

MAR CARIBE

EDITORIAL

CAPACIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO HISPANO: AULAS INVERTIDAS, INMERSIÓN DIGITAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

**JOSEFINA ARIMATEA GARCÍA CRUZ
ISMAEL EDWIN SALAZAR VILLAVICENCIO
MÓNICA BEATRIZ LA CHIRA LOLI
MARTHA ALICIA AMES COCA
RUFINO ALEJOS IPANAQUE
JUAN JOSÉ TELLO PERAMAS**

Depósito Legal N° 202305239

ISBN: 978-612-49296-3-2



9 786124 929632

Capacidades en el sistema educativo hispano: aula invertida, inmersión digital y capacitación docente

Josefina Arimatea García Cruz, Ismael Edwin Salazar Villavicencio, Mónica Beatriz La Chira Loli, Martha Alicia Ames Coca, Rufino Alejos Ipanaque, Juan José Tello Peramas

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Josefina Arimatea García Cruz, Ismael Edwin Salazar Villavicencio, Mónica Beatriz La Chira Loli, Martha Alicia Ames Coca, Rufino Alejos Ipanaque, Juan José Tello Peramas, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaleté Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 - Magdalena del Mar, Lima-Perú, RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1563

Primera edición – julio 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49296-3-2

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202305239

ÍNDICE

Prólogo	6
CAPÍTULO I.....	8
DESIGUALDAD EN AMERICA LATINA.....	8
1. Desigualdad y bajo crecimiento en América Latina.....	8
Figura 1.1.....	9
Aunque descendió en la década de 2000, la desigualdad de ingresos sigue siendo elevada en ALC	9
Desigualdad de ingresos (índice de Gini 1992-2018)	9
Figura 1.2.....	10
Los países de ALC son de los de mayor desigualdad del mundo Índices de Gini sobre la distribución del consumo per cápita de los hogares por regiones, alrededor de 2017	10
Figura 1.3.....	11
El acceso desigual a herramientas y apoyo para el aprendizaje en el hogar hace que los estudiantes más pobres tengan mayor riesgo de quedarse atrás	11
Figura 1.4.....	12
1.1 Centralización del Poder Económico y Político.	12
1.2 Inseguridad, Desigualdad y Productividad.....	14
Figura 1.5.....	14
Tasas de homicidios en América Latina y el Caribe.	14
1.3 La eficacia de las políticas de acción social	15
Cuadro 1.1	17
Interrelación de los diferentes programas de Protección Social que incide en las decisiones de las empresas y los trabajadores en relación con la informalidad.	17
1.4 América Latina una región de Contrastes entre Riqueza y Pobreza.....	18
Cuadro 1.2	19
Países de América Latina y el Caribe que avanzaron en la reducción de la pobreza multidimensional	19
Mapa 1.1	20
Desiguales condiciones de vida en América Latina.	20
Cuadro 1.3	21
1.5 América Latina la Región más Desigual del Mundo y su Incidencia Educativa ...	22
1.6 La Segregación Educativa en América Latina y El Caribe.	23
1.7 Dificultades en el acceso de los servicios públicos.	23
1.8 Restricciones de acceso para las mujeres	24
1.9 Los sucesivos cambios en el Sistema Educativo Latinoamericano.	25
CAPÍTULO II.....	27
LA MOVILIDAD EDUCATIVA Y LA HERENCIA DE LA DESIGUALDAD ENTRE LAS GENERACIONES.....	27
2. La movilidad Educativa.....	27
2.1 Disparidades en la movilidad educativa.....	28
2.2 El predictivo de la Educación de los padres en el nivel educativo de los hijos en la edad adulta.....	28
2.3 Los costos de la pandemia covid-19 son más altos por las desigualdades preexistentes.	29
2.4 Capacidad de las familias para enfrentar los impactos de la pandemia sobre la Educación.	30

2.5	Violencia Doméstica Aumentó durante la Pandemia.....	31
2.6	La Utopía del Mundo que desean las familias	32
2.7	Evolución del gasto público y el gasto social	33
2.8	Acceso y Culminación de la Escuela en la Educación 2030.....	34
	Figura 2.1.....	36
	Tasa bruta de matrícula en la educación preprimaria y en programas del desarrollo educativo de la primera infancia (ODS 4.2.4) (en porcentajes). América Latina y el Caribe. Años 2000-2020.....	36
	Figura 2.2.....	37
	Tasa bruta de matrícula en programas de educación preprimaria (ODS 4.2.4b) y tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria (ODS 4.2.2) (en porcentajes). Países de América Latina y el Caribe. Circa 2020.....	37
	Figura 2.3.....	40
	Tasa neta total de asistencia, educación primaria, secundaria baja y alta (en porcentajes).América Latina y el Caribe. Años 2000-2020	40
	CAPÍTULO III	44
	EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.	44
	3. Inclusión de la población estudiantil con discapacidad.....	44
	3.1 Educación Primaria y Secundaria.....	44
	3.2 Políticas Educativas claves entre 2000 y 2015.....	46
	3.3 Políticas Educativas 2015-2021.....	48
	3.4 Sistemas de Protección de Políticas Educativas.....	50
	3.5 Los Desafíos del Desarrollo Digital en las Escuelas.....	54
	3.6 La Pandemia y las escuelas sin niños.....	55
	3.7 Desafíos de la Educación hacia el futuro.....	58
	3.8 Qué aprenden los estudiantes latinoamericanos.....	59
	3.9 Educación Media Baja y sus Desempeños.....	61
	Figura 3.1. Estudiantes con bajo desempeño (ODS 4.1.1) en lectura y matemáticas, según diferentes poblaciones (en porcentajes). Países de América Latina. Años 2015 y 2018 .	63
	3.10 Impacto de la Pandemia en los aprendizajes.....	64
	CAPÍTULO IV	67
	LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	67
	4. La ODS, Los Docentes y los Directivos.....	67
	4.1 Docentes en América Latina y el Caribe.....	68
	4.2 Aspectos demográficos de los Docentes.....	69
	4.3 La Formación de los Docentes.....	70
	4.4 Situación Laboral.....	71
	4.5 Políticas Educativas en cuanto a la formación Docente.....	72
	4.6 Los Docentes y covid-19.....	73
	4.7 Tendencias de la Profesión Docente 2015-2021	75
	4.8 Formación Docente en El Salvador.....	78
	4.9 Formación Docente en Chile.....	79
	4.10 Desafíos en la Formación Docente.....	80
	4.11 La Educación Superior en Latinoamérica y la ODS.....	81
	4.12 Inversión para la Equidad en la Educación Superior.....	82
	Figura 4.1.....	83

Tasa bruta de matriculación (ODS 4.3.2) (en porcentajes) y matrícula total en la enseñanza superior (en millones de personas). América Latina y el Caribe. Años 2000-2020	83
Figura 4.2.....	84
Tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior (ODS 4.3.2) circa 2015-2020, y porcentaje de matrícula en instituciones públicas circa 2020 (en porcentajes). Países de América Latina y el Caribe.....	84
Bibliografía.....	86

Prólogo

El estado de la educación en América Latina y el Caribe se enfrenta actualmente a una situación desafiante. La pandemia ha provocado la mayor crisis educativa de la región en el siglo pasado, afectando a cerca de 170 millones de niños, niñas y adolescentes al suspender las clases presenciales por un período prolongado. El impacto en el aprendizaje, la exclusión educativa y el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes ha sido significativo y duradero. La crisis en curso también amenaza el cumplimiento de los compromisos asumidos por los países en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 al adoptar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que enfatizó la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de calidad a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Para abordar estos temas, UNESCO, UNICEF y CEPAL han estado monitoreando el progreso de los países de la región en el cumplimiento de los objetivos de la agenda ODS4-Educación 2030. Su informe conjunto analiza los logros e identifica desafíos, dando cumplimiento al mandato que surgió de las dos primeras reuniones regionales de ministros de educación de América Latina y el Caribe. El informe también subraya la necesidad de un mecanismo de monitoreo regional para garantizar que la educación en la región continúe avanzando hacia una visión más inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

El Informe de Seguimiento Regional ODS4-E2030 es un recurso valioso que ayuda a identificar las tendencias educativas antes de la crisis, evaluar cómo los países respondieron a los desafíos de la pandemia y evaluar su preparación para hacer frente a las emergencias venideras para lograr los objetivos establecidos para 2030. La Declaración de Buenos Aires 2022, que fue ratificado durante la tercera reunión, pone en evidencia la grave crisis educativa que azota a América Latina y el Caribe en los últimos tiempos. El informe expresa preocupación por la ralentización o incluso el estancamiento en el progreso educativo alcanzado por estos países desde 2015, lo que pone en peligro el logro de las metas establecidas para 2030 incluso antes de la pandemia de covid-19. El informe identifica viejos y nuevos desafíos que impiden el logro del derecho a la educación para todos a lo largo de sus vidas. Los próximos años son cruciales para cumplir con los objetivos trazados, y se requieren acciones urgentes y voluntad política para superar los desafíos que enfrenta la educación. Sin cambios de política y una asignación adecuada de recursos, no se pueden lograr los objetivos.

Comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los sistemas educativos en América Latina y el Caribe requiere un análisis del contexto social y económico de la región entre 2015 y 2021. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible brinda un marco para el desarrollo integral y universal, que abarca la, económicas y ambientales de la sostenibilidad. El progreso hacia el logro de los objetivos de la agenda depende de abordar los factores interrelacionados e interdependientes que afectan cada una de estas

dimensiones. Los factores económicos y ambientales pueden contribuir a los problemas sociales, mientras que el contexto social afecta el crecimiento, la productividad y la sostenibilidad ambiental. Por lo tanto, los esfuerzos para lograr el ODS 4 deben integrarse con otras dimensiones del desarrollo, con un enfoque de igualdad y sin dejar a nadie atrás. América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, con una desigualdad social que afecta no solo a los individuos sino también a la sociedad en su conjunto.

Desde 2010, la CEPAL viene enfatizando la importancia de reducir la desigualdad en la región de América Latina y el Caribe. Esto va más allá de los ingresos y la propiedad, sino que también incluye la igualdad de derechos, capacidades y reconocimiento. Para lograrlo, es necesaria una perspectiva multidimensional, que tenga en cuenta factores económicos, sociales, políticos y culturales. Sin embargo, la desigualdad está profundamente arraigada en las relaciones sociales, políticas y económicas de la región, lo que se traduce en violaciones de los derechos universales. La discriminación y la estratificación están institucionalizadas, lo que da lugar a relaciones sociales complejas y formas superpuestas de discriminación. Estas desigualdades se reflejan en la pandemia y la crisis económica actual, lo que se traduce en un aumento de la pobreza y el desempleo. A través de las metas del ODS 4, es posible abordar estos problemas estructurales y garantizar el acceso universal a una educación de calidad y sensible a las diferencias.

CAPÍTULO I

DESIGUALDAD EN AMERICA LATINA

1. Desigualdad y bajo crecimiento en América Latina.

América Latina y el Caribe (ALC) se encuentran actualmente atrapados en una trampa de desarrollo, siendo la alta desigualdad y el bajo crecimiento los dos factores principales que contribuyen a este fenómeno. A pesar de años de progreso, la región no ha podido escapar de esta trampa, y la pandemia de covid-19 ralentizó cualquier progreso que se haya logrado. Este tema ha sido bien documentado, con investigaciones que exploran las diversas formas en que la alta desigualdad y el bajo crecimiento interactúan entre sí. Sin embargo, muchos enfoques para abordar este problema han resultado en políticas fragmentadas que no abordan las complejidades subyacentes del problema.

Este trabajo presenta un enfoque más integral para abordar el problema, centrándose en los tres factores críticos que contribuyen a la perpetuación de la trampa: la concentración de poder, la violencia en todas sus formas y los elementos de diseño de los sistemas de protección social y las regulaciones del mercado laboral. Las percepciones de desigualdad y justicia también juegan un papel crucial en la formación de posiciones políticas y el apoyo a las reformas. En última instancia, la eficacia de la gobernanza en cada contexto determinará cómo interactúan estos factores. Para escapar de esta trampa, es necesario un enfoque político más sistémico que considere estos factores en conjunto y adopte una perspectiva a largo plazo. Este informe proporciona una representación visual de la interacción entre estos factores y enfatiza la necesidad de políticas integrales que aborden las complejidades subyacentes del problema.

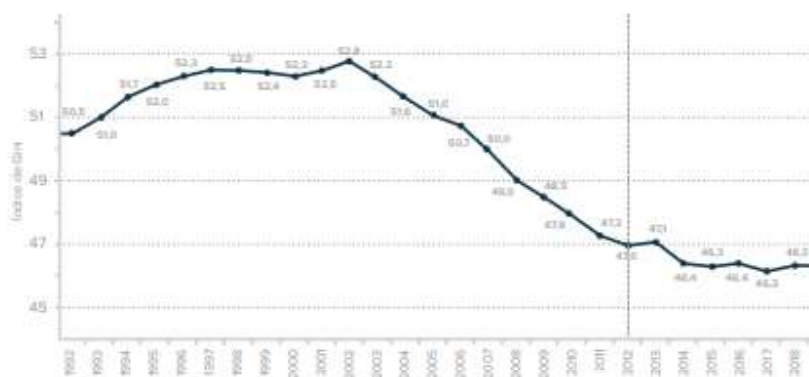
La desigualdad, al igual que la pobreza, es un tema complejo que consta de varias dimensiones. Este capítulo profundiza en las desigualdades verticales dentro de los grupos, como las diferencias en ingresos y riqueza, y las desigualdades horizontales entre grupos, como las disparidades de género, etnia, raza, ubicación geográfica, vulnerabilidad al cambio climático, orientación sexual e identidad de género. También examina las desigualdades en el acceso a los bienes y servicios públicos y las desigualdades en la participación. En resumen, la desigualdad es un problema multifacético que requiere un análisis profundo de las desigualdades verticales y horizontales, el acceso a los bienes y servicios públicos. Si bien se han logrado algunos avances para reducir la desigualdad de ingresos, la región aún tiene un largo camino por recorrer para abordar este problema. Si bien la reducción de la desigualdad de ingresos a principios de la década de 2000 es un avance positivo, esta tendencia se estancó en la década de 2010 e incluso comenzó a revertirse en algunos países antes de la pandemia. La reducción de la desigualdad a

principios de la década de 2000 se atribuye a varios factores, incluido el crecimiento económico, la reducción de los rendimientos de la educación, lo que resultó en una reducción de la brecha salarial entre la mano de obra calificada y no calificada, y la redistribución a través de transferencias de efectivo. Los sindicatos jugaron un papel importante en algunos países, como Uruguay y Argentina, mientras que un aumento en el salario mínimo fue crucial en Brasil. A pesar de estos avances, la región aún tiene el segundo nivel más alto de desigualdad en el mundo, y los países de ALC exhiben niveles más altos de desigualdad que las regiones con niveles similares de desarrollo económico.

Figura 1.1

Aunque descendió en la década de 2000, la desigualdad de ingresos sigue siendo elevada en ALC

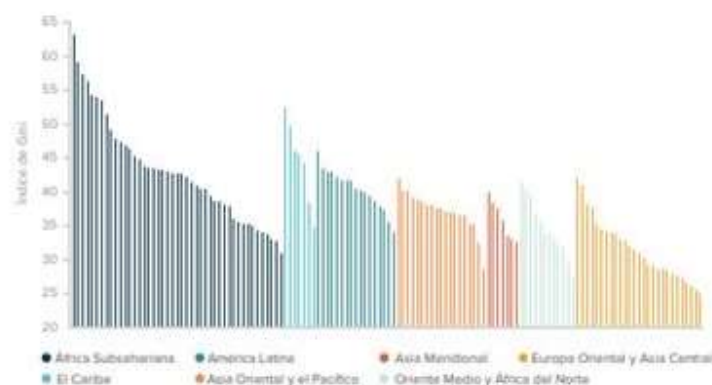
Desigualdad de ingresos (índice de Gini 1992-2018)



Nota: El promedio no ponderado de los índices de Gini nacionales para la distribución del ingreso per cápita de los hogares se ha calculado utilizando datos de todos los países de América Latina, excepto El Salvador y Guatemala.

Figura 1.2

Los países de ALC son de los de mayor desigualdad del mundo Índices de Gini sobre la distribución del consumo per cápita de los hogares por regiones, alrededor de 2017

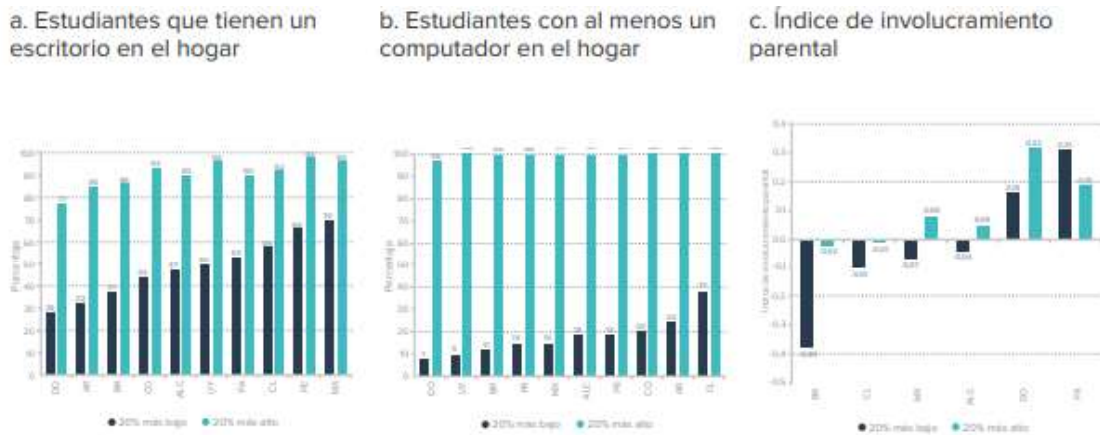


Fuente: PNUD, 2021.

