expectativas de continuidad. Patiño Alcívar y Campi-Portaluppi (2021) muestran que la experiencia ecuatoriana debe leerse desde esa tensión entre expansión y diferenciación. Delgado Valdivieso et al. (2022) llegan a una conclusión convergente al describir trayectorias inclusivas que todavía conviven con estructuras segmentadas. En términos analíticos, esto obliga a separar igualdad formal de oferta y equivalencia sustantiva de oportunidades: dos estudiantes pueden estar escolarizados y, sin embargo, enfrentar condiciones institucionales muy distintas para aprender y progresar.

La distribución de recursos introduce otra capa de desigualdad. Bertoni et al. (2023) documentan diferencias de financiamiento escolar entre países y sistemas, mientras Acevedo et al. (2023) y Brunori et al. (2023) relacionan la desigualdad educativa con mecanismos más amplios de persistencia intergeneracional. La relevancia de estos hallazgos para el presente estudio reside en que la concreción de la equidad requiere capacidades institucionales, no solo declaraciones normativas.

Una política de inclusión que reconoce derechos pero no asegura docentes preparados, apoyos especializados, materiales accesibles, conectividad o mecanismos de seguimiento corre el riesgo de permanecer en el plano declarativo. Por ello, la distancia entre norma y práctica debe analizarse como un problema de implementación y de distribución de capacidades.

La diversidad cultural, lingüística y migratoria exige respuestas que no reduzcan la inclusión a la incorporación física de estudiantes. Corbetta (3) muestra que la interculturalidad latinoamericana plantea desafíos relacionados con reconocimiento, participación y pertinencia curricular. Schmelkes y Ballesteros (2020) identifican necesidades específicas en la formación de docentes que trabajan con poblaciones indígenas, y Muñoz Cabrejo y Monzón Rodríguez (2021) evidencian que la incorporación de enfoques de género también varía entre currículos nacionales. UNESCO-IIEP, Education Cannot Wait y UNICEF (2021) documentan, a su vez, prácticas de inclusión de población migrante. Consideradas en conjunto, estas fuentes indican que la diversidad no es una categoría única: reúne condiciones y experiencias distintas que requieren apoyos diferenciados y mecanismos de participación capaces de evitar que la diferencia se convierta en desventaja.

En el plano pedagógico, el Diseño Universal para el Aprendizaje y otras estrategias de flexibilización curricular ofrecen un marco para anticipar barreras antes de que aparezcan. Aguirre Vargas et al. (2023) analizan su potencial en Ecuador y subrayan la necesidad de diversificar formas de representación, participación y expresión. Irrazabal-Bohórquez et al. (2023) plantean que la inclusión educativa también depende de cómo se concibe epistemológicamente al estudiante y su diferencia. La convergencia entre estos enfoques permite sostener que la equidad no consiste en entregar exactamente lo mismo a todos, sino en disponer de apoyos proporcionados a necesidades distintas dentro de objetivos comunes de aprendizaje y participación. Esa lógica es compatible con la concepción de equidad desarrollada por Ochoa Cervantez (2023), quien diferencia trato uniforme de respuesta justa a condiciones heterogéneas.

La pandemia intensificó y volvió más visibles varias de estas brechas. Acevedo et al. (2023) describen un aumento de desigualdades asociado con las interrupciones educativas, mientras UNESCO-IIEP (18) reunió debates regionales sobre los desafíos de la inclusión en la etapa pospandémica. Meresman y Brizuela (2022) señalaron que la recuperación educativa debía evitar la delimitación metodológica de barreras para estudiantes con discapacidad. Esta evidencia refuerza una conclusión central para el artículo: los avances normativos son necesarios pero insuficientes si no existen sistemas de información, financiamiento y apoyo capaces de detectar quién está quedando rezagado y por qué. La recuperación de aprendizajes y trayectorias requiere, por tanto, respuestas diferenciadas y mecanismos de rendición de cuentas sensibles a la heterogeneidad.

El análisis regional también muestra que la equidad es inseparable de la calidad de la gestión. Mincu (23) destaca el papel del liderazgo escolar para transformar estructuras y culturas institucionales, especialmente en contextos diversos. Esto no significa atribuir a la dirección la responsabilidad exclusiva por desigualdades estructurales, sino reconocer que la implementación cotidiana de políticas depende de decisiones sobre organización, acompañamiento, uso de recursos y expectativas hacia los estudiantes. En consecuencia, la evidencia reciente respalda una lectura multinivel: las

brechas se producen por la interacción entre condiciones sociales, diseño de políticas, distribución de recursos y prácticas institucionales. El aporte del presente manuscrito consiste en ordenar esas dimensiones sin convertir una revisión documental en una estimación causal o de prevalencia regional.

METHOD

Revisión documental de alcance narrativo. El material disponible permite recuperar las categorías y conclusiones generales del análisis, pero no reconstruir de forma verificable las bases consultadas, la ecuación de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, el número de registros ni el corpus final. En consecuencia, el estudio no se presenta como revisión sistemática y sus resultados se limitan a la síntesis cualitativa conservada en el manuscrito.

RESULTS

La evidencia histórica sintetizada indica avances desde la formulación normativa y declarativa de la equidad y la diversidad hacia prácticas de implementación, pero sin una consolidación homogénea en los sistemas educativos latinoamericanos. Persisten brechas entre el reconocimiento de estos principios y su concreción en condiciones efectivas de acceso, participación y aprendizaje.

Tabla 1

Síntesis analítica de los hallazgos documentales sobre diversidad y equidad

| Dimensión analítica      | Hallazgo documental reconstruido                                                                                       |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reconocimiento normativo | La diversidad y la equidad aparecen incorporadas como principios en políticas y discursos educativos.                  |
| Acceso                   | Persisten diferencias entre el reconocimiento formal del derecho a la educación y las condiciones efectivas de acceso. |
| Participación            | La inclusión requiere condiciones institucionales y pedagógicas que permitan participar en igualdad sustantiva.        |
| Aprendizaje              | Las brechas no se agotan en la matrícula; también alcanzan las oportunidades y resultados de aprendizaje.              |
| Implementación           | La concreción es heterogénea entre sistemas y contextos, con distancia entre formulación normativa y práctica.         |

Nota. Síntesis cualitativa elaborada únicamente a partir de los hallazgos documentales conservados en el manuscrito; no representa frecuencias ni un metaanálisis.

La evidencia debe interpretarse atendiendo a magnitud, dirección, consistencia y contexto. Un porcentaje elevado, una asociación estadística o una recurrencia temática adquieren significado únicamente cuando se conoce el denominador, la forma de medición y el marco metodológico. De manera complementaria, los resultados minoritarios o discordantes no deben descartarse: pueden

revelar heterogeneidad, barreras de implementación o subgrupos con necesidades distintas. En este manuscrito, la lectura principal se concentra en la distancia entre el reconocimiento normativo de la inclusión y su concreción en acceso, participación, permanencia y aprendizaje, pero se mantiene una interpretación prudente acorde con el carácter documental y la ausencia recuperable de una estrategia de búsqueda con trazabilidad suficiente para denominarla revisión sistemática.

También se considera la posibilidad de heterogeneidad interna. Un resultado agregado puede ocultar experiencias distintas entre participantes, dimensiones o categorías. Sin datos desagregados adicionales no corresponde fabricar subanálisis, pero sí reconocer que la media, el porcentaje global o la categoría predominante no representan necesariamente a cada individuo. Esta cautela es relevante para evitar recomendaciones uniformes y para orientar futuras investigaciones hacia análisis más finos.