Además de la desigualdad de ingresos, en América Latina y el Caribe (ALC) persisten otras formas de desigualdad. Las mujeres se enfrentan a brechas de género en la participación laboral y soportan más horas de trabajo de cuidados no remunerado, lo que genera un campo de juego desigual. Las personas LGBT+ también experimentan discriminación en la educación y el empleo, y es más probable que sean víctimas de violencia. Las minorías étnicas luchan por acceder a servicios básicos como la atención médica y la educación y, a menudo, quedan excluidas de las oportunidades económicas y políticas. Estas desigualdades no solo contribuyen a la desigualdad de ingresos, sino que también obstaculizan la productividad y el crecimiento económico al desperdiciar el talento de los excluidos. La pandemia de covid-19 afectó de manera desproporcionada a quienes ya estaban marginados, lo que ha exacerbado las desigualdades existentes en áreas como los ingresos familiares y la violencia doméstica. La pandemia también ha puesto de relieve las disparidades en el acceso a la educación, ya que el aprendizaje remoto ha ampliado las brechas en los recursos tecnológicos, el apoyo académico y los niveles de educación de los padres. ALC ya tenía una baja movilidad educativa intergeneracional antes de la pandemia, y se espera que el covid-19 refuerce este patrón.

Figura 1.3

El acceso desigual a herramientas y apoyo para el aprendizaje en el hogar hace que los estudiantes más pobres tengan mayor riesgo de quedarse atrás



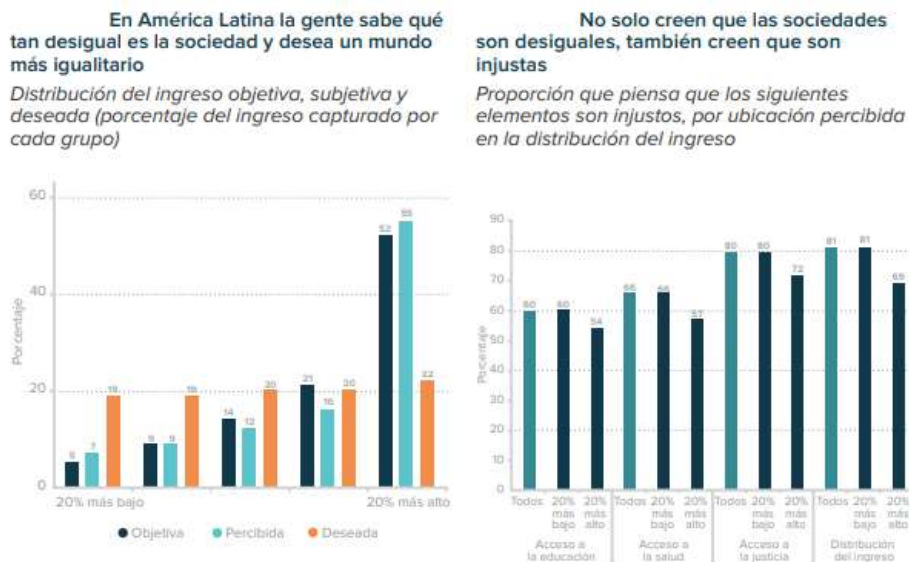
Fuente: PNUD, 2021.

La desigual distribución de la riqueza en la región está estrechamente ligada a los patrones de crecimiento económico, que han sido inestables y deslucidos. Los datos de 16 países con registros completos entre 1962 y 2017 revelan que las tasas de crecimiento han fluctuado mucho, entre 0 y 3 por ciento por año, incluso cuando se eliminan las fluctuaciones del ciclo económico. La década de 1990 experimentó un fuerte crecimiento, pero los últimos años de la década de 1970 y 1980 estuvieron marcados por el declive y la crisis. La década de 2000 vio un resurgimiento, pero la década de 2010 estuvo marcada por un crecimiento lento. El lento ritmo de crecimiento puede atribuirse a la baja productividad, tanto en términos de innovación tecnológica como de asignación eficiente de recursos. El crecimiento de la productividad total de los factores ha sido insignificante o incluso negativo a largo plazo. En cambio, la acumulación de recursos ha sido el principal impulsor del crecimiento, con un impacto positivo antes y después de 1990. Esta tendencia es cierta para cada uno de los 16 países examinados, con la acumulación de factores jugando un papel más importante que el crecimiento de la productividad incluso en aquellos países donde este último ha hecho una contribución positiva.

Las medidas objetivas de la desigualdad, como el índice de Gini, las encuestas de hogares y la concentración de ingresos en la parte superior, solo brindan una comprensión parcial de la desigualdad. Es igualmente importante considerar cómo las personas perciben subjetivamente la desigualdad, ya que esto da forma a sus puntos de vista y aspiraciones políticas. Esto es especialmente relevante en América Latina y el Caribe (LAC), donde una ola de malestar social en 2019 y 2020 fue impulsada en gran medida por quejas sobre la desigualdad. Evidencia reciente recopilada por Latinobarómetro revela que las personas en ALC son muy conscientes de la distribución desigual del ingreso en la región y perciben

injusticia en el acceso a servicios y garantías legales. Además, la percepción que tienen las personas de sí mismas como "ganadoras" o "perdedoras" en el sistema es un indicador útil de cómo ven la justicia del sistema.

Figura 1.4



Fuente: PNUD, 2021.

1.1 Centralización del Poder Económico y Político.

La alta desigualdad plantea un desafío importante, ya que conduce a la concentración del poder en manos de unos pocos individuos que priorizan los intereses privados sobre el bien común. Esta concentración de poder puede resultar en políticas distorsionadas, miopes e ineficientes, lo que en última instancia conduce a instituciones débiles y bajo crecimiento. De hecho, mucha gente en la región tiene la percepción que las grandes empresas tienen el poder más influyente. Por ello se profundiza en las formas en que la concentración del mercado contribuye a mantener una alta desigualdad y un bajo crecimiento en la región. El poder de monopolio y el poder político corporativo son dos caras de la misma moneda, ya que las rentas de monopolio pueden traducirse en un mayor poder, lo que a su vez refuerza el poder de monopolio, creando un círculo vicioso. Los mercados latinoamericanos suelen estar dominados por un pequeño número de empresas gigantes, e históricamente, la región ha tenido un alto nivel de poder de mercado que supera al de otros países.

Los monopolios contribuyen a la alta desigualdad y al bajo crecimiento de la productividad en el mercado a través de tres canales principales. En primer lugar, los monopolios obligan a los consumidores a pagar precios más altos por los bienes y servicios,

lo que perjudica a los pobres y redistribuye la riqueza de los consumidores y trabajadores a los propietarios de las empresas. En segundo lugar, los monopolios crean incentivos para operar con tecnologías ineficientes. Finalmente, los monopolios reducen la inversión en innovación ya que tienen menos incentivos para innovar cuando no están amenazados por la competencia. Para contrarrestar esto, los países pueden utilizar la política de competencia, también conocida como política antimonopolio, para contener el poder de monopolio. La mayoría de los países de América Latina tienen leyes y autoridades de competencia, pero sólo a dos países les falta. Si bien una agencia antimonopolio regional compensa esta ausencia, las leyes de competencia solo son efectivas si se cumplen. A pesar del progreso en las últimas tres décadas, todavía queda un largo camino por recorrer, ya que las agencias de competencia a menudo carecen de los poderes necesarios para procesar investigaciones, lo que hace difícil otorgar acuerdos de clemencia para promover la denuncia de irregularidades.

Las leyes y agencias de competencia a menudo son ineficaces para prevenir el abuso del poder de mercado y la cartelización debido a la falta de personal y experiencia. El poder político de las grandes empresas también puede influir en la política fiscal, lo que da como resultado sistemas fiscales redistributivos débiles y una inversión limitada en bienes y servicios públicos. Esta influencia se ejerce a través de la interferencia en las reformas tributarias y la presión por exenciones y subsidios, que pueden desplazar el gasto redistributivo. El trabajo organizado también tiene el poder de distorsionar la política, pero su efecto sobre la eficiencia y la igualdad es ambiguo. En general, la eficacia de las leyes y agencias de competencia y la equidad de la política fiscal están influenciadas por el poder político de las élites empresarial y laboral.

El trabajo organizado puede tener efectos tanto positivos como negativos en la sociedad. Por un lado, pueden abogar por mejores condiciones de trabajo y salarios más altos para sus miembros, pero esto también puede generar desigualdad e ineficiencia. Para combatir esto, pueden impulsar regulaciones gubernamentales para proteger a todos los trabajadores y garantizar la implementación adecuada de las leyes laborales. Sin embargo, esto también puede conducir a resultados mixtos, ya que solo los miembros del sindicato reciben protección. Además, el trabajo organizado puede resistir regímenes opresores o trabajar con ellos, en general, el impacto del trabajo organizado en la sociedad es complejo y multifacético.

La concentración de poder en los monopolios puede conducir a un comportamiento de búsqueda de rentas y poder político para las élites económicas. Esto ha resultado en políticas y regulaciones diseñadas para beneficiar a un grupo pequeño en lugar del bien común. Las élites económicas no han utilizado su poder para promover el desarrollo y el bienestar de todos. Es necesario reequilibrar el poder para lograr un crecimiento sostenible y reducir la desigualdad. No existe una solución política única, pero la regulación del

financiamiento de campañas y las actividades de cabildeo, el fortalecimiento de la política de competencia, la revisión de las regulaciones del mercado y la implementación de impuestos progresivos son áreas de acción.

1.2 Inseguridad, Desigualdad y Productividad

La inseguridad sigue siendo un problema generalizado en América Latina y el Caribe, y la región representa una cantidad desproporcionada de muertes violentas. También prevalecen formas no letales de violencia como la violencia sexual, los robos, el abuso policial y la trata de personas. La desigualdad exagera la violencia a través de varios canales, incluido el incentivo de actividades ilegales, fomentando la frustración, la alienación, y haciendo que ciertos grupos sean más vulnerables. La violencia, a su vez, contribuye a aumentar la desigualdad al afectar de manera desproporcionada a las poblaciones desfavorecidas y obstaculizar los resultados del desarrollo. También puede dañar los derechos, la salud, la educación, el trabajo, la participación política, el capital social y las instituciones democráticas, en general, la violencia y la desigualdad están profundamente entrelazadas en la región. En la Figura 1.5 se presentan las tasas de homicidios en América Latina y el Caribe.

Figura 1.5

Tasas de homicidios en América Latina y el Caribe.



Fuente: PNUD, 2021

Los diferentes tipos de violencia en América Latina exhiben patrones únicos. Si bien la violencia política fue un tema destacado en el siglo XX, el siglo XXI ha visto un aumento en el crimen organizado, específicamente relacionado con actividades ilegales como el tráfico de drogas. Sin embargo, la región aún enfrenta desafíos con la violencia política, incluidas protestas violentas, actos de violencia estatal por parte de las fuerzas del orden, ejecuciones extrajudiciales y represión violenta de las protestas. También prevalece la violencia contra los defensores de los derechos humanos, los activistas ambientales, los políticos y los periodistas. La violencia doméstica y social también es un problema importante en la región, particularmente contra las mujeres, siendo común el abuso físico, sexual y psicológico. Este tipo de violencia suele estar motivado por el género, la identidad de género o la orientación sexual de la víctima. América Latina tiene algunas de las tasas de violencia más altas del mundo, siendo la violencia contra las poblaciones LGBTQ+ y el feminicidio problemas críticos en varios países. Los niños y los adultos mayores también corren el riesgo de sufrir violencia doméstica y social, y las preocupaciones se incrementaron durante la pandemia de covid-19 y los cierres asociados.

Para avanzar en la reducción de la violencia, las políticas deben abordar los desequilibrios de poder entre los diferentes grupos y crear las condiciones para la resolución pacífica de conflictos. No existe una solución única para el problema de la violencia, pero hay algunas acciones prioritarias que se pueden tomar según el contexto. Abordar con éxito estas acciones puede conducir a una sociedad más equitativa, productiva y pacífica.

1.3 La eficacia de las políticas de acción social

Se han puesto en marcha numerosas políticas en la región para abordar tanto la desigualdad como la baja productividad, pero han tenido un éxito limitado debido a los incentivos políticos a corto plazo. Estas políticas tienden a ser ineficaces e incluso pueden empeorar la situación a largo plazo. El informe argumenta que la única forma de romper este ciclo es abordar la complejidad del problema e implementar sistemas universales de protección social que sean más inclusivos, redistributivos, fiscalmente sostenibles y favorables al crecimiento. Actualmente, la protección social en la región se encuentra fragmentada, dejando a muchos trabajadores sin cobertura. La división entre trabajadores formales e informales contribuye en gran medida a la desigualdad y al bajo crecimiento de la productividad. Además, muchos trabajadores se mueven con frecuencia entre el empleo formal y el informal. El acceso a la protección social depende tanto de la situación laboral como del nivel de ingresos, y la mayoría de los trabajadores pobres son trabajadores informales. El informe sugiere que un sistema de protección social más inclusivo y redistributivo podría ayudar a abordar tanto la desigualdad como la baja productividad.

El sistema de protección social en la región de América Latina y el Caribe (ALC) está fragmentado, lo que lleva a que los hogares asuman más riesgos por sí mismos o a través de su red social. Esto es diferente de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), donde los riesgos se comparten más ampliamente. La combinación de programas de salud y pensiones contributivos y no contributivos, las transiciones entre la formalidad y la informalidad, y las asimetrías en el tiempo de formalidad entre trabajadores con salarios bajos y altos generan aseguramientos menos efectivos e impactos contradictorios en la desigualdad. Tanto la seguridad social como la asistencia social son necesarias para una protección social eficaz. Los hogares pobres necesitan transferencias de ingresos y seguridad social, mientras que los hogares que no son pobres requieren seguridad social, especialmente cuando se encuentran en una posición vulnerable.

Las políticas en ALC tienden a reaccionar posterior a la pobreza en lugar de actuar para prevenirla. Las tasas de pobreza han disminuido en gran parte debido a las transferencias de ingresos, no porque los ingresos de los hogares pobres hayan aumentado. Es importante integrar las transferencias con las políticas de seguridad social para cubrir a todos los hogares pobres y no pobres en las mismas condiciones y con la misma calidad. La arquitectura de la protección social debe alentar a los trabajadores y las empresas a mejorar la productividad. La interfaz entre CSS y SSNC y los programas de pobreza impacta las decisiones de los trabajadores y las empresas, y los sistemas de protección social en la región desmejoran la formalidad, pero se promueve la informalidad.

Cuadro 1.1

Interrelación de los diferentes programas de Protección Social que incide en las decisiones de las empresas y los trabajadores en relación con la informalidad.

Formalidad	Informalidad legal	Informalidad ilegal
Trabajadores	Trabajadores	Trabajadores
Deben pagar una parte de la cotización a la SSC (en el caso de los trabajadores por cuenta propia, la totalidad), pero podrían no valorar plenamente las prestaciones estipuladas	No se exige a los trabajadores por cuenta propia, domésticos, rurales y otros que coticen	Los trabajadores por cuenta propia y otros que deben cotizar a la SSC podrían tener que pagar multas de conformidad con las normas sociales aceptadas tácitamente
Perciben al menos el salario mínimo	Reciben prestaciones gratuitas de la SSNC	Reciben prestaciones gratuitas de la SSNC
En principio tienen la protección de la estabilidad laboral, pero el acceso puede ser irregular	Si son pobres también pueden recibir transferencias	Si son pobres también pueden recibir transferencias
Si son pobres, podrían perder las transferencias		
Empresas	Empresas	Empresas
Deben pagar su parte de la cotización a la SSC y pagar a los trabajadores al menos el salario mínimo	No están sujetas a las reglamentaciones de la SSC, el salario mínimo y la estabilidad laboral cuando no hay una relación de dependencia con los trabajadores o si tienen una relación ambigua con ellos (en particular, si se trata de una empresa pequeña)	Pagan multas si se encuentra que evaden las reglamentaciones de la SSC, el salario mínimo y la estabilidad laboral
Asumen los costos reglamentarios previstos sobre la estabilidad laboral	Frontera difusa entre los trabajadores por cuenta propia y la microempresa, en particular si los trabajadores son familiares no remunerados	La fiscalización depende del tamaño. A veces, sustituido por normas sociales tácitamente aceptadas

Fuente: PNUD, 2021.

La informalidad legal solo se aplica a los países donde ciertos trabajadores y empresas están exentos de contribuir a los programas de seguridad social. Esto varía entre los países de la región, con algunos países como Ecuador, Honduras, México y Perú que tienen tres columnas relevantes, mientras que otros como Argentina y Jamaica solo tienen dos. Los estudios han demostrado que el impuesto a la formalidad aumenta cuando los costos de los programas de seguridad social superan los beneficios para los trabajadores, mientras que el subsidio a la informalidad aumenta cuando los programas para trabajadores informales son más generosos. La informalidad es preocupante para la protección social, ya que los trabajadores informales están menos protegidos y reciben servicios de menor calidad que los trabajadores formales. Además, es más difícil para los trabajadores informales escapar de la pobreza y la informalidad está asociada con una baja productividad. Las políticas de protección social en la región segmentan el mercado laboral, brindan protección inadecuada a los hogares y no redistribuyen el ingreso de manera efectiva. Esto es preocupante ya que la protección social es crucial para mitigar las desigualdades y promover la inclusión social. Un principio clave para la protección social

en la región debe ser la universalidad, cubriendo a toda la población expuesta a un determinado riesgo a través de un mismo programa, con la misma fuente de financiamiento y calidad de prestaciones para todos. Esto aumentará el gasto en protección social y fortalecerá las bases del crecimiento a largo plazo.

1.4 América Latina una región de Contrastes entre Riqueza y Pobreza.

América Latina y el Caribe (ALC) es una región que exhibe contrastes extremos, con algunas personas que disfrutan de gran riqueza y prosperidad, mientras que otras sufren de pobreza, subdesarrollo y vulnerabilidad. Aunque hay más de 100 multimillonarios en ALC con un patrimonio neto combinado de casi \$450 mil millones, una de cada cinco personas en la región todavía carece de acceso a una alimentación adecuada. Además, mientras que algunas personas han heredado propiedades, conexiones y han asistido a prestigiosas universidades, otras luchan por encontrar trabajo debido a su educación limitada.