## **DISCUSSION**

El patrón general recuperado muestra que la región había avanzado en el reconocimiento de la inclusión, la diversidad y la equidad como principios de política educativa. Sin embargo, el tránsito desde la intención normativa hacia prácticas sostenidas seguía siendo incompleto. Esta distancia resulta científicamente relevante porque obliga a diferenciar entre la existencia de marcos institucionales y la experiencia educativa efectiva de los estudiantes. La heterogeneidad latinoamericana impide asumir una trayectoria uniforme. Las políticas pueden ampliar oportunidades y, al mismo tiempo, coexistir con segmentación, desigualdad territorial, barreras culturales o limitaciones de recursos. Por ello, la concreción de la equidad requiere mecanismos de implementación, seguimiento y adaptación contextual. El valor del estudio radica en situar la discusión en la relación entre diversidad, justicia educativa y práctica institucional. Su alcance, no obstante, es documental: las conclusiones sintetizan literatura analizada y no constituyen estimaciones directas de prevalencia ni permiten atribuir causalidad.

### **Implicaciones para la práctica**

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos orientan hacia políticas educativas sensibles al territorio, la cultura, las desigualdades socioeconómicas y las necesidades diferenciadas. La traducción de evidencia a práctica exige, sin embargo, evitar recomendaciones universales. Una intervención o decisión institucional debe considerar recursos disponibles, características de la población, competencias del personal, mecanismos de seguimiento y posibles efectos no previstos. El aporte del estudio consiste en ofrecer un fundamento para decisiones mejor informadas dentro de contextos comparables, no en prescribir una solución única para realidades heterogéneas.

### **Validez y transferibilidad**

La lectura conjunta de la evidencia sitúa la equidad educativa como un problema de distribución de oportunidades, pero también de reconocimiento de diferencias culturales, territoriales y sociales. En América Latina, ampliar matrícula o cobertura no equivale por sí mismo a garantizar trayectorias equivalentes: las condiciones de origen, la disponibilidad de apoyos, la pertinencia lingüística y cultural y la capacidad institucional para responder a necesidades heterogéneas median la

experiencia escolar. Por ello, el hallazgo central del análisis no debe formularse como una oposición entre diversidad y calidad, sino como la necesidad de que la calidad incorpore la diversidad como condición de diseño de las políticas y prácticas educativas.

El examen crítico permite distinguir entre reconocimiento normativo e implementación efectiva. La existencia de discursos inclusivos y marcos de derechos constituye un avance, pero la concreción depende de recursos, formación docente, gestión escolar y mecanismos de seguimiento. Allí aparece una brecha relevante: una política puede declarar igualdad de oportunidades y, al mismo tiempo, producir resultados desiguales si trata como homogéneas poblaciones con barreras distintas. La equidad exige respuestas diferenciadas sin convertir la diferencia en déficit ni reducirla a categorías administrativas.

La dimensión territorial resulta especialmente importante. Los sistemas latinoamericanos articulan realidades urbanas, rurales, indígenas, fronterizas y periféricas con capacidades institucionales desiguales. En ese escenario, una política uniforme puede tener efectos heterogéneos. La evidencia revisada favorece una interpretación contextual: las estrategias de inclusión deben considerar condiciones materiales de escolarización, acceso a tecnologías, continuidad de las trayectorias, lengua, cultura y participación de las comunidades, evitando trasladar mecánicamente soluciones diseñadas para otros contextos.

Desde el punto de vista de la gestión educativa, la equidad requiere información que permita identificar quién accede, quién permanece, quién aprende y bajo qué condiciones. La medición agregada puede ocultar brechas entre grupos y territorios. En consecuencia, la evaluación de políticas debería combinar indicadores de cobertura y logro con evidencia sobre participación, pertenencia, trato, accesibilidad y pertinencia. Esta perspectiva amplía el análisis sin atribuir a la revisión documental capacidades causales que no posee.

El aporte del estudio reside, por tanto, en organizar críticamente la relación entre diversidad, igualdad formal y equidad sustantiva. Su alcance es interpretativo y documental: permite identificar tensiones y criterios para valorar la concreción de políticas, pero no estimar efectos poblacionales ni establecer causalidad. Esta delimitación es relevante porque fortalece la utilidad del artículo sin presentar como resultados empíricos directos lo que corresponde a síntesis y análisis de literatura.