La región está plagada de desigualdades marcadas, con millones de personas sin tierra y sin hogar, mientras que otros poseen miles de acres de tierra. Los desafíos que enfrenta ALC van más allá de los ingresos y los promedios, y el Informe sobre Desarrollo Humano 2019 enfatizó que una comprensión integral de las disparidades requiere un análisis más profundo. El Programa Regional de Desarrollo Humano (IRDH) se adentra en el enorme desafío de abordar la desigualdad en la región y sus diversas formas. El informe argumenta que la región está atrapada en un ciclo de alta desigualdad y bajo crecimiento, lo que se traduce en una baja productividad y obstaculiza el progreso hacia un desarrollo humano avanzado.

A pesar de los avances en la reducción de la pobreza, ALC no ha visto reducciones significativas en la desigualdad. La región sigue siendo una de las más desiguales del mundo, y las circunstancias del nacimiento a menudo determinan el resultado de la vida de un individuo. La sensación de injusticia y desigualdad está muy extendida y ha provocado malestar social en los últimos años. La pandemia de covid-19 ha exacerbado aún más estas desigualdades, afectando de manera desproporcionada a quienes ya estaban marginados. En siguiente cuadro 1.2, se presentan los países de ALC que avanzaron en la reducción de la pobreza multidimensional.

Cuadro 1.2

Países de América Latina y el Caribe que avanzaron en la reducción de la pobreza multidimensional

Antes del brote de covid-19 en 2020, el 7,2 % de las personas en ALC vivían en la pobreza multidimensional. Los principales contribuyentes a esta pobreza fueron las deficiencias en el nivel de vida, la salud y la educación de los hogares. Sin embargo, ha habido una disminución de la pobreza multidimensional entre 2000 y 2020 en todos los países con datos disponibles. Algunos de los países con los niveles iniciales más altos de pobreza, como Honduras, Bolivia y Haití, experimentaron disminuciones significativas en las tasas de pobreza. Se avanzó en la mayoría de los indicadores utilizados para medir la pobreza multidimensional, con seis países avanzando en todas las áreas. En los casos en que aumentó la privación, el aumento fue de menos de un punto porcentual.

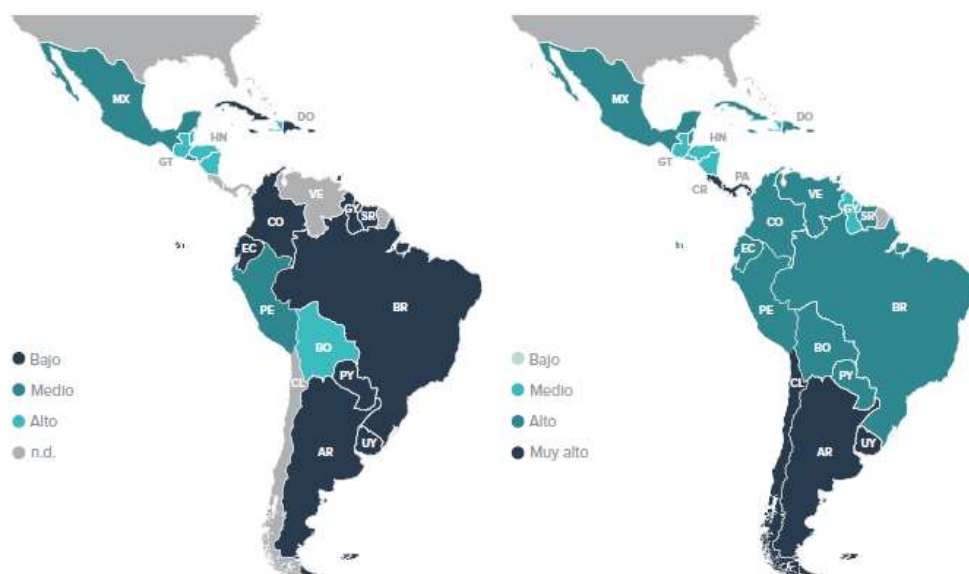
Fuente: PNUD, 2021.

El cuadro 1.2 muestra los datos más recientes sobre pobreza multidimensional y desarrollo humano en la región, destacando la heterogeneidad de los indicadores. Es importante señalar que la desigualdad se presenta en varias formas y es multidimensional, afectando diferentes esferas de la sociedad y grupos en función de factores como el género, la raza, el origen étnico, la ubicación y los ingresos. Este informe reconoce que la capacidad institucional también está desigualmente distribuida en la región, lo que resulta en datos de desarrollo inadecuados en ciertos territorios. Por lo tanto, algunos países, particularmente las naciones más pequeñas y del Caribe, pueden estar ausentes de los análisis, desafortunadamente, algunas de las economías más pobres y menos dinámicas se encuentran entre estos.

En el análisis de los indicadores sociales en diferentes países de la región de ALC, destacando tanto los éxitos como los desafíos. Si bien algunos países han logrado resultados positivos, otros siguen enfrentándose a importantes obstáculos. Sin embargo, es importante señalar que las experiencias de cada país son únicas y los desafíos específicos que enfrentan pueden variar según los contextos locales. Además, incluso dentro de un solo país, puede haber diferencias significativas en los indicadores sociales entre grupos de ingresos, género y etnia. A la luz de esta heterogeneidad, el informe se centra en tendencias más amplias, que pueden no aplicarse por igual a todos los países o contextos. Por lo tanto, las conclusiones de este capítulo deben interpretarse a la luz de las características únicas de cada país.

Mapa 1.1

Desiguales condiciones de vida en América Latina.



Fuente: Cálculos del PNUD; Alkire et al. 2020; Índice de Pobreza Multidimensional global 2020 (tablero de indicadores), Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York, <http://hdr.undp.org/en/2020-MPI>.

El progreso realizado en la reducción de la desigualdad de ingresos ha sido limitado y se ha detenido recientemente. Los indicadores de desigualdad de ingresos derivados de encuestas y datos nacionales de los hogares muestran que se lograron avances entre 2000 y 2015, pero desde entonces han estado estancados e insignificantes. El cuadro 1.3 ilustra cómo ha evolucionado el índice de Gini promedio para los países de América Latina. El índice de Gini disminuyó de 52,8 a 47,0 entre 2002 y 2012, con una reducción anual promedio de 0,58 puntos. Sin embargo, entre 2012 y 2018, hubo una reducción de menos de 1 punto en el índice de Gini promedio. La desaceleración en la reducción de la desigualdad ha sido más evidente en los países del Cono Sur ampliado (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) y menos pronunciada en los países andinos y Centroamérica. Sin embargo, algunos países como Colombia, Costa Rica, Honduras y Panamá no han experimentado una desaceleración en la década de 2010. Esta segunda fase ha exhibido una mayor heterogeneidad entre países.

Cuadro 1.3

La reducción de la desigualdad se estancó más en el Cono Sur ampliado
Cambio promedio anual de los índices de Gini, por período y subregión, 1992-2018

	1992-2002	2002-2012	2012-2018	1992-2018
América del Sur Meridional				
Argentina	0,79	-0,98	-0,01	-0,07
Brasil	0,07	-0,56	0,21	-0,14
Chile	-0,02	-0,55	-0,06	-0,23
Paraguay	0,50	-0,91	0,12	-0,13
Uruguay	0,41	-0,55	-0,07	-0,07
Países andinos				
Bolivia	0,57	-1,27	-0,42	-0,37
Colombia	0,20	-0,39	-0,39	-0,17
Ecuador	0,40	-0,66	-0,11	-0,13
Perú	0,34	-0,97	-0,27	-0,30
Venezuela	0,61	-0,71	-0,29	-0,11
América Central y México				
Costa Rica	0,27	0,15	-0,11	0,14
Honduras	0,21	-0,29	-0,32	-0,10
Nicaragua	-0,46	-0,66	0,45	-0,32
Panamá	0,06	-0,38	-0,42	-0,22
México	-0,25	-0,14	-0,11	-0,18
República Dominicana	-0,05	-0,43	0,12	-0,16
América Latina	0,23	-0,58	-0,11	-0,16

Fuente: La información presentada en este documento se obtuvo de Gasparini y Cruces 2021 y sirve como material de referencia para el IRDH 2021 de PNUD LAC. Los datos utilizados se obtuvieron de la base de datos SEDLAC para América Latina y el Caribe, que mantiene el Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, así como el Equipo de Desarrollo Estadístico del Laboratorio de Equidad del Banco Mundial. en Washington D.C. Es importante tener en cuenta que los valores presentados en este documento pueden diferir ligeramente de los que se encuentran en las fuentes nacionales, ya que se han ajustado utilizando una metodología estandarizada para tener en cuenta los datos faltantes.

Al considerar el historial de progreso moderado, es importante tener en cuenta los datos disponibles que lo respaldan. Si bien las medidas de desigualdad de ingresos basadas en encuestas nacionales de hogares son confiables y brindan información valiosa sobre las disparidades en el bienestar y las condiciones de vida, es posible que no capturen con precisión ciertas tendencias. Esto es especialmente cierto cuando se trata de medir con precisión los ingresos de las personas más ricas, que pueden optar por no declarar sus ingresos. Además, estas encuestas a menudo no captan completamente la concentración de

la riqueza, lo que conduce a una subestimación de la desigualdad de ingresos, por lo tanto, es crucial considerar estas limitaciones al analizar la historia del progreso moderado.

1.5 América Latina la Región más Desigual del Mundo y su Incidencia Educativa

La desigualdad puede ser el resultado de una variedad de factores, como las circunstancias al nacer y durante toda la vida, sobre las cuales las personas no tienen control. Esto añade complejidad al análisis de la desigualdad y la justicia. La pregunta de Amartya Sen "¿Igualdad de qué?" enfatiza la importancia de que cada persona tenga las capacidades básicas para llevar a cabo su vida deseada. Esto incluye el acceso a las necesidades básicas, la educación y la participación en la vida social. La desigualdad es multidimensional y no puede comprenderse completamente examinando únicamente los ingresos y la riqueza, se deben considerar otros factores para comprender completamente la desigualdad en la región.

En las últimas décadas, ALC ha logrado avances significativos en materia educativa, pero no los suficientes para asegurar que sirva como el gran igualador que requiere la región. Esto se evidencia en el examen de varios indicadores a continuación. Por ejemplo, la brecha en educación primaria entre el 20% más pobre y el 20% más rico de la población disminuyó de 7,6 a 2,2 puntos porcentuales entre 2000 y 2018, principalmente debido a la mejora de las tasas de cobertura para el primer grupo. Además, las tasas netas de cobertura de la educación secundaria aumentaron del 55,9 % al 78,6 %, y la asistencia a la escuela secundaria entre los más pobres se aceleró en la década de 2000, lo que llevó a una reducción de las brechas de escolaridad. Sin embargo, la convergencia se desaceleró en la década de 2010 y es inexistente en la educación terciaria. No obstante, hubo avances en la educación terciaria, con tasas de cobertura neta que aumentaron del 12,3 % en 2000 al 30 % en 2018.

El desempeño de los estudiantes en el 5 por ciento inferior de la distribución es solo la mitad de bueno que aquellos en el 5 por ciento superior, especialmente en matemáticas. Los estudiantes en el 10 por ciento inferior se desempeñan menos de dos tercios tan bien como aquellos en el 10 por ciento superior. Las brechas de ingresos entre los diferentes grupos socioeconómicos son mayores en América Latina que en otras partes del mundo e incluso mayores que las de los países de la OCDE. La segregación de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos en escuelas separadas puede dificultar la integración y la igualdad en la sociedad. La integración de la sociedad en los espacios escolares puede conducir a una mejor educación para los niños pobres y reducir la variación en el capital social entre los jóvenes. Los países latinoamericanos tienen altos niveles de segregación por nivel socioeconómico en las escuelas, lo que puede dificultar su capacidad para abordar la desigualdad educativa.

1.6 La Segregación Educativa en América Latina y El Caribe.

Chmielewski y Savage (2016), utilizaron el Índice de Situación Económica, Social y Cultural de la OCDE para medir el nivel de segregación en los sistemas educativos de los países de América Latina. Este índice tiene en cuenta factores como el nivel educativo más alto de la madre o el padre, su situación laboral y bienes del hogar como libros y computadoras. Los investigadores encontraron que los sistemas educativos en los países de ALC están altamente segregados y que esta segregación ha ido en aumento con el tiempo. Calcularon la segregación utilizando el índice de entropía, con 9 de los 16 países más segregados ubicados en América Latina. Se encontró que Chile, Perú, México y Panamá tenían los niveles más altos de segregación por nivel socioeconómico entre escuelas en 2012. Esta tendencia también se observó en Brasil, Colombia, Uruguay y Argentina, aunque en menor medida. En comparación, Estados Unidos tenía un nivel más bajo de segregación. El estudio también encontró que los estudiantes de entornos socioeconómicos más altos tenían más probabilidades de ser segregados en escuelas de nivel inferior que aquellos de entornos socioeconómicos más bajos en varios de estos países. Además, los países que dieron a los estudiantes más opciones en la selección de escuelas tenían niveles más altos de segregación.

1.7 Dificultades en el acceso de los servicios públicos.

El progreso en los servicios públicos ha sido desigual, con mejoras en el acceso, pero brechas significativas entre los grupos de ingresos, particularmente en servicios más avanzados como Internet. Los servicios básicos como la electricidad, el agua y el saneamiento han visto una reducción en las brechas de acceso desde el año 2000, siendo el 20% inferior de los asalariados el que más se beneficia. Sin embargo, aún existen hogares sin acceso a estos servicios, particularmente en áreas rurales remotas donde la presencia del Estado es limitada. El acceso a Internet también está muy influenciado por los ingresos, y el quintil más rico tiene tasas mucho más altas de acceso a Internet en el hogar que el quintil más pobre. En 2019, menos de la mitad de los hogares tenían Internet en el hogar y las áreas urbanas tenían tasas de acceso más altas que las áreas rurales.

Internet es ahora un servicio indispensable para que las personas funcionen de manera efectiva en la sociedad moderna, a pesar de su naturaleza más avanzada y compleja. Esto se ha vuelto especialmente evidente durante la pandemia de COVID-19, ya que las personas han tenido que depender más de los servicios digitales para necesidades cotidianas como educación, trabajo, banca, atención médica y socialización a distancia. Sin embargo, existen importantes desigualdades en cuanto al acceso a Internet y las herramientas necesarias para su uso, que impiden que millones de personas alcancen una mejor calidad de vida.

1.8 Restricciones de acceso para las mujeres

Las mujeres enfrentan más desafíos que los hombres en varios aspectos de sus vidas. Las disparidades en el mercado laboral, que se derivan de los prejuicios subconscientes asociados con los roles de género, son una fuente primaria de desigualdad de género. Las mujeres tienen tasas de participación más bajas en la fuerza laboral y, cuando trabajan, tienen menos horas pagadas y tasas de desempleo más altas. Las brechas de género son menos pronunciadas entre los hogares con niveles de ingresos más altos, pero las mujeres de hogares de bajos ingresos enfrentan las peores desigualdades. Las mujeres tienen una tasa de participación laboral que es un 32% más baja que la de los hombres en promedio, pero para aquellas que se encuentran en el 20% inferior de la distribución de ingresos, es un 42% más baja.

Las mujeres también dedican un 16% menos de horas semanales al trabajo remunerado que los hombres, pero las que se encuentran en el 20 % inferior de la distribución de ingresos gastan un 24 % menos. Las brechas de género en el empleo y el trabajo remunerado son particularmente dañinas, ya que conducen a la dependencia económica. No todas las encuestas nacionales de hogares incluyen información sobre las horas de trabajo no remunerado, pero las mujeres dedican más tiempo al trabajo no remunerado, como las actividades domésticas y de cuidados, que los hombres. Las brechas de género en el tiempo de trabajo no remunerado son significativas y disminuyen a medida que aumentan los ingresos, ya que las mujeres en el tramo de ingresos altos dedican menos tiempo al trabajo no remunerado que las del tramo de ingresos bajos. Sin embargo, el tiempo de trabajo no remunerado de los hombres es similar en todos los niveles de ingresos.

En Colombia y México se pregunta a las personas cuánto tiempo dedican a las tareas del hogar y al cuidado de los demás. Las mujeres suelen realizar más trabajo no remunerado que los hombres, especialmente si tienen ingresos más bajos y niños menores de 6 años. Esto puede dificultar que las mujeres trabajen por un salario. Es importante que los gobiernos brinden buenos servicios de cuidado para que las mujeres puedan trabajar y cuidar de sus familias.

La población indígena y afrodescendiente constituye una parte significativa de la población total de la región, que comprende alrededor del 25 por ciento. Sin embargo, su distribución no es homogénea y se concentra en determinadas zonas. Los pueblos indígenas son más frecuentes en los países andinos y América Central, con Bolivia, Guatemala y Nicaragua con aproximadamente la mitad de su población indígena. El Cono Sur Ampliado tiene un porcentaje mucho menor de indígenas, excepto Chile donde es del 13 por ciento. Las comunidades afrodescendientes se encuentran principalmente en el noreste de América del Sur y el Caribe, y constituyen la mayoría en países como Antigua, Barbados, Barbuda,

Dominica, Granada, Haití y Jamaica. Las minorías étnico-raciales son más frecuentes en los países más pobres de la región. El desarrollo inclusivo en la región enfrenta un gran desafío al reconocer a las minorías étnico-raciales como activos económicos y políticos valiosos. La segregación sistemática de los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes ha sido un legado perdurable de las relaciones de poder basadas en la explotación que comenzaron durante el dominio colonial y la esclavitud. A pesar de las reformas legales destinadas a eliminar estas injusticias, los movimientos políticos indígenas y afrodescendientes siguen marginados. Sus derechos a la identidad, el territorio, la libre determinación y la autonomía han sido violados continuamente. Con aproximadamente una cuarta parte de la población total de la región afectada, se deben hacer esfuerzos para garantizar que las vías de desarrollo sean inclusivas y no dejen a nadie atrás.

1.9 Los sucesivos cambios en el Sistema Educativo Latinoamericano.

A lo largo del siglo XX, los países latinoamericanos han sufrido constantes cambios en las concepciones y estrategias de sus sistemas educacionales. Las sucesivas y diferentes propuestas de reforma, impulsadas sobre todo a partir de los 60', han tenido como características haber abarcado casi todos los aspectos susceptibles de ser transformados en los sistemas educacionales y de haber sido determinadas, con frecuencia, por factores externos. Los escasos resultados de dichos cambios y el escepticismo generado acerca de las posibilidades reales de modificar el funcionamiento de la administración de los sistemas educacionales contrastan con los actuales consensos, que otorgan importancia prioritaria a la educación y al conocimiento como factores centrales del desarrollo y de la competitividad de nuestros países, así como con la convicción —explícita desde los 90' en ciertos sectores de la tecnocracia institucional nacional e internacional— de que habría nuevos elementos estratégicos que harían el cambio educativo más urgente y factible.

En la década pasada el discurso de la globalización y el dominio de la lógica del mercado han influido en la vigencia de la retórica del capital humano. En un escenario hipotético, sin conflictos ideológicos ni utopías significativas, y caracterizado por la lucha de fuerzas y capacidades por el progreso material mediante las competencias en los mercados, se asigna a la escuela «el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida 'civilizado', de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuese economías local e internacionalmente sostenibles». Hay dos elementos que llaman poderosamente la atención de esta nueva retórica: la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas¹.

¹ Ver RATINOFF, Luis: «La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas». En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXIV, 3º y 4º trimestre. México, D.F., 1994

Este cambio de perspectiva está asociado a nuevos enfoques acerca del crecimiento económico. Se reconoce como particularmente decisiva la reformulación que hace Robert Lucas del modelo neoclásico de explicación del crecimiento económico, incorporando explícitamente la calidad y la preparación de la gente en la economía². La convicción de que la educación progresó mucho más lentamente en América Latina que en el resto del mundo y de que era necesario aproximarse a Asia donde la fuerza laboral tiene un promedio de nueve años de educación contra apenas cinco en América Latina, ha sido uno de los estímulos principales de este cambio educativo.

Los organismos de financiamiento internacional, particularmente el Banco Mundial, han sido y son determinantes para que la relación costo-beneficio y la tasa de retorno influyan en la definición de las prioridades de inversión por niveles educativos y para que los criterios de calidad sean asociados a las competencias y a los rendimientos. Eso también ha influido para que hoy sea objetivo prioritario la reducción del papel del Estado en la toma de decisiones, la descentralización con instituciones escolares autónomas responsabilizadas por resultados y, en varios casos, el aliento de políticas de privatización³.

² Articular «On the Mechanics of Economic Development», publicado Por Robert Lucas en Journal of Monetary Economics, el 22 de junio de 1988. (Ver SCHIEFELEBIN, E. y TEDESCO, J. C. Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Ediciones Santillana S.A., Aula XXI. Buenos Aires, 1995).

³ TORRES, Rosa M.: «¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial». Instituto Frónesis. Ponencias. Quito, Ecuador, 1995, y MCGINN, Noel «¿Podrá la educación pública sobreponerse a la amenaza de las organizaciones supranacionales?». En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXIV, 3º y 4º trimestres. México, D.F., 1994.

CAPÍTULO II

LA MOVILIDAD EDUCATIVA Y LA HERENCIA DE LA DESIGUALDAD ENTRE LAS GENERACIONES.

2. La movilidad Educativa

El examen de la movilidad se puede evaluar a través de varias medidas de bienestar, que a veces están estrechamente relacionadas. La movilidad educativa es particularmente informativa ya que la educación es un motor crucial del desarrollo humano. El logro educativo es un predictor significativo de los ingresos, especialmente en América Latina, donde los retornos a la educación son más altos que en los EE. UU. y Europa. También es un predictor de resultados no monetarios como la salud, la longevidad, la fertilidad, el matrimonio, las habilidades de crianza, el crimen y la participación política. Desempeña un papel crucial en la movilidad intergeneracional, ya que facilita la persistencia económica y la movilidad entre generaciones.

Los padres en situaciones favorables pueden proporcionar a sus hijos una mejor educación, lo que se traduce en mayores ingresos ya que la educación mejora la movilidad. Las medidas de logro educativo son preferibles a las medidas de ingresos, ya que son estables a lo largo del tiempo en la edad adulta, mientras que los ingresos son más volátiles. La información sobre el nivel educativo de los padres y de las madres es más fiable, ya que los encuestados la consideran menos sensible. La movilidad educativa se puede estudiar comparando los logros educativos entre generaciones, impulsada por la expansión del sistema educativo, o comparando la educación de los niños con la de sus padres para determinar cuánto de su logro educativo se debe a factores que escapan a su control.

A lo largo del siglo XX, hubo un aumento significativo en el número de niños que superaron los logros educativos de sus padres. Esto condujo a mayores niveles de educación general y movilidad en todo el mundo. América Latina experimentó una expansión significativa en el acceso a la educación, con un promedio de años de escolaridad que aumentó de 5,7 en 1940 a 9,9 en 1980. Sin embargo, los niveles de educación en América Latina aún están por debajo de los de los países de altos ingresos. La movilidad ascendente en educación ha mejorado en América Latina, particularmente para aquellos nacidos en las décadas de 1940 y 1960, pero el progreso se ha desacelerado para las cohortes más recientes. Esto es preocupante dados los bajos niveles generales de educación en la región. En términos de completar la educación secundaria, la desigualdad ha disminuido, y los niños desfavorecidos tienen una mayor probabilidad de completar la escuela. Sin embargo, esta mejora no es consistente en todos los países de América Latina, y algunos aún tienen bajas oportunidades educativas para las familias desfavorecidas. En

general, ha habido una mejora en los niveles de educación y movilidad en América Latina, pero aún hay espacio para el progreso y la mejora.

2.1 Disparidades en la movilidad educativa

La educación en América Latina y el Caribe (ALC) ha experimentado un cambio significativo en términos de igualdad de género. En el pasado, existía una marcada desigualdad entre hombres y mujeres en lo que respecta al acceso a la educación. Sin embargo, ambos géneros ahora tienen tasas similares de asistencia escolar. Aunque las mujeres estaban ligeramente en desventaja en el pasado, han alcanzado e incluso superado a los hombres en algunos casos. Esta tendencia hacia la paridad de género e incluso una ventaja de género entre las cohortes recientes no es inesperada. De hecho, los estudios han demostrado que la brecha de género en la educación inicial se ha ido cerrando desde la década de 1980, y las mujeres obtuvieron una ventaja a partir de ese momento. Sin embargo, vale la pena señalar que existen diferencias significativas entre países. En el caso de Bolivia posee una brecha persistente que favorece a los hombres en todas las cohortes, mientras que Brasil ha visto una ventaja creciente entre las mujeres desde las cohortes de la década de 1940.

2.2 El predictivo de la Educación de los padres en el nivel educativo de los hijos en la edad adulta.

América Latina fue alguna vez la región con menor movilidad social, como lo demuestra una alta correlación intergeneracional de 0,67 entre la cohorte de los años cuarenta. Sin embargo, con el tiempo, el vínculo entre la educación de los padres y la de sus hijos se ha ido debilitando paulatinamente, cayendo la asociación intergeneracional a 0,43 entre los nacidos en la década de 1980. Como resultado, el nivel promedio de movilidad relativa de la región se ha acercado al promedio mundial de 0,41, con Brasil, El Salvador, México y Venezuela mostrando los mayores incrementos en movilidad. Por el contrario, Guatemala, Honduras y Nicaragua han tenido algunos de los peores resultados. Es importante tener en cuenta que esta disminución en la persistencia intergeneracional se debe en gran parte a la expansión educativa y, cuando se tiene en cuenta, América Latina en realidad tiene las tasas de movilidad más bajas del mundo. Si bien la expansión educativa ha ayudado a reducir la desigualdad, no es suficiente, ya que la población aún enfrenta barreras para la movilidad social ascendente, posiblemente debido a desventajas educativas heredadas.

La movilidad no se limita a que los niños superen a sus padres en términos de logros educativos. También se refiere a que los niños alcanzan un nivel de escolaridad superior al

de sus padres. A pesar de mayores oportunidades educativas para los niños desfavorecidos, las familias que se encuentran en la parte superior de la distribución del logro educativo tienden a mantener sus posiciones a lo largo de las generaciones. Esta persistencia intergeneracional puede afectar las tendencias futuras en el logro educativo postsecundario, ya que los hogares ricos pueden tener un acceso desproporcionado a universidades prestigiosas y campos de estudio más lucrativos. Sin embargo, si un mayor nivel educativo no conduce a empleos mejor remunerados para los jóvenes más pobres, es posible que se desanimen a seguir una educación secundaria o superior.

La baja movilidad ocupacional y de ingresos no se limita a la educación y puede reforzar la creencia de que invertir en capital humano tiene bajos rendimientos. En Brasil y México, la persistencia intergeneracional ocupacional es mayor en comparación con Estados Unidos. En Argentina, Brasil, Chile y Perú, la movilidad de ingresos es comparativamente baja. Estos factores crean una trampa en la que la baja movilidad ocupacional y de ingresos desalienta la movilidad educativa, mientras que los altos niveles de educación siguen determinando el éxito en las ocupaciones mejor pagadas. La expansión de la educación ha llevado a una disminución de la selectividad en términos de logros educativos. Por ejemplo, obtener un diploma de escuela secundaria solía considerarse excepcional, pero ahora es más común. La calidad y el tipo de educación recibida también se han convertido en factores importantes. Los estudios indican que la calidad de la educación terciaria está decayendo. En América Latina, la segregación entre la educación pública y privada puede dificultar la movilidad, incluso cuando el nivel educativo es universalmente alto.

2.3 Los costos de la pandemia covid-19 son más altos por las desigualdades preexistentes.

| La pandemia de covid-19 ha traído cambios significativos en el mundo y, aunque en algunos países se están implementando vacunas, aún existe incertidumbre sobre su efectividad contra nuevas variantes del virus. Esto hace que sea difícil predecir cuándo terminará la pandemia y el alcance total de sus efectos. Sin embargo, es claro que la pandemia aumentará la desigualdad y tendrá un costo significativo para la región. Las estimaciones sugieren que millones de personas han caído en la pobreza y los grupos más vulnerables han sido los más afectados. La pandemia también ha ampliado las brechas de desarrollo entre los grupos de ingresos, retrasando la recuperación. La alta desigualdad y el bajo crecimiento de la región han limitado su capacidad de respuesta a la pandemia, lo que dificulta avanzar hacia un futuro mejor.

2.3.1 Muchas familias han perdido sus fuentes de empleo.

La encuesta Latinobarómetro 2020 preguntó a los encuestados sobre sus percepciones sobre el impacto en los ingresos causado por el covid-19. Los resultados mostraron que solo el 22% de los encuestados no había experimentado ninguna pérdida de ingresos en 2020, con una variación significativa entre países. En Nicaragua y Uruguay, el 43% de los encuestados no ha sufrido pérdida de ingresos, mientras que, en México y Venezuela, solo el 9% no ha sufrido pérdida de ingresos. La mayoría de los encuestados en todos los países esperaban un período de recuperación de uno a dos años o incluso más de dos años. Se encontró que tanto las pérdidas de ingresos como los tiempos de recuperación esperados disminuyen con mayores ingresos familiares, vale decir que la encuesta no captó ninguna diferencia basada en el género en el impacto sobre los ingresos.

La capacidad de trabajar sin interrupciones desde el hogar fue un factor crucial para determinar los resultados informados, que dependían en gran medida de tener acceso a una conexión a Internet y al equipo necesario. Sin embargo, muchas personas no pudieron trabajar en línea, especialmente aquellas en el quintil más pobre, con el 77% reportando dificultades. Si bien las personas con un título universitario tenían más probabilidades de tener trabajos que permitieran el trabajo remoto, el acceso a la educación terciaria sigue estando limitado a quienes se encuentran en la parte superior de la distribución de ingresos en los países de América Latina y el Caribe. A diferencia de crisis anteriores, los trabajadores informales se vieron más afectados por la crisis actual, con una mayor caída en las tasas de participación laboral entre ellos. Sin embargo, hubo variaciones dentro de la región, con la informalidad absorbiendo a algunos de los nuevos desempleados en Bolivia y Perú, mientras que la inactividad afectó de manera desproporcionada a los trabajadores informales en Argentina y Colombia, lo que llevó a una disminución de la informalidad en medio de un mayor desempleo y una menor participación laboral.

2.4 Capacidad de las familias para enfrentar los impactos de la pandemia sobre la Educación.

La pandemia de covid-19 ha tenido un impacto significativo en el sistema educativo, lo que podría deshacer el progreso logrado por toda una generación de académicos. Esto afectará particularmente a los estudiantes de entornos económicamente vulnerables, lo que dificultará lograr una mayor igualdad en la educación. Las estimaciones preliminares sugieren que la pérdida económica de un cierre de cuatro meses podría estar entre el 12 y el 18 por ciento del PIB mundial, lo que equivale a entre 10.600 y 15.100 millones de dólares estadounidenses en valor actual. También se espera que la pandemia provoque un aumento de la pobreza infantil, con 140 millones de niños más en todo el mundo que probablemente se verán afectados. Otros 150 millones de niños viven actualmente en la pobreza multidimensional, lo que afecta su acceso a la educación, la atención médica, la vivienda, el saneamiento y el agua. A febrero de 2021, América Latina y el Caribe (LAC) tuvo el promedio más alto de interrupción de la enseñanza en el aula,

con el 22 % de las escuelas completamente cerradas, el 32 % parcialmente cerradas, el 30 % totalmente abiertas y el 16 % en receso académico. Un total de 158 millones de estudiantes en los niveles de educación preescolar a media superior se vieron afectados por cierres totales, mientras que otros 28 millones se vieron afectados por cierres parciales. Esto ha impuesto una carga desproporcionada a los estudiantes mayores vulnerables que enfrentan disparidades preexistentes en el acceso a la tecnología y los recursos académicos. Por ejemplo, en ALC, los estudiantes de los hogares más pobres tienen significativamente menos probabilidades de tener un escritorio o un espacio adecuado para estudiar en casa en comparación con los estudiantes de los hogares más ricos.

La pandemia de COVID-19 ha creado una realidad en la que los estudiantes pobres se encuentran en mayor desventaja a la hora de acceder a dispositivos electrónicos esenciales para su educación. Esto, combinado con las disparidades en el acceso a Internet, da como resultado que una parte significativa de los estudiantes se quede sin una educación adecuada. La pandemia también ha intensificado la dependencia de los padres para el apoyo educativo, pero los hogares de mayores ingresos tienden a tener niveles más altos de educación y están mejor equipados para brindar este apoyo. Esto deja a los estudiantes de bajos ingresos en desventaja y podría llevarlos a abandonar la escuela antes de tiempo para unirse a la fuerza laboral. Los estudios muestran que las tasas de finalización de la escuela secundaria podrían caer del 61% al 46% en América Latina, siendo los estudiantes de bajos ingresos los más afectados. Sin esfuerzos coordinados para abordar estas disparidades, es probable que la brecha educativa entre los grupos de ingresos se amplíe a corto plazo.

2.5 Violencia Doméstica Aumentó durante la Pandemia.

La frecuencia de la violencia contra la mujer tiende a aumentar durante todo tipo de emergencias, incluidas las pandemias. Durante el encierro, la violencia doméstica puede intensificarse debido a factores como las dificultades económicas, la inestabilidad emocional causada por la incertidumbre y el capital social debilitado. Las medidas de distanciamiento social implementadas por los gobiernos han permitido a los abusadores aislar a sus víctimas y evitar que busquen ayuda. Si bien algunos países han reportado una disminución en las denuncias de violencia doméstica durante el confinamiento, esto no significa que las mujeres ya no estén expuestas a ella, sobre todo considerando el aumento simultáneo de llamadas de emergencia. En América Latina, la pandemia de covid-19 ha puesto de relieve la prevalencia de la violencia doméstica, con un aumento significativo de las llamadas a las líneas de ayuda para mujeres y las búsquedas en línea relacionadas con el tema. En Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México ha habido un aumento en los incidentes de violencia psicológica, emocional, sexual y física durante el confinamiento. La evidencia sugiere que las tensiones entre las parejas están aumentando, lo que conduce a una mayor prevalencia de violencia doméstica.

La pandemia de covid-19 ha tenido graves impactos en la prevalencia de la violencia doméstica en muchos países de América Latina. La fiscalía general de Colombia informó un aumento del 79 % en las llamadas relacionadas con la violencia doméstica entre marzo y abril de 2020. De manera similar, México registró un aumento en las llamadas de servicios psicológicos relacionados con la violencia doméstica, pero una disminución en las llamadas de asistencia legal, posiblemente debido a al miedo a las represalias. Países centroamericanos como Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras también experimentaron mayores niveles de violencia de género durante el primer trimestre de 2020. Además, casi la mitad de las mujeres entrevistadas en los países caribeños de Granada, Guyana, Jamaica, Surinam, y Trinidad y Tobago informaron haber experimentado violencia física, sexual, económica o emocional durante la pandemia. Si bien algunos países han levantado las medidas de confinamiento obligatorio, trabajar desde casa ha aumentado las tensiones entre las parejas.

Este problema se ve agravado por el hecho de que las mujeres se han visto afectadas de manera desproporcionada por los efectos negativos de la pandemia en los resultados del mercado laboral. Los sectores de alto contacto físico, muchas veces feminizados, han sido los más golpeados por la recesión económica provocada por la pandemia. Además, el trabajo de cuidados no remunerado se ha convertido en una carga excesiva para las mujeres, lo que las lleva a una mayor marginación en el mercado laboral. Esta tendencia podría reforzar los estereotipos de género y aumentar la probabilidad de que las mujeres sean víctimas de violencia doméstica. La pandemia también ha resultado en un aumento del trabajo no remunerado en los hogares debido al cierre de las escuelas, siendo las mujeres las más afectadas por estas responsabilidades. Este patrón es consistente con la distribución por género de las tareas domésticas y de cuidado no remuneradas que existía antes de la pandemia. En general, la pandemia ha exacerbado las desigualdades de género existentes y ha resaltado la necesidad urgente de políticas e intervenciones para abordar estos problemas.