### **Fortalezas y limitaciones**

La principal fortaleza es la síntesis crítica de un problema regional relevante. La limitación central es la imposibilidad de reconstruir, con la evidencia disponible, una estrategia de búsqueda reproducible con bases, ecuaciones, número de registros y criterios de selección; por ello no se presenta como revisión sistemática.

Otra limitación deriva de la naturaleza contextual del conocimiento producido. Los resultados pueden ser informativos para escenarios semejantes, pero su extrapolación requiere evaluar similitudes en población, institución, periodo y condiciones de implementación. La validez externa no se obtiene mediante una redacción más categórica; depende del diseño y de la evidencia comparativa disponible. Reconocerlo no debilita el artículo, sino que define con mayor precisión su contribución.

### **Implicaciones prácticas y futuras investigaciones**

Las políticas de inclusión deben acompañarse de mecanismos de implementación y evaluación contextual. Estudios futuros deberían comparar de manera explícita políticas, prácticas y resultados entre países o territorios, con criterios transparentes de selección de evidencia.

En términos de aplicación, políticas educativas sensibles al territorio, la cultura, las desigualdades socioeconómicas y las necesidades diferenciadas deberían acompañarse de indicadores de seguimiento. Una práctica basada en evidencia necesita establecer qué cambio se espera, cómo se observará, en qué plazo y con qué criterio se considerará relevante. Esta lógica permite pasar de recomendaciones generales a decisiones evaluables. También favorece la acumulación de evidencia entre instituciones, siempre que se documenten de manera comparable las características del contexto y los procedimientos utilizados.

### **CONCLUSIONS**

El análisis documental permite concluir que la diversidad y la equidad ocupaban un lugar creciente en la agenda educativa latinoamericana, pero su traducción en experiencias educativas equivalentes seguía siendo desigual. El reconocimiento formal de la diversidad constituye una condición necesaria, aunque insuficiente, cuando no se acompaña de recursos, apoyos pedagógicos y decisiones de gestión capaces de responder a barreras diferenciadas.

La evidencia examinada muestra que la equidad debe entenderse más allá de la igualdad de acceso. La permanencia, el aprendizaje, la participación y la pertinencia cultural forman parte del problema. En consecuencia, las políticas que aplican respuestas uniformes a poblaciones heterogéneas pueden conservar o reproducir brechas, aun cuando su formulación normativa sea inclusiva.

En términos prácticos, los hallazgos respaldan políticas y prácticas sensibles al territorio, la cultura y las condiciones socioeconómicas, junto con sistemas de seguimiento que desagreguen resultados y permitan reconocer desigualdades internas. Estas implicaciones deben leerse como orientaciones derivadas de una revisión documental y no como efectos causalmente demostrados.

El alcance del estudio queda limitado por el corpus histórico recuperable y por la naturaleza documental del diseño. Futuras investigaciones pueden contrastar estas categorías mediante estudios comparativos entre países, territorios y grupos poblacionales, incorporando indicadores de acceso, trayectoria, aprendizaje y experiencia educativa. Esa agenda permitiría evaluar con mayor precisión cuándo el reconocimiento de la diversidad se convierte efectivamente en equidad educativa.

### **BIBLIOGRAPHIC REFERENCES**

1. 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. UNESCO.
2. Delgado Valdivieso KE, Vivas Paspuel DA, Carrión Berrú CB, Reyes Masa BDELC. Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. Revista de Ciencias Sociales. 2022;28(Especial 5):18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>.