2.6 La Utopía del Mundo que desean las familias

En el Capítulo 1, se destaca que la región de América Latina y el Caribe enfrenta una desigualdad significativa y una falta de perspectivas de crecimiento prometedoras. La población es consciente de los desafíos que esto presenta y ve la desigualdad como injusta, no representativa de la sociedad en la que desea vivir. Las frustraciones derivadas de la desigualdad son evidentes a través de diversas manifestaciones en la región. Para liberarse de la trampa de la alta desigualdad y el bajo crecimiento, son necesarias reformas políticas que promuevan un futuro justo y dinámico, lo cual es una tarea difícil debido a la distribución actual de los recursos. Esto requerirá no solo reformas redistributivas sino también regulaciones que promuevan la competencia leal. Es necesaria una visión más

amplia de la protección social para todos para superar el ciclo de alta desigualdad y bajo crecimiento. Comprender las percepciones de las personas sobre la desigualdad y cómo da forma a sus posiciones políticas normativas puede ayudar a lograr un consenso para avanzar.

2.7 Evolución del gasto público y el gasto social

A fines de 2020, los gobiernos centrales de América Latina y el Caribe enfrentaron un déficit de 6,9% y 7,3% del PIB, respectivamente. Asimismo, la deuda pública bruta de los gobiernos centrales de América Latina y el Caribe aumentó en 10,1 y 17,4 puntos porcentuales del PIB, respectivamente, en comparación con el año anterior. Estas tendencias resaltan la necesidad apremiante de que la región adopte políticas fiscales progresivas y reduzca la evasión fiscal para fortalecer los ingresos fiscales. Tales estrategias apoyarían la financiación del gasto público y reducirían las desigualdades de ingresos para lograr la sostenibilidad financiera y promover sociedades inclusivas y resilientes.

La política fiscal fue una herramienta económica crucial utilizada para combatir la crisis de la pandemia de covid-19 en 2020. Las medidas fiscales implementadas por los países de América Latina, que representaron un promedio de 4,6% del PIB, tuvieron como objetivo fortalecer los sistemas de salud pública, brindando apoyo financiero a las familias y protegiendo la economía. Esto llevó a un aumento significativo del gasto público, alcanzando niveles sin precedentes en la región. Sin embargo, los shocks del consumo privado y del ingreso nacional dieron como resultado una disminución significativa de los ingresos públicos, lo que provocó grandes déficits fiscales y un aumento sustancial de la deuda pública. El gasto público total récord de los gobiernos centrales de América Latina, que representó el 24,7% del PIB, se atribuyó en gran medida a las medidas adoptadas para hacer frente a la crisis social y económica de la pandemia. Algunos países incluso registraron tasas superiores al 10%, con Argentina, Brasil, El Salvador y República Dominicana experimentando tasas equivalentes o superiores al 20%. Estos desafíos subrayan la necesidad de que la región se centre en una recuperación transformadora con igualdad y desarrollo sostenible.

Los países del Caribe enfrentan importantes desafíos que es necesario destacar. Incluso antes de la pandemia de covid-19, estos países ya estaban cargados con altos niveles de deuda pública debido a la necesidad de reconstruir sus estructuras productivas después de desastres climáticos recurrentes. Esto los dejó con una capacidad fiscal limitada para responder a la pandemia. La crisis también ha tenido un impacto devastador en el sector del turismo, que es una fuente importante de empleo, ingresos familiares e ingresos gubernamentales en la región, que emplea a unos 2,4 millones de personas y contribuye con el 15,5 % del PIB. Además, los países del Caribe dependen en gran medida de bienes importados, en particular alimentos, lo que pone en riesgo sus cadenas de suministro. En

los países del Caribe de habla inglesa, los datos de 2015 a 2020 mostraron una estabilidad similar en el gasto social promedio del gobierno central a la que se observa en los países de América Latina. Sin embargo, hubo una ligera disminución en 2019. El gasto social aumentó de 11,2% del PIB en 2019 a 13,3% del PIB en 2020, con un promedio similar al de los países de América Latina. Entre 2015 y 2019, el gasto público social promedio en diecisiete países de América Latina se mantuvo estable en relación con el PIB. Sin embargo, en 2020, el gasto social mostró un aumento significativo en relación con el PIB debido a la pandemia, alcanzando su máximo histórico de 13,6% del PIB. Este aumento fue en respuesta a las tasas negativas de crecimiento del PIB durante el mismo período. El gasto público social también se convirtió en el principal componente del gasto público total, representando el 75% del incremento.

2.8 Acceso y Culminación de la Escuela en la Educación 2030

Se busca examinar la situación actual y las tendencias recientes en la región con respecto al acceso de los niños, niñas y adolescentes a la educación en los diferentes niveles, desde la primera infancia hasta la educación secundaria, y cómo avanzan en cada etapa. Este es un paso esencial para garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad y, en consecuencia, un futuro mejor. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible enfatiza la necesidad de brindar una educación de calidad inclusiva y equitativa, así como oportunidades de aprendizaje permanente, tanto para la educación primaria y secundaria (meta 4.1) como para el cuidado y desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar (meta 4.2).

Sin embargo, existen varios desafíos para lograr este objetivo, incluido el contexto socioeconómico, la ruralidad, el estado de discapacidad, el origen étnico, el idioma, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, las preferencias sexuales, la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes (UNESCO, 2020e). En América Latina y el Caribe continúan existiendo desigualdades históricas muy arraigadas que generan pobreza extrema, brechas sociales y desigualdades para poblaciones históricamente excluidas, así como nuevos desafíos como la pandemia del covid-19. Para alcanzar las metas del ODS 4, los países de la región deben abordar una variedad de desafíos, entre ellos garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a la educación primaria y secundaria y puedan completar sus estudios de manera oportuna.

La inclusión de la educación de la primera infancia en el ODS 4 destaca su importancia. La meta 4.2 tiene como objetivo garantizar el acceso de todos los niños a atención y desarrollo de la primera infancia y educación preescolar de calidad para 2030. UNICEF reconoce la importancia de universalizar la educación preescolar, ya que sienta una base sólida para el aprendizaje, mejora los sistemas educativos y promueve el

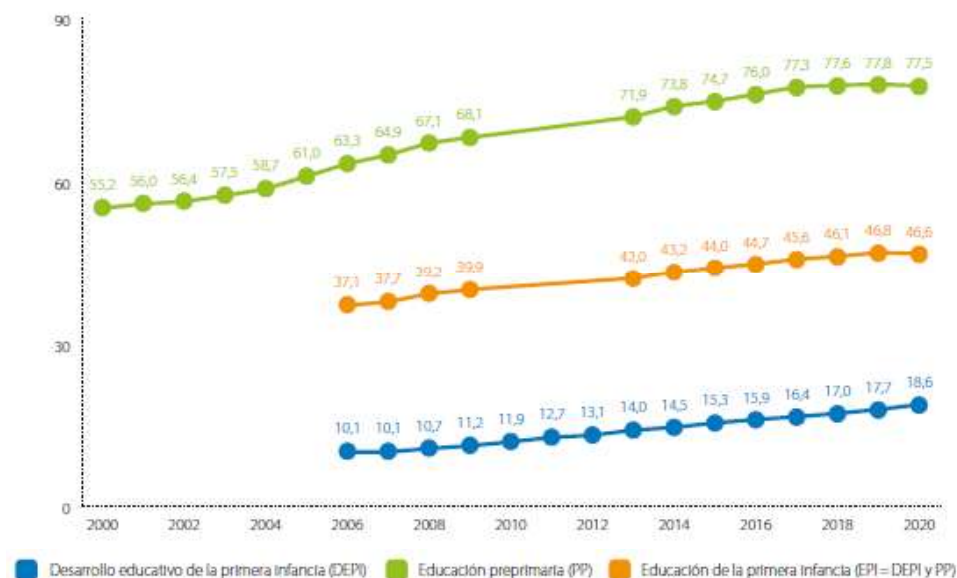
crecimiento económico. Invertir en el desarrollo de la primera infancia también puede reducir las desigualdades a lo largo del ciclo de vida. América Latina y el Caribe se han comprometido a ampliar la cobertura de educación preprimaria y los esfuerzos de financiamiento para este nivel educativo. La educación infantil se divide en dos etapas: los primeros programas de desarrollo educativo para niños de 0 a 2 años y los programas de educación preprimaria para niños de 3 años al inicio de la educación primaria. El indicador ODS 4.2.4, la tasa bruta de matrícula mide la matrícula de niños en el mismo nivel de educación frente a la población en edad escolar. Este indicador puede dar una aproximación del porcentaje de la población que accede a la educación.

El porcentaje de la población con acceso a oportunidades educativas a la edad de ingreso a la educación preprimaria (EPI) fue del 77,5%, lo que representa más de las tres cuartas partes de la población. Durante los últimos 20 años, ha habido un crecimiento sostenido en el número de personas que asisten a los programas del PAI en la región. La expansión de la educación preescolar experimentó la tasa de crecimiento más significativa entre 2003 y 2009, aumentando a una tasa de 1,7 puntos porcentuales por año. Sin embargo, el crecimiento se ha ralentizado en los últimos años. El acceso a los programas DEPI ha mostrado una tasa de crecimiento relativamente constante de alrededor de 0,7 puntos porcentuales por año desde 2007 hasta 2020, brindando oportunidades para que más de 6,3 millones de niños se matriculen en la región.

A pesar de estos avances, solo un pequeño porcentaje de la población se beneficia del acceso a estos programas, y aún existen disparidades significativas en la cantidad de años de acceso. Esto genera condiciones desiguales para el posterior acceso a la educación primaria. El período de 2015 a 2020 mostró variaciones en la dinámica de expansión de los programas de educación preprimaria y desarrollo educativo de la primera infancia. El crecimiento de la educación preprimaria experimentó una fuerte desaceleración, mientras que los programas de desarrollo educativo de la primera infancia exhibieron una dinámica más expansiva. Para los años 2010 y 2015 nueve de cada diez nuevos registros en el EPI se incorporaron al programa de preprimaria, mientras que solo uno ingresó a los programas del DEPI. Entre 2015 y 2020, solo cuatro de cada diez nuevos inscritos ingresaron al programa de preprimaria, mientras que el resto se inscribió en los programas DEPI. La expansión del acceso a los programas DEPI ha sido analizada en 20 países, la mitad de los cuales están en el Caribe.

Figura 2.1

Tasa bruta de matrícula en la educación preprimaria y en programas del desarrollo educativo de la primera infancia (ODS 4.2.4) (en porcentajes). América Latina y el Caribe. Años 2000-2020

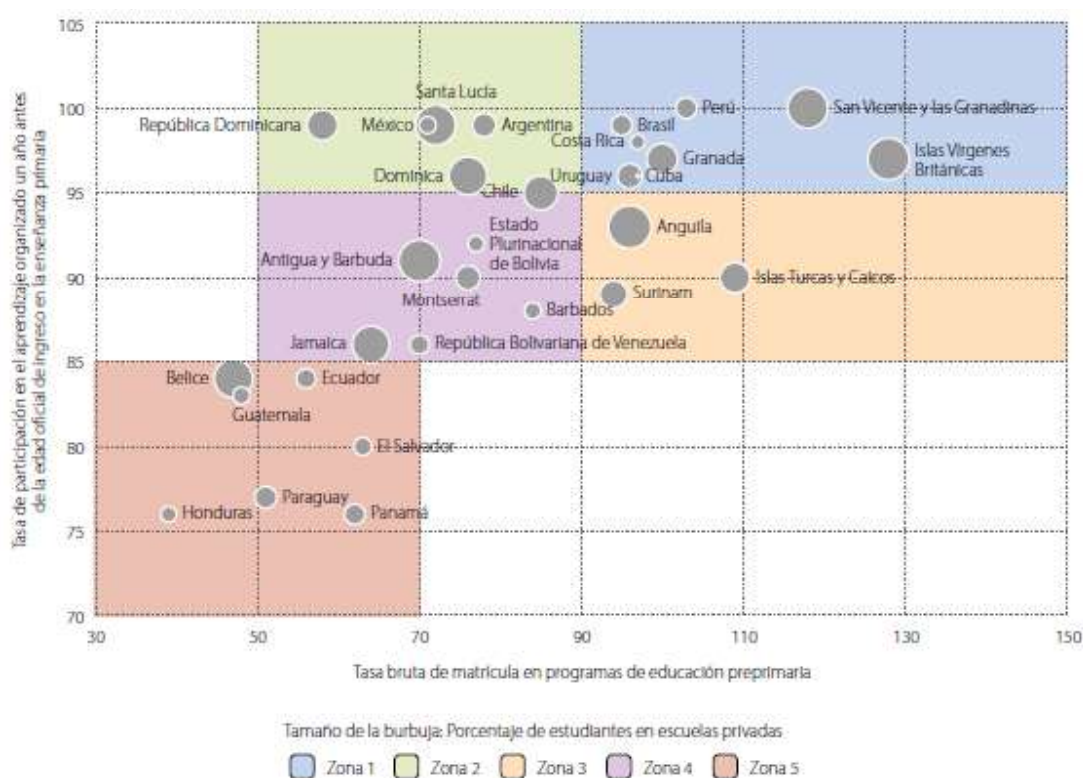


Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5> (accedida el 1 de diciembre de 2021).

La cobertura y las tendencias de la educación preescolar también varían entre países. algunos países han mostrado una mejora significativa, mientras que otros han experimentado una disminución en sus tasas de cobertura. sin embargo, es importante señalar que la duración de los programas de educación preprimaria también varía entre países, lo que puede sesgar la comparación de los niveles de cobertura. por lo tanto, es relevante considerar el acceso a por lo menos un año antes de la educación primaria para comprender cabalmente el alcance de la exclusión de este nivel educativo, la medida ODS 4.2.2 está diseñada para indicar la tasa de participación en programas educativos estructurados que ocurren un año antes de la edad oficial en la que se espera que un niño comience la educación primaria.

Figura 2.2

Tasa bruta de matrícula en programas de educación preprimaria (ODS 4.2.4b) y tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria (ODS 4.2.2) (en porcentajes). Países de América Latina y el Caribe. Circa 2020



Los datos utilizados en este informe son principalmente de 2015 para los años alrededor de ese período de tiempo. Sin embargo, para ciertos países como Colombia, Monserrat y Paraguay, en su lugar se utilizaron datos de 2014 o 2016. Para los años alrededor de 2020, el informe utilizó datos de 2020, excepto para varios países, incluidos Anguila, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, México, Montserrat, Surinam y Uruguay, donde se utilizaron datos de 2019. Además, para países como Antigua y Barbuda, Bahamas, Granada, Islas Turcas y Caicos y San Vicente y las Granadinas, el informe utilizó datos de 2018. Por último, se utilizaron datos de 2017 para Panamá y la República Bolivariana de Venezuela.

Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5> (accedida el 1 de diciembre de 2021).

Cuando se trata de desigualdades asociadas con el estatus socioeconómico, existen brechas más amplias, como se ve en la Figura 2.7. En 2019, solo el 88,7 % de los niños del quintil de menores ingresos accedía a la educación preprimaria, frente al 96,9 % del quintil más rico, una diferencia de 8,2 puntos porcentuales que solo se redujo en 2 puntos desde 2015. Sin embargo, esta brecha se redujo en casi 24 puntos desde 2000, con una caída particularmente significativa entre 2006 y 2010. Desafortunadamente, ha habido una desaceleración en el crecimiento entre 2015 y 2019, y en la mayoría de los países, estas brechas aún persisten. Esto indica que la oferta actual de educación preprimaria está excluyendo a los sectores vulnerables, quienes más necesitan de esta etapa formativa para fortalecer su experiencia de ingreso a la escuela primaria.

No obstante, algunos países como Chile, Uruguay, República Dominicana, Paraguay y Guyana han logrado coberturas superiores al 95% en la población de menores de bajos recursos. Cabe mencionar que las estimaciones de acceso al último año de educación preprimaria muestran altos niveles de paridad por sexo. Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo infantil, sientan las bases para el aprendizaje e influyen en el bienestar físico y emocional. Por ello, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 enfatizan la necesidad de que los países garanticen una educación, cuidado y desarrollo de la primera infancia de calidad.

El seguimiento de esta meta es un desafío en la región debido a la falta de un historial de medición y dilemas metodológicos y conceptuales, lo que dificulta la producción de datos. El comportamiento asociado a alcanzar niveles de cobertura superiores al 90% tiende a ralentizar el ritmo de mejora. Para 2020, muchos países habían alcanzado altos niveles de paridad, incluidos algunos con altos porcentajes de población rural como Paraguay y Ecuador. Sin embargo, las brechas de acceso aún persisten en ciertas áreas, lo que resulta en bajos niveles de cobertura tanto para la población urbana como rural, con países como Colombia y El Salvador que aún enfrentan estos desafíos.

2.8.1 Indicadores de Desarrollo de la Primera Infancia.

Para garantizar una educación, cuidado y desarrollo de la primera infancia de calidad, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 enfatizan la necesidad de que los países prioricen esta área. Sin embargo, monitorear el progreso en esta área ha sido un desafío debido a la falta de datos históricos y dilemas metodológicos y conceptuales. UNICEF ha desarrollado un indicador para el desarrollo de la primera infancia, parte del marco global para el seguimiento del ODS 4, que incluye diferentes áreas de bienestar. Este indicador, ODS 4.2.1, mide la proporción de niños menores de 5 años que están bien encaminados hacia el desarrollo en términos de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial. El Índice de Desarrollo en la Primera Infancia 2030 (ECDI) de UNICEF es una herramienta diseñada para medir este indicador y se presentó oficialmente

en marzo de 2020. Proporciona datos representativos a nivel nacional e internacional sobre el desarrollo de los niños pequeños. Los primeros años de la vida de un niño son cruciales para su desarrollo y sientan las bases para su aprendizaje y bienestar emocional. Esto es especialmente importante para los sectores vulnerables de la población, como aquellos de bajos ingresos, que necesitan educación inicial para fortalecer su experiencia antes de ingresar a la escuela primaria. Algunos países, como Chile, Uruguay, República Dominicana, Paraguay y Guyana, han logrado coberturas superiores al 95% para esta población. También vale la pena señalar que las estimaciones de acceso a la educación preprimaria muestran altos niveles de paridad entre sexos.

Los datos necesarios para el cálculo de este indicador se recopilan a través de la implementación de las Encuestas de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de UNICEF o las Encuestas Demográficas y de Salud (DHS) de USAID. Los resultados del indicador demuestran que no todos los niños tienen las mismas oportunidades para desarrollarse en ambientes hogareños estimulantes. Sin embargo, un informe reciente de UNICEF destaca el impacto negativo de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de la primera infancia, ya que la suspensión de la asistencia presencial y el cierre de los centros de atención ha limitado el acceso a los beneficios esenciales del desarrollo y las interacciones sociales. A las mujeres se les ha cargado de manera desproporcionada las responsabilidades de cuidado, lo que ha afectado sus actividades laborales y su bienestar general.

En general, este indicador sirve como una herramienta fundamental para evaluar la calidad de los entornos domésticos de los niños pequeños e identificar áreas de mejora. El indicador 4.2.3, creado por UNICEF para el seguimiento del ODS 4, es otra herramienta utilizada para medir la calidad de los entornos de aprendizaje de los niños menores de 5 años en sus hogares. Este indicador se enfoca en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños pequeños y evalúa hasta qué punto los adultos en sus hogares interactúan significativamente con ellos para promover el aprendizaje y la preparación escolar. La presencia de madres, padres u otros miembros adultos del hogar que participan en actividades como leer, contar cuentos, cantar, jugar y contar con los niños se considera indicativa de un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante.

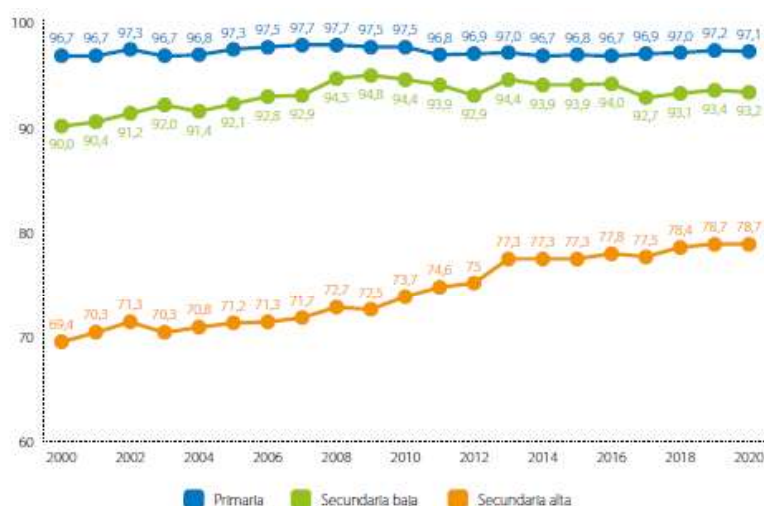
El desarrollo varía mucho entre países y está fuertemente influenciado por factores socioeconómicos. La brecha de ingresos entre los quintiles más ricos y los más pobres es un factor importante para determinar el desarrollo. Además, existen diferencias menores entre hombres y mujeres, que son más pronunciadas en países con indicadores de desarrollo más bajos, como Surinam, Paraguay y Haití. En estos países, los hombres suelen tener menos oportunidades de prosperar en entornos que promuevan el desarrollo.

La Figura 2.3 muestra la historia del acceso a la educación primaria y secundaria en la región, demostrando una tendencia histórica hacia la universalidad en el acceso a la

educación primaria, con el 97% de la población en edad de asistir matriculados en 2015. En educación secundaria básica, el acceso se ha estabilizado alrededor del 93 -94% desde 2008. En la escuela secundaria, el acceso aumentó de manera constante hasta 2013 y desde entonces se ha mantenido estancado. La relativa estabilidad de estas tasas de participación pone de manifiesto la dificultad de lograr la escolarización universal, en particular para aquellos niños, niñas y adolescentes que continúan excluidos de las políticas educativas. En 2019, aproximadamente 10,4 millones de niños y adolescentes estaban excluidos de la educación, con 1,7 millones en edad de escuela primaria, 2,3 millones en edad de secundaria inferior y 6,4 millones en edad de escuela secundaria. La Iniciativa reconoce la necesidad de abordar estas prácticas excluyentes para garantizar el acceso universal a una educación de calidad para todos.

Figura 2.3.

Tasa neta total de asistencia, educación primaria, secundaria baja y alta (en porcentajes). América Latina y el Caribe. Años 2000-2020



Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5>.

La tasa de asistencia aumentó 1,4 puntos porcentuales, alcanzando el 78,7% de la población en 2020⁴. Sin embargo, la estabilidad de los indicadores de participación, en particular para la educación primaria y secundaria inferior, pone de relieve los desafíos para

⁴ El CINE 2011 ha establecido dos clasificaciones para la educación secundaria: CINE 2 y CINE 3, que corresponden a la educación secundaria inferior y superior, respectivamente. La definición del punto de corte entre estos niveles la determina cada país en función de su estructura educativa nacional y cómo se alinea con las definiciones de la CINE. Por lo general, el último año del nivel CINE 2 lo cursan estudiantes de 14 años.

lograr la escolarización universal. Hay un grupo relativamente estable de niños y adolescentes que no asisten a la escuela, lo que indica límites en las políticas de inclusión. En 2019, se estima que 10,4 millones de personas quedaron excluidas de la educación, de las cuales 1,7 millones estaban en edad de asistir a la escuela primaria, 2,3 millones en edad de educación secundaria inferior y 6,4 millones en edad de escuela secundaria. Iniciativas como la Iniciativa para niños sin escolarizar y herramientas como la Base de datos sobre desigualdad en la educación en el mundo ayudan a identificar las características y ubicaciones de las poblaciones excluidas.

El indicador ODS 4.1.4 se centra en la tasa de población fuera de la escuela, destacando la población excluida. Aunque la educación primaria alcanza niveles de universalidad, algunos países aún luchan por incluir a todos los niños en ese rango de edad. A medida que aumenta la edad de la población, las brechas entre países se amplían y los desafíos de inclusión se vuelven más complejos. Algunos países han logrado incluir un alto porcentaje de la población de educación secundaria superior, mientras que otros enfrentan dificultades.

En varios países de América Latina, incluidos Chile, Bolivia y la República Dominicana, un número significativo de adolescentes se encuentran excluidos de la educación. En algunos países, hasta el 40% de la población está excluida, y las tasas de exclusión aumentan con el tiempo. A pesar de los esfuerzos por mejorar el acceso a la educación, ha habido poco progreso en la reducción de esta exclusión. Si bien las tasas de inscripción han mejorado, las tasas de finalización siguen siendo bajas y muchos estudiantes asisten a niveles más bajos de lo que es apropiado para su edad. El indicador ODS 4.1.2, que mide las tasas de finalización, destaca la necesidad de abordar este problema.

En varios países de América Latina como Chile, Bolivia y República Dominicana, un número significativo de adolescentes está siendo excluido de la educación. Este problema ha sido persistente, con tasas de exclusión que aumentan con el tiempo y, en algunos casos, hasta el 40% de la población está excluida. A pesar de los esfuerzos por mejorar el acceso a la educación, se ha avanzado poco en la reducción de la exclusión. Si bien las tasas de inscripción han mejorado, las tasas de finalización siguen siendo bajas y muchos estudiantes asisten a niveles inferiores a los apropiados para su edad. El indicador ODS 4.1.2, que mide las tasas de finalización, destaca la necesidad de abordar este problema con urgencia. Los sistemas educativos de la región han tenido que ofrecer marcos de aprendizaje a distancia, pero las oportunidades de acceso a la educación no han sido iguales para todos. Una encuesta realizada en 2021 mostró que el 79% de los países de la región no habían llegado a todos los estudiantes de primaria y secundaria con propuestas de enseñanza a distancia, y el 17% indicó que al menos uno de cada cuatro estudiantes había sido excluido. Muchos niños no han tenido las condiciones para vincularse a estas

propuestas, lo que ha llevado a su exclusión de la educación. En 2020, el 92,7 % de la población adolescente había completado la educación primaria y se observó una cifra similar en 2015.

La mejora en las tasas de finalización de la educación secundaria inferior fue inferior al 2 % en promedio, con un 79,1 % de los estudiantes completando su educación para 2020. Sin embargo, la pandemia de la COVID-19 ha empeorado la situación, con la suspensión de las clases presenciales provocando la exclusión de muchos niños de la educación. Para quienes han establecido un vínculo con las escuelas, no todas han podido desarrollarse de manera regular y sostenible en el tiempo. Si bien aún no se dispone de estimaciones sobre el número de estudiantes que abandonaron la escuela debido a la pandemia, la UNESCO estimó que 3,13 millones de estudiantes desde preescolar hasta la educación superior estaban en riesgo de abandonar sus estudios en 2020, mientras que el Inter-El Banco Americano de Desarrollo (BID) estimó un abandono de 1,2 millones de estudiantes. Esto pone de relieve la gravedad del problema y la urgente necesidad de abordarlo para garantizar que todos los niños tengan acceso a la educación.

La población de 6 a 17 años ha aumentado un 15%, según BID 2020b. Algunos países han realizado encuestas de hogares sobre la asistencia escolar en 2020, lo que permite una comparación con 2019. Estas estimaciones iniciales sugieren una caída significativa en las tasas de asistencia a la educación infantil, con una disminución del 8 % en la educación preescolar y una disminución de casi el 4 % en la educación infantil, el último año de ese nivel. En contraste, las variaciones para la educación primaria y secundaria han sido mínimas, con una disminución del 1,5% en la educación primaria y una disminución de menos del 1% en la secundaria. Estos datos muestran que la educación infantil ha sido la más afectada por la pandemia, siendo los niños más pequeños los más excluidos.

Las respuestas educativas de los países de la región se han centrado más en la educación primaria y secundaria, dejando de lado la educación preprimaria. Sin embargo, es posible que los indicadores tradicionales no reflejen con precisión la complejidad de la situación, ya que los datos de asistencia durante la pandemia pueden ser engañosos, ya que algunos niños inscritos en realidad no estudian en casa. Dos factores importantes para considerar en estos indicadores durante la pandemia son la cantidad incierta de niños, niñas y adolescentes que no han sido vinculados a la escuela y aquellos que mantuvieron un vínculo débil o inconsistente con la escuela. Las tasas de finalización de la educación media superior han aumentado un 2,4 %, alcanzando el 63,7 % en 2020. Sin embargo, un tercio de la población joven de la región no ha completado sus estudios secundarios. Las tasas de finalización de la educación primaria son casi universales en la mayoría de los países, con tasas superiores al 95%. Sin embargo, todavía hay algunas áreas, principalmente rurales, donde las tasas de finalización son bajas, como en Haití, Jamaica, Guyana y el Estado

Plurinacional de Bolivia. Estas brechas en educación tienden a concentrarse en las zonas rurales, donde la diferencia es de 5,3 puntos.

Desafortunadamente, la población con los ingresos más bajos tiene menos acceso a las oportunidades de finalización. En la región, existen diferencias abrumadoras entre los quintiles más ricos y los más pobres, con solo el 44,1% del quintil más pobre completando la educación secundaria en comparación con el 84,6% del quintil más rico. Esto perpetúa el ciclo intergeneracional de la pobreza y limita las oportunidades de los adolescentes excluidos de incorporarse al mundo laboral y ejercer una ciudadanía plena. En los últimos veinte años ha habido dos ciclos de reducción de inequidades en la región, con brechas de acceso reduciéndose sistemáticamente entre 2000 y 2015.

A pesar de las mejoras en el logro de la equidad en el nivel de cobertura durante las décadas de 2000 y 2010, aún existía una brecha notable en las tasas de finalización entre los quintiles de ingresos más altos y bajos. Si bien hubo una ligera reducción de las desigualdades en la última década, las diferencias entre los dos grupos se mantuvieron casi sin cambios. Además, si bien había menores brechas de finalización de la educación según el área, aún eran significativas. La tendencia durante el período fue hacia la reducción de la brecha, pero las tasas de finalización aún eran mucho más bajas en las áreas rurales. En los últimos cinco años, el progreso en la reducción de las brechas se ha ralentizado, con un aumento de las tasas de acceso y finalización, pero persisten las inequidades.

El Estado Plurinacional de Bolivia es el único país de la región que aún muestra una marcada inequidad para las mujeres en las zonas rurales, con muchas menos posibilidades de completar la educación media superior que los niños, aunque se han realizado esfuerzos para reducir esta brecha en los últimos años. En algunos países las brechas siguen ampliándose, como en las zonas rurales de Chile y las zonas urbanas de Panamá, donde la diferencia entre hombres y mujeres es a favor de estas últimas. Este escenario complejo y diverso presenta desafíos para garantizar el acceso equitativo y la finalización de la educación primaria y secundaria para niños, lo que requiere una comprensión de los factores contextuales que influyen en estos resultados. La maternidad adolescente afecta de manera desproporcionada a las mujeres, mientras que los niños se ven más afectados por la necesidad de un ingreso temprano al mercado laboral y el rechazo a las normas escolares. Las poblaciones indígenas también enfrentan altos niveles de exclusión educativa

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.

3. Inclusión de la población estudiantil con discapacidad.

Para cumplir con las metas del ODS 4, debemos abordar las barreras a la educación de calidad que actualmente afectan a las personas con discapacidad. La región aún enfrenta desafíos importantes para garantizar condiciones adecuadas para estas personas, incluidas tasas de asistencia más bajas entre los adolescentes con discapacidad y conceptos erróneos y segregación persistentes. Se necesitan cambios estructurales en la organización de la enseñanza, los planes de estudios y la infraestructura para abordar estos problemas. El acceso a la educación preescolar y secundaria sigue siendo un desafío importante, con pocas mejoras observadas entre 2015 y 2020. Esta tendencia debe revertirse para promover la inclusión y lograr la universalización de una educación de calidad. La pandemia de COVID-19 ha exacerbado estos desafíos, y las personas con discapacidad enfrentan mayores riesgos directos e indirectos. Es menos probable que se beneficien de las propuestas de educación a distancia y las políticas destinadas a facilitar la accesibilidad al aprendizaje son escasas.

La tasa de finalización de la secundaria superior varía entre países, con un promedio de 59% para la población indígena y 72,4% para la población no indígena y no afrodescendiente. Esta brecha de 13,4 puntos porcentuales destaca la necesidad de equidad en la educación para estos grupos. Con el tiempo, se ha producido una reducción de la brecha, siendo Perú el único país que logró la paridad entre población indígena y no indígena. Sin embargo, en Bolivia, la tasa de finalización no ha mejorado para la población indígena y la brecha se ha ampliado. Brasil, Ecuador y Colombia también tienen altos porcentajes de población indígena y enfrentan desafíos similares. Al analizar cada situación, es importante considerar los desafíos que enfrentan las poblaciones afectadas por múltiples situaciones de exclusión, como las mujeres indígenas en las zonas rurales. La base de datos sobre desigualdad en el empleo de la educación en el mundo (WIDE) proporciona información para una caracterización más profunda de estos problemas.

3.1 Educación Primaria y Secundaria.

Los sistemas educativos de la región cuentan con programas educativos anuales que pueden verse interrumpidos si no se cumplen los objetivos o si los estudiantes se van temporal o definitivamente. Esta interrupción puede conducir a una acumulación de excedentes en la población escolar, lo que significa que los estudiantes tienen un año más de lo que deberían tener para su nivel de grado. Esto también puede conducir a una

interrupción en la progresión esperada de los estudiantes. El seguimiento de estos indicadores es importante porque puede identificar a los estudiantes que tienen dificultades y corren el riesgo de abandonar la escuela. Además, los sistemas educativos ineficientes pueden generar sobrecostos y falta de recursos para otros fines. El indicador ODS 4.1.5 se centra en el porcentaje de estudiantes que tienen dos o más años y ha habido una tendencia a la baja en los últimos años. La serie temporal completa muestra que ha habido una mejora sistemática en la situación de los estudiantes en relación con la sobreedad en los últimos veinte años. Esto se debe a una reducción sostenida de la repetición, particularmente en los primeros años de primaria en los que históricamente las tasas de repetición eran muy altas.

La tendencia de la sobreedad en la educación secundaria inferior ha ido disminuyendo desde 2010, con una reducción del 6,6 % al 3,6 %. Esto podría atribuirse a la admisión de cohortes de estudiantes con menor excedencia de primaria. La tendencia se ha sostenido de 2015 a 2020, con una intensidad similar de reducción tanto en la educación primaria como en la secundaria inferior. Sin embargo, no puede decirse lo mismo de la repitencia en educación primaria, que ha mostrado valores relativamente estables en los últimos años. Se espera que el excedente continúe disminuyendo incluso después de que la repetición se haya estabilizado. En contraste, la educación secundaria ha mostrado una aceleración en la reducción de repetidores entre 2015 y 2018, observándose la mayor reducción en el período. Al observar la situación por país, es evidente que la sobreedad sigue siendo un problema importante en varios sistemas educativos de la región.

La pandemia de covid-19 ha provocado una crisis educativa y los países han respondido de diversas formas. Esto ha trastornado los cimientos de las trayectorias escolares y los supuestos que sustentan los indicadores educativos. La mayoría de los países han optado por centrarse en áreas prioritarias como lectura, escritura, matemáticas, estudios sociales y ciencias. También han realizado cambios en los criterios de evaluación y acreditación de los niveles educativos.

Como resultado, los indicadores de trayectoria pueden verse afectados por las decisiones de política tomadas en este contexto. Las medidas automáticas de promoción y la flexibilización o postergación de las definiciones de promoción pueden mejorar los indicadores, mientras que el aumento de repetidores y la sobreedad podrían resultar de las dificultades que han tenido los estudiantes para seguir las propuestas docentes y cumplir con los requisitos de acreditación. El análisis de las trayectorias escolares durante este período requerirá una lectura contextualizada de los datos que considere las decisiones adoptadas por cada país y cómo pueden impactar en las tendencias. La pandemia ha traído nuevas demandas de información, afectando los sistemas de información y exigiendo cambios en las formas en que se miden los procesos educativos tradicionales como la asistencia, la promoción y el aprendizaje. El seguimiento de estos indicadores después de la pandemia requerirá abrir debates sobre el valor de los indicadores estadísticos clásicos y

repensar la forma en que se miden las trayectorias y los aprendizajes dentro del sistema educativo.