3. Corbetta, S. (2021). Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: Estado del arte (2015–2020). UNESCO-IIEP.
4. Acosta, F. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina. UNESCO-IIEP/CEPAL/UNICEF.
5. Patiño Alcívar, I., & Campi-Portaluppi, J. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria: La experiencia de adolescentes y jóvenes en el Ecuador. UNESCO-IIEP/CEPAL/UNICEF.
6. Acosta, F. (2023). Between expansion and segmentation: Revisiting old and new disparities in secondary education in Latin America. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274114>
7. Huepe, M., Esper, T., & Herrera, C. (2023). Desigualdades socioeconómicas y su relación con los logros educativos en América Latina. UNESCO-IIEP.
8. Acevedo, I., Castellani, F., Cota, M. J., Lotti, G., & Székely, M. (2023). Higher inequality in Latin America: A collateral effect of the pandemic. *International Review of Applied Economics*.  
<https://doi.org/10.1080/02692171.2023.2200993>
9. Acevedo, I., Fernández, R., Pagés, C., & Székely, M. (2023). Education inequalities in Latin America and the Caribbean. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005244>
10. Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martínez, M., Santos, H., & Soares, S. (2023). Is school funding unequal in Latin America? A cross-country analysis. *Comparative Education Review*, 67(1). <https://doi.org/10.1086/722831>
11. Fernández, R., Pagés, C., Székely, M., & Acevedo, I. (2024). Education inequalities in Latin America and the Caribbean. NBER Working Paper 32126. <https://doi.org/10.3386/w32126>
12. Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). The state of education in Latin America and the Caribbean 2023. Inter-American Development Bank.  
<https://doi.org/10.18235/0005515>
13. Brunori, P., Ferreira, F. H. G., & Neidhöfer, G. (2023). Inequality of opportunity and intergenerational persistence in Latin America. Inter-American Development Bank.  
<https://doi.org/10.18235/0005207>
14. Aguirre Vargas IC, Carangui Lojano NJ, González Sánchez JF. Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta para fomentar la inclusión educativa en Ecuador. *Revista Social Fronteriza*. 2023;3(1):114-129. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(1\)114-129](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(1)114-129).
15. Irrazabal-Bohórquez AT, Esteves-Fajardo ZI, Chenet-Zuta ME, Melgar-Ojeda KA. Educación inclusiva desde la episteme ecuatoriana. *Episteme Koinonia*. 2023;6(11):17-31.  
<https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2300>.
16. Ochoa Cervantez DO. La equidad educativa: Un análisis teórico conceptual desde el contexto de la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 2023;4(1):833-847. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.299>.
17. Arámbulo Palacios, J. (2024). Una mirada a la educación inclusiva de las escuelas en Lima Metropolitana, 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1).  
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1667>
18. UNESCO-IIEP, Education Cannot Wait, & UNICEF. (2021). Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes. UNESCO-IIEP.

19. UNESCO-IIEP. (2021). Inclusión y educación en tiempos de post-pandemia: Ponencias del Foro Regional de Política Educativa 2020. UNESCO-IIEP.
20. Meresman, S., & Brizuela, C. (2022). Reconstruir la educación, no las barreras: La inclusión educativa de personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. UNESCO-IIEP/UNICEF.
21. Muñoz Cabrejo, F., & Monzón Rodríguez, F. M. (2021). Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares: Argentina, Chile, Ecuador y Perú. UNESCO-IIEP.
22. Schmelkes, S., & Ballesteros, A. D. (2020). Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. UNESCO-IIEP.
23. Mincu M. Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*. 2022;52:231-242.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>.

#### **FUNDING:**

Los autores declaran que este estudio no recibió ningún tipo de financiación externa por parte de agencias públicas, privadas, ni de organizaciones sin ánimo de lucro. Todas las actividades de investigación, análisis y desarrollo fueron realizadas con recursos propios.

#### **CONFLICT OF INTEREST:**

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

#### **AUTHOR CONTRIBUTION**

Nombres de autores e iniciales: Luis David Bastidas González (LDBG)

1. Conceptualización: (LDBG)
2. Curación de datos: (LDBG)
3. Análisis formal: (LDBG)
4. Adquisición de fondos:
5. Investigación: (LDBG)
6. Metodología: (LDBG)
7. Administración del proyecto: (LDBG)
8. Recursos: (LDBG)
9. Software:
10. Supervisión:
11. Validación:
12. Visualización: (LDBG)
13. Redacción – borrador original: (LDBG)
14. Redacción – revisión y edición: (LDBG)