La situación con respecto a la asistencia educativa varía en los países de América Central y el Caribe, algunos países reciben una cantidad significativa de ayuda mientras que otros reciben poca o ninguna. Sin embargo, en general, ha habido una mejora generalizada en los indicadores de educación, con casi todos los países mostrando una disminución en las tasas de repetición. En particular, ha habido mejoras sustanciales en la educación secundaria inferior, particularmente en países como Honduras, Costa Rica, Bolivia y las Islas Vírgenes. Cabe señalar que no existe una correlación directa entre la sobreedad y los niveles educativos, siendo mayor la sobreedad en la educación secundaria inferior en comparación con la educación primaria. Estas diferencias reflejan las trayectorias educativas únicas y los desafíos de cada país, con ciertos niveles educativos y años de estudio que presentan barreras para el acceso, la retención, el progreso y el aprendizaje.

3.2 Políticas Educativas claves entre 2000 y 2015.

Se presenta una visión de largo plazo de las políticas educativas antes de situar el período específico entre 2015 y 2021. Uno de los temas centrales de la agenda educativa desde principios del siglo XXI ha sido el desarrollo de oportunidades para la educación inicial. Para 2015, los países de América Latina y el Caribe ya tenían políticas nacionales bien establecidas para la educación de la primera infancia, con Cuba y Jamaica reconocidas por sus programas excepcionales. Colombia se destaca por su estrategia nacional integral, De Cero a Siempre, iniciada en 2012, que permite la adaptación local de líneas de acción para mejorar la calidad a través de las voces y prácticas de diversas comunidades. Los países de América Latina y el Caribe han venido avanzando en el despliegue de marcos legales y políticas públicas para priorizar la educación de la primera infancia en el cumplimiento de los derechos de la niñez, tal como lo establece la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

La Política Nacional de Educación para Niños de Brasil, implementada desde 2006, es un ejemplo de cómo los países están priorizando la educación para niños de 0 a 6 años. Los marcos legales de la educación han sido centrales para la expansión del derecho a la educación, con los indicadores temáticos del ODS 4 monitoreando los marcos regulatorios y los años de educación obligatoria y gratuita. Sin embargo, cada país define la educación "gratuita" de manera diferente. Este capítulo proporciona un análisis integral y multidimensional de las políticas educativas, que complementa el análisis de tendencias de los indicadores discutido en otros capítulos. El foco está puesto en la inclusión y la equidad en la educación, y el capítulo examina los esfuerzos realizados por los gobiernos y las sociedades para mejorar la educación inicial, la educación primaria y secundaria, y generar

programas integrales para combatir las diversas desigualdades y garantizar el derecho a la educación de las poblaciones históricamente excluidas.

Tanto en los niveles de preprimaria como de secundaria, los marcos regulatorios han sido una parte clave de los esfuerzos para ampliar el acceso a la educación. Esto se refleja en los indicadores utilizados para monitorear el progreso hacia el ODS 4, que incluyen medidas relacionadas con los años de educación obligatoria y gratuita. Sin embargo, es importante señalar que cada país puede tener diferentes definiciones de lo que constituye educación gratuita y obligatoria en diferentes niveles, lo que destaca la necesidad de esfuerzos continuos para garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad. Estos esfuerzos se basan en los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que fue adoptada por las Naciones Unidas en 1989. Desde entonces, los países de la región han estado trabajando en el desarrollo de marcos legales y políticas públicas para priorizar la educación de la primera infancia y asegurar que todos los niños tengan posibilidades de educarse de manera gratuita y obligatoria.

Para comprender completamente los esfuerzos que se están realizando para abordar las desigualdades y garantizar el acceso a la educación de las poblaciones marginadas, es importante adoptar una perspectiva a largo plazo sobre políticas educativas. Esto incluye observar las tendencias que se remontan a principios del siglo XXI, cuando había un énfasis creciente en el desarrollo y la educación de la primera infancia. Para 2015, muchos países de América Latina y el Caribe habían establecido políticas nacionales para el desarrollo de la primera infancia, con ejemplos notables que incluyen el programa universal orientado a la familia de Cuba y los servicios integrales de desarrollo de Jamaica. El programa De Cero a Siempre de Colombia, que prioriza los enfoques interculturales y la adaptación local, es otro ejemplo digno de mención.

La generación de condiciones favorables para el cumplimiento del ODS 4, sirviendo el ODS 4.1.7 y el ODS 4.2.5 como indicadores clave para monitorear el progreso en esta área. El gráfico 2.21 revela dos ciclos distintos de expansión en los marcos de la región para los derechos a la educación, con el período de 2001 a 2011 viendo un aumento constante en los años de educación obligatoria en los niveles primario y secundario, y el período de 2005 a 2013 presenciando la expansión de educación preescolar gratuita. Sin embargo, los años que cubre este informe (2015 a 2021) han estado marcados por la estabilidad en estas tendencias, con pocos cambios observados.

Si bien la mayoría de los países de la región garantizan 11 años de educación gratuita y obligatoria en los niveles primario y secundario, algunos aún no garantizan nueve años, particularmente en el Caribe. La educación preescolar muestra una diversidad aún mayor, con 20 países que no exigen ningún año en este nivel y solo siete exigen un año.

Además, 12 países no ofrecen educación preescolar gratuita, mientras que 11 ofrecen tres años gratuitos. Las políticas destinadas a fortalecer el acceso y la permanencia de las poblaciones desfavorecidas han sido una característica clave de los sistemas educativos de la región desde la década de 1990, con políticas compensatorias y programas de transferencia, como Bolsa Familia en Brasil, Progresá en México y Familias en Acción en Colombia. desempeñando un papel significativo en el abordaje de las desigualdades educativas. Se estima que en 2011 los programas de transferencias condicionadas cubrían al 20% de la población a un costo de alrededor del 0,4% del PIB regional.

Durante las últimas dos décadas, se han puesto en marcha una serie de políticas en América Latina para mejorar la educación, con el apoyo de grupos de la sociedad civil. Algunos programas exitosos incluyen las Redes de Tutoría en México y Escuela Nueva en Colombia, que lograron transformaciones significativas en contextos vulnerables a través de alianzas entre el estado y las organizaciones sociales. Un problema importante en la región han sido las altas tasas de repetición de los estudiantes, que pueden ser costosas y tener un impacto psicológico negativo. Sin embargo, nuevas políticas y perspectivas han llevado a una disminución de las tasas de repetición, incluyendo la promoción asistida o por ciclos, la integración de ciclos de alfabetización y estrategias para combatir la repetición en aulas heterogéneas. La educación secundaria también ha sido un foco, con avances en la ampliación del acceso y la reducción de sistemas excluyentes como los exámenes de ingreso. Las reformas de segunda generación han incluido cambios en la promoción y evaluación académica, nuevos puestos docentes y tiempo escolar extendido con currículos adaptados a la vida de los estudiantes.

3.3 Políticas Educativas 2015-2021

El período analizado en este informe vio avances en políticas dirigidas a una mayor inclusión, equidad y justicia socioeducativa, aunque estos avances variaron mucho entre países. El enfoque de derechos ayudó a reconocer a los grupos marginados tanto dentro como fuera del sistema educativo. Sin embargo, las limitaciones fiscales de la región y los cambios en las autoridades gubernamentales dificultaron sostener la expansión de la política. Durante el período de 2015 a 2021, la Educación de la Primera Infancia (EPI) experimentó una expansión global, probablemente debido a su inclusión en el ODS 4 de la Agenda 2030. Algunos países, como El Salvador y Costa Rica, tienen una larga historia de inversión en PAI y han realizado esfuerzos recientes para consolidar sus programas. La formación docente también ha sido un área de política relevante, con países como Ecuador, Brasil, El Salvador, México y Cuba implementando varias estrategias para mejorar la formación y el profesionalismo docente.

El análisis de la encuesta realizada a especialistas de la región revela que las políticas dirigidas a promover la inclusión y la equidad en la educación han mantenido un nivel moderado de importancia desde 2015 hasta 2021 (como se muestra en el Gráfico 2.23). Los expertos consultados han destacado que ampliar el acceso a la educación, especialmente en el nivel inicial, ha sido un tema significativo en la agenda, con un 69% de los encuestados considerándolo relevante en sus países. Asimismo, el 59% de los especialistas cree que ampliar el acceso a la educación media es un eje importante, aunque solo el 19% considera intensas las acciones realizadas. Por otro lado, las políticas dirigidas a ampliar el acceso a la educación secundaria han sido menos relevantes, con un 24% de los encuestados considerándola irrelevante, en comparación con solo un 13% para el nivel inicial.

La reducción de la repitencia y la deserción escolar ha sido un tema con un nivel de presencia moderado, con solo el 17% de los expertos indicando que ha habido acciones intensas en sus países, mientras que el 43% reportó acciones parciales. En cuanto a las políticas específicas implementadas después de la pandemia para reducir la deserción escolar, las opiniones de los expertos se dividieron, el 21% indicó acciones intensas, el 25% indicó acciones parciales y el 54% afirmó que no hubo acciones concretas o que el tema era Irrelevante. En cuanto a las políticas de educación inclusiva dirigidas a poblaciones desfavorecidas, solo el 14% de los encuestados lo consideró un eje relevante con acciones intensas en sus países, mientras que el 32% reportó acciones parciales. Esto indica que fue un tema de menor importancia en comparación con otros temas de política educativa encuestados, con el 54% de los expertos indicando que no ha habido acciones relevantes en sus países sobre este tema.

Jamaica ha adoptado un enfoque integral para mejorar el desarrollo de la primera infancia mediante la creación de una comisión de salud multisectorial que incluye académicos y expertos de la sociedad civil. Esta comisión es responsable de desarrollar y administrar programas y servicios para niños desde las etapas prenatales hasta los 8 años. Para mejorar el desarrollo docente, Jamaica organiza un congreso anual sobre educación y atención médica para la primera infancia. En 2019, Jamaica implementó regulaciones para estándares de calidad para garantizar que los programas que no cumplan con los estándares se interrumpan. Jamaica también se ha centrado en promover el aprendizaje a través del juego en la educación infantil y ha lanzado un manual de juegos para maestros y un evento anual llamado "Play Day JA". Además, Jamaica ha implementado una estrategia basada en evidencia de la neurociencia llamada Brain Builder para niños de 0 a 3 años. Durante la pandemia de covid-19, Jamaica ha utilizado métodos de comunicación innovadores como WhatsApp, televisión, radio y un sitio web para proporcionar información impresa. materiales listos y actividades comunitarias de apoyo, estos esfuerzos han sido liderados por la Comisión de Primera Infancia de Jamaica.

El involucramiento de las familias es crucial para el desarrollo de los niños, pero no debe sustraer al Estado la responsabilidad de garantizar sus derechos. El programa cubano Educa a Tu Hijo y el programa panameño Escuelas para Padres de Familia tienen como objetivo empoderar a las familias para que estimulen a sus propios hijos, en línea con el compromiso asumido por la Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe en 2017 de ampliar la calidad programas de educación inicial para niños marginados y excluidos, con la participación de las familias y comunidades. Para apoyar a los estudiantes en riesgo, los países de la región han implementado políticas como la incorporación de docentes de apoyo, la extensión de la jornada escolar y el seguimiento de las trayectorias educativas. Los ejemplos incluyen la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo en Costa Rica, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas en Uruguay y el programa Todos en la provincia de Formosa, Argentina. La región ha logrado avances significativos en términos de marcos legales y políticas públicas para proteger y promover el desarrollo de la niñez. El enfoque integral se ha convertido en un enfoque estratégico para garantizar la protección y el desarrollo infantil. En 2020, México lanzó una estrategia política para la atención a la primera infancia, mientras que Colombia y Panamá establecieron políticas y redes para mejorar la calidad de la educación y atención a la primera infancia.

3.4 Sistemas de Protección de Políticas Educativas.

Estos sistemas de alerta temprana y sistemas de información gerencial consideran factores individuales, familiares, institucionales y contextuales que pueden conducir a la deserción escolar. A pesar del impacto negativo de la pandemia, paradójicamente ha puesto de relieve la necesidad de proteger las trayectorias educativas y la urgencia de desarrollar y consolidar estos programas en un contexto de crisis sanitaria. La protección de las trayectorias educativas implica el seguimiento de los estudiantes y la identificación de situaciones de vulnerabilidad educativa para prevenir la deserción y brindarles apoyo a lo largo de su educación obligatoria.

Es responsabilidad del sistema educativo crear un ambiente pedagógico propicio para el aprendizaje, con estrategias y acciones que integren y generen resultados positivos en todos los niveles educativos. Esto requiere monitoreo de cohortes, políticas Inter ciclo, dimensiones territoriales y sistemas informáticos para el manejo de la información. Existen diversas experiencias en la región encaminadas a prevenir la deserción y deserción escolar. Sin embargo, la pandemia ha presentado un desafío adicional de asegurar la continuidad educativa en un contexto no presencial. Para enfrentar este desafío, se han consolidado experiencias emergentes en diferentes países como el Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar en Colombia, el Sistema de Alerta Temprana Escolar en Chile y Alerta Escuela en Perú.

Ha habido varios esfuerzos para apoyar a los estudiantes que han abandonado la escuela secundaria. Los ejemplos incluyen el Sistema Interactivo Transformemos Educando en Colombia y el programa Volveré a estudiar en Santa Fe, Argentina. En Honduras, el programa Todos Podemos Avanzar se enfoca en evitar que los estudiantes abandonen la escuela brindando apoyo a aquellos en riesgo de reprobación varias materias, retomar clases como migrante o enfrentar desafíos en su primer semestre. El programa enfatiza el apoyo social para garantizar que los estudiantes tengan acceso a los derechos básicos y puedan continuar su educación.

En Jamaica, el Programa Progreso se coordina con salud y educación para brindar alimentación escolar, mientras que, en Panamá, los Vales Familiares para la Compra Dirigida de Alimentos se combinan con la asistencia escolar para apoyar a familias en extrema pobreza. Los turnos escolares extendidos en República Dominicana y El Salvador también brindan oportunidades para apoyar a los estudiantes en riesgo con un enfoque integral que incluye comidas diarias. Algunos programas tienen como objetivo promover un enfoque más holístico de la alimentación escolar, como el programa Escuelas Sostenibles promovido por Brasil y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en 12 países. Este programa se enfoca en involucrar a la comunidad en alimentación y nutrición vinculados a la agricultura familiar local.

En los últimos años, ha habido esfuerzos continuos para mejorar la educación secundaria haciéndola más inclusiva. Esto se ha logrado a través de diversas vías, como nuevas regulaciones, ajustes al plan de estudios, programas específicos, pruebas piloto y la creación de modelos alternativos de cursos más flexibles. Algunas intervenciones se han centrado en integrar más escuelas secundarias o expandir el currículo compartido en el nivel secundario inferior. Otras políticas han creado nuevas ofertas específicas para la educación secundaria en áreas rurales para aumentar la cobertura en países como Honduras, Costa Rica, Ecuador y México. Además, las políticas educativas también se han centrado en reconocer los derechos de las poblaciones desfavorecidas, a partir de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca de 1994. La región ha avanzado en la promoción de la educación inclusiva, particularmente desde la perspectiva de la diversidad.

Chile, por ejemplo, ha instituido el Programa de Integración Escolar para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas. Sin embargo, estas dos direcciones de política también han creado nuevos desafíos para la educación secundaria a través de modelos educativos alternativos, lo que lleva a la segmentación socioeducativa. El programa "Caminos Alternativos" de Jamaica es un ejemplo de cómo se pueden crear diferentes circuitos educativos para apoyar la inclusión de los sectores desfavorecidos en una ruta separada de los sectores más favorecidos. Para superar esta dicotomía, algunas escuelas secundarias han desarrollado ofertas y recursos potentes en contextos vulnerables, como las

Escuelas del Mañana en Río de Janeiro, Brasil, las Escuelas del Tiempo Integral en Pernambuco, Brasil, el programa Escuela Nueva para Adolescentes (PLANEA) en Tucumán, Argentina, y el Programa Superior de Educación (PROA) en Córdoba, Argentina.

El Salvador ha implementado un modelo de escuela inclusiva para niños con necesidades especiales, con el gobierno brindando apoyo y recursos de las escuelas cercanas. Trinidad y Tobago, Jamaica, Granada y Costa Rica también han implementado varias iniciativas para promover la educación inclusiva para las personas con discapacidad, pero aún existen desafíos por superar, como la falta de recursos, la infraestructura inadecuada y la formación docente insuficiente. También se han adoptado políticas en la región para promover la educación intercultural bilingüe para pueblos indígenas, afrodescendientes y minorías lingüísticas, como la Política Sectorial de Educación Intercultural de Perú y la Educación Intercultural Bilingüe de 2016. El plan de desarrollo de Surinam para 2017-2021 tiene como objetivo crear un sistema educativo más accesible e inclusivo para su sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe.

En Colombia, el gobierno ha implementado intervenciones para abordar la exclusión educativa entre grupos minoritarios. La identidad pluricultural, multiétnica y biodiversa del país ha propiciado la reformulación curricular y políticas de formación docente en materia etnoeducativa. Las Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación y la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras son las encargadas de implementar las políticas dirigidas a los afroamericanos. El gobierno también ha ajustado la normativa para facilitar el acceso a la educación de la población migrante, especialmente de la República Bolivariana de Venezuela. En Costa Rica se estableció una normativa en 2018 para promover la inclusión de la población migrante, en particular de Nicaragua.

El gobierno también lanzó una campaña contra la xenofobia en las aulas. Las escuelas rurales de la región representan más del 30% de los establecimientos educativos y atienden poblaciones con mayores necesidades y redes sociales insatisfechas. Las escuelas multigrado han sido una propuesta tradicional para estas poblaciones, pero enfrentan desafíos como una inadecuada formación docente. Algunos países han creado nuevos modelos de escuelas satélite con mejores recursos y personal para escuelas más pequeñas en red complementaria. Las escuelas básicas de Bolivia son un ejemplo de este modelo que promueve la educación intercultural bilingüe. El Estado Plurinacional de Bolivia está enfocado en promover la educación inclusiva y participativa de sus ciudadanos. Su Plan Sectorial de Desarrollo Integral de la Educación para el Vivir Bien 2016-2020 enfatiza la importancia de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. El Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura (IPELC) y sus 28 Institutos de Lengua y Cultura han creado estrategias y acciones para el desarrollo de las lenguas y culturas

indígenas. En las zonas rurales, las políticas de apoyo comunitario son importantes para proteger el derecho a la educación. Por ejemplo, el programa Pro-Joven Saberes da Terra de Brasil proporciona recursos públicos a escuelas en áreas remotas. Estas políticas fortalecen los lazos dentro de la comunidad y promueven la educación para todos.

En algunos países de América Latina y el Caribe existen programas educativos comunitarios que se enfocan en la educación secundaria para la agricultura familiar, utilizando pedagogías de la alternancia. Estos programas fomentan la participación de la comunidad en el proceso educativo. Las desigualdades de género también son una gran preocupación en estos países, con el embarazo y la maternidad adolescentes, junto con la distribución del trabajo de cuidados, afectando las trayectorias educativas de las mujeres. Algunos países han tomado medidas para combatir estos problemas, como el Tercer Plan de Acción de Costa Rica y el Plan para la Implementación de la Equidad e Igualdad de Género de El Salvador.

La pandemia del covid-19 también ha tenido un impacto significativo en la educación de la región, con diferentes respuestas y capacidades demostradas por cada país. No existe una estrategia compartida para enfrentar la suspensión de clases y las primeras experiencias de reapertura de las escuelas. Las características del sistema educativo han determinado las respuestas, siendo la seguridad, los recursos humanos y las recomendaciones para la educación remota las principales consideraciones. La conectividad y el acceso a dispositivos digitales también han sido fundamentales para expandir la educación en estos países.

La educación secundaria comunitaria que se enfoca en la agricultura familiar con pedagogías alternas es uno de los programas que pretende involucrar a la comunidad en el proceso educativo. En algunos países de América Latina y el Caribe, la desigualdad de género aún prevalece, y el embarazo y la maternidad adolescentes, junto con la distribución del trabajo de cuidado, impactan negativamente en las trayectorias educativas de las mujeres. Algunos países, como Costa Rica, han implementado planes para mejorar la educación en igualdad y equidad de género a través de enfoques participativos e interculturales, junto con medidas como la Red Nacional de Cuidados. Otros países, como El Salvador y México, han implementado planes para combatir las diferentes formas de sexismo y violencia de género en la educación y apoyar la educación básica de las madres embarazadas y jóvenes. La pandemia de covid-19 ha afectado a los sistemas educativos de diferentes maneras, con diferentes capacidades y estrategias, impactando en la cantidad de días afectados. Las recomendaciones para reabrir escuelas incluyen garantizar la seguridad escolar, considerar los grupos de alto riesgo y la disponibilidad de maestros, y abordar la conectividad y el acceso a dispositivos digitales.

3.5 Los Desafíos del Desarrollo Digital en las Escuelas.

La pandemia de covid-19 tuvo un impacto significativo en el sistema educativo, lo que resultó en el cierre prolongado de las escuelas. La transformación imprevista presentó un obstáculo formidable para la integración de la tecnología en el ámbito de la educación, lo que provocó un aumento en la financiación para el desarrollo de marcos y recursos digitales en el aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que incluso antes de la crisis, las tecnologías digitales ya se estaban utilizando para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, pero aún no habían alterado significativamente las prácticas educativas tradicionales. La transformación provocada por la pandemia presenta una oportunidad para evaluar y utilizar de manera efectiva las innovaciones que han surgido, promoviendo nuevos métodos de aprendizaje y enseñanza. Esta evaluación es crucial para el futuro de la educación. (Área y Adell, 2021).

La información disponible sugiere que menos de la mitad de los jóvenes y adultos poseen las competencias necesarias. Esto fue previo a la pandemia del covid-19, que puso en evidencia la poca preparación de la población para adaptarse a cambios como el teletrabajo y la teleeducación. Si bien la pandemia ha obstaculizado el progreso hacia las metas de los ODS, también ha presentado una oportunidad para aprovechar la tecnología en la educación. Sin embargo, aún quedan importantes desafíos por superar, particularmente en términos de acceso físico a dispositivos e Internet. Los estudios han demostrado que el tipo de dispositivo utilizado también puede afectar la efectividad del aprendizaje digital. A pesar de estos desafíos, la tecnología puede transformar los procesos de enseñanza y ofrecer oportunidades innovadoras para la recuperación. Para garantizar un aprendizaje de calidad, es importante proporcionar un entorno seguro y motivador con contenido relevante. El desarrollo de habilidades digitales también es crucial para toda la comunidad educativa, incluidos los docentes y los padres, que deben estar equipados con las herramientas y habilidades necesarias para respaldar la conectividad desde el hogar, la mediación de los adultos es fundamental en el proceso de inclusión en el mundo digital.

Varios países han implementado políticas para apoyar a los estudiantes durante este momento difícil. Por ejemplo, el programa Acompaña de Argentina: Puentes de Igualdad y la expansión del Sistema de Alerta Temprana (SAT) de Chile a todo el sistema educativo, incluida la creación de una herramienta de gestión de contactos y generación de informes para los diarios de ausentismo, son ejemplos. Chile Crece Contigo es uno de los sistemas de protección infantil más destacados de la región. Proporciona acceso expedito a servicios y beneficios para niños, apoyando su crecimiento y desarrollo en cada etapa de sus vidas. El programa también promueve condiciones inclusivas y acogedoras para las necesidades particulares de los niños (Torres y otros, 2018). De manera similar, el programa Crecer Juntos de El Salvador adopta un enfoque multidisciplinario e interinstitucional para la atención a la primera infancia. Su objetivo es crear oportunidades para el aprendizaje

temprano al tiempo que aborda la salud, la nutrición, el cuidado, la protección y la seguridad (Programa de Educación del Diálogo Interamericano y UNICEF El Salvador, 2021).

3.6 La Pandemia y las escuelas sin niños.

Aunque aún no se conoce el número exacto de estudiantes que abandonaron la escuela debido a la pandemia, las estimaciones para la región sugieren que el problema es grave. La UNESCO estimó en 2020 que 3,13 millones de estudiantes desde preprimaria hasta educación superior estaban en riesgo de abandonar sus estudios, mientras que el Banco Interamericano de Desarrollo estimó una deserción de 1,2 millones de estudiantes de entre 6 y 17 años, lo que representa un aumento del 15 %. Algunos países ya han realizado encuestas de hogares sobre asistencia escolar en 2020, lo que permite comparar con 2019. Estas estimaciones iniciales revelan una marcada caída en la asistencia escolar en educación infantil, con caídas de 8 puntos porcentuales en educación infantil y casi 4 puntos en educación infantil. el último año de este nivel. En cambio, las variaciones en primaria y secundaria han sido mínimas, con 1,5 puntos porcentuales en primaria y menos de un punto en bachillerato.

Debido a la pandemia de covid-19, las clases presenciales se han suspendido, lo que ha provocado que los sistemas educativos de la región tengan que ofrecer marcos de aprendizaje a distancia. Sin embargo, no todos los estudiantes han tenido las mismas oportunidades para acceder a la educación a través de estos marcos. Según una encuesta realizada en 2021, el 79% de los países de la región reportaron que las propuestas de enseñanza a distancia no llegaban a todos los estudiantes de primaria y secundaria, y el 17% indicó que al menos uno de cada cuatro estudiantes había sido excluido. Muchos niños de la región han sido excluidos de la educación por no contar con las condiciones necesarias para acceder a estas propuestas.

Incluso aquellos que pudieron acceder al aprendizaje remoto, no siempre recibieron una educación regular y sostenida a lo largo del tiempo. Esta información indica que la educación de la primera infancia ha sido la más afectada por la pandemia, y que los niños menores de primaria han sido los más excluidos. Por el lado de las políticas, la evidencia sugiere que las respuestas educativas de los países de la región a la pandemia se han centrado más en la educación primaria y secundaria, quedando relegada la educación preescolar. Sin embargo, estos datos de asistencia durante la pandemia pueden ser engañosos, ya que los estudiantes pueden haber estado inscritos, pero no estudiar activamente en casa. Por lo tanto, se deben considerar dos elementos importantes al analizar estos indicadores en el contexto de la pandemia: el número incierto de niños y

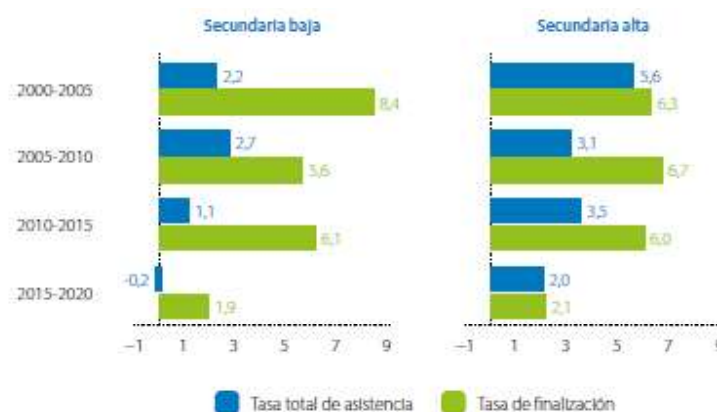
adultos excluidos de la educación y la posibilidad de que los datos de asistencia no reflejen con precisión la complejidad de la situación.

Según el BID, la población de 6 a 17 años ha aumentado un 15%. Algunos países realizaron encuestas de hogares en 2020 para comparar la asistencia escolar con 2019. Los resultados mostraron una caída significativa en la asistencia a la educación inicial, con una disminución del 8% en la educación preprimaria y casi un 4% en el último año de ese nivel. Sin embargo, solo hubo variaciones menores en la educación primaria y secundaria. Esto indica que la pandemia ha tenido el mayor impacto en la educación de la primera infancia y ha excluido en mayor medida a los niños más pequeños.

Las respuestas educativas de los países de la región se concentraron más en la educación primaria y secundaria, dejando de lado la educación preprimaria. Es posible que los indicadores de asistencia tradicionales no reflejen completamente la complejidad de la situación, ya que es posible que algunos estudiantes inscritos no estén estudiando en casa. Dos factores importantes para considerar en el contexto de la pandemia son la cantidad incierta de niños, niñas y adolescentes que no han sido vinculados a la escuela y aquellos con vínculos débiles o intermitentes a la educación, que pueden asemejarse a la exclusión escolar.

En educación secundaria superior, ningún país ha logrado la finalización del nivel universal. Algunos países tienen más del 90% de su población adolescente completando la escuela secundaria, mientras que otros tienen menos de la mitad. Sin embargo, la mayoría de los países han mejorado sus tasas de finalización, con un aumento promedio de 2,4 puntos porcentuales entre 2015 y 2020. Curiosamente, existe una tendencia a cerrar la brecha entre países, con los diez países más rezagados mejorando el doble que los diez más rezagados. avanzado. El gráfico 3.13 muestra la variación de cinco años en las tasas de cobertura y terminación de la educación secundaria baja y alta en un conjunto de países desde 2000 hasta 2020. De estos datos surgen dos hallazgos clave. En primer lugar, la expansión de la educación secundaria, como lo indica el comportamiento creciente de estos dos indicadores, se ha ralentizado en el tiempo, con una fuerte caída en el ritmo de mejora del indicador de conclusión de ambos niveles en los últimos cinco años. En segundo lugar, la expansión de las tasas de finalización ha sido mayor que el aumento de la cobertura en el mismo período. Esto es inesperado, ya que sería razonable suponer que una mejora en la cobertura conduciría a una mejora en las tasas de finalización. Sin embargo, esto sugiere que las tasas de finalización están mejorando más rápidamente que la cobertura, lo que puede indicar que los esfuerzos para mejorar las tasas de finalización están teniendo un mayor impacto que los esfuerzos para aumentar la matrícula.

Figura 3.4. Cambios quinquenales en la tasa total de asistencia y en la tasa de finalización (ODS 4.1.2) (en puntos porcentuales). Educación secundaria baja y alta. Países de América Latina y el Caribe. Circa 2000-2020



La siguiente información se basa en promedios simples de países que tienen datos disponibles para un período específico, incluidos Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Uruguay. En los casos en que faltaban datos, se usaron proyecciones lineales de años adyacentes como reemplazo.

Fuente: Estos datos se obtuvieron de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), a la que se puede acceder en <https://on.unesco.org/3vnhYT5>. Se accedió a la información por última vez el 1 de diciembre de 2021.

Hay dos factores principales que han contribuido a la ampliación de las oportunidades para completar la educación secundaria: las mejoras en las trayectorias educativas y las políticas destinadas a proporcionar caminos alternativos a la educación tradicional. Lamentablemente, las personas con ingresos más bajos a menudo quedan excluidas de estas oportunidades. Esto es evidente en las estadísticas, que muestran una diferencia significativa en las tasas de finalización entre los quintiles más ricos y pobres. Esto perpetúa la pobreza intergeneracional, ya que quienes quedan excluidos de la educación tendrán menos oportunidades laborales y menos acceso a la ciudadanía plena. En las últimas dos décadas se han producido dos ciclos de reducción de las inequidades educativas, con sistemas educativos ampliados para cubrir una proporción creciente de estudiantes de los sectores más pobres. Sin embargo, esta expansión ha comenzado a estancarse en los últimos años.

A pesar de las mejoras en la equidad en el nivel de cobertura durante las décadas de 2000 y 2010, las tasas de finalización continuaron creciendo tanto para el quintil de ingresos más altos como para el más pobre, con pocos cambios en las diferencias entre ellos. Sin embargo, ha habido algunos signos de una ligera reducción de las desigualdades en la última década, con una reducción de la brecha de 8 puntos porcentuales en diez años.

Las brechas de finalización de la educación en el nivel medio superior, como se muestra en el gráfico 2.15, son menores según el área, pero aún considerables. La tendencia general durante el período fue una reducción de la brecha. Las brechas de asistencia también mejoraron, con una magnitud mayor de 11 puntos porcentuales, destacando avances en las oportunidades de acceso. Sin embargo, aún existe el desafío de mejorar aún más las tasas de finalización en las áreas rurales, donde solo el 46,4 % completa la educación secundaria superior en comparación con el 66,6 % en las áreas urbanas. A pesar de aumentar las tasas de acceso y finalización, en el último quinquenio se desaceleró la reducción de brechas y las inequidades continuaron.

Este escenario complejo pone de relieve los desafíos que aún deben abordarse para garantizar el acceso, la transición y la finalización equitativa de la educación primaria y secundaria para niños. Los factores que influyen en estos comportamientos varían en cada contexto e incluyen temas como la maternidad adolescente, que afecta más a las mujeres, y el ingreso temprano al mercado laboral y el rechazo a las normas escolares, que afecta más a los niños. La población indígena también es un grupo que experimenta altos niveles de exclusión educativa. Por lo tanto, abordar estos temas requiere una comprensión de los factores específicos que influyen en los resultados educativos en cada contexto. En cuanto a la desigualdad de género, se observa que, en la mayoría de los países de la región, las mujeres tienen una mayor tasa de finalización de la educación media superior en comparación con los hombres.

Esto se debe a que los hombres tienden a experimentar más dificultades en su trayectoria escolar, como mayores niveles de repitencia y deserción en primaria y secundaria. Sin embargo, estas diferencias varían mucho entre países, con Guyana, Brasil y Honduras con las brechas más altas. Algunos países han logrado avances significativos en la reducción de estas inequidades, como Costa Rica y Nicaragua. En las áreas rurales, las brechas son a veces mayores que el promedio ya veces inversas, con mayor paridad en países como Panamá, Honduras y Costa Rica. Bolivia es el único país donde las mujeres en áreas rurales tienen menores probabilidades de completar la educación media superior que los niños, aunque esta situación ha ido mejorando en los últimos años. En algunos países, las brechas siguen ampliándose, como en las zonas rurales de Chile y las zonas urbanas de Panamá.

3.7 Desafíos de la Educación hacia el futuro.

La región está plagada de profundas desigualdades sociales que deben ser atendidas para lograr el cumplimiento de la Agenda 2030. Las políticas educativas por sí solas son insuficientes para paliar las diversas formas de exclusión basadas en la etnia, el idioma, el género, las creencias y el nivel socioeconómico. Un sistema educativo inclusivo requiere

una visión más amplia que tenga en cuenta las estructuras sociales y económicas, así como las políticas distributivas para mejorar las condiciones de vida y reducir la pobreza extrema. Para llegar a las familias en situación de vulnerabilidad, las políticas de inclusión deben coordinarse con otras políticas que protejan y garanticen los derechos de la niñez y las familias. El proceso de inclusión implica reformas sistémicas que modifican el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias para brindar una experiencia de aprendizaje equitativa para todos los estudiantes. Se fortalecen visiones integrales al identificar los diversos procesos de reproducción social de las desigualdades en el sistema educativo. Las disparidades que exacerban la exclusión educativa deben ser abordadas a través de una serie de acciones de política educativa, incluyendo transferencias de ingresos, cobertura de transporte y alimentación, dotación material, eliminación de tarifas, mejora de infraestructura, aumento de la demanda educativa y campañas para las familias. También se deben desarrollar estrategias para abordar la desigualdad y sostener la integración y la diversidad cultural y social. Las condiciones materiales, la infraestructura y el equipamiento básicos son necesarios para que la educación obligatoria sea viable.

Los esfuerzos para financiar la educación y priorizar la distribución de recursos en poblaciones vulnerables requieren una acción sostenida. La información precisa sobre las violaciones de los derechos y el estado socioeconómico es vital para una planificación educativa eficaz, y la tecnología digital puede ayudar en la recopilación y el análisis de datos. Las políticas de educación inclusiva deben abordar los sesgos y creencias sobre las capacidades de los estudiantes y promover la diversidad, la solidaridad y la equidad social. La pandemia ha interrumpido el sistema educativo y requiere un nuevo examen de cómo se entiende y mide el aprendizaje. La política educativa no solo debe apuntar a recuperar el terreno perdido, sino también centrarse en la inclusión como un aspecto central de la educación orientada al futuro.

3.8 Qué aprenden los estudiantes latinoamericanos.

La Declaración de Incheon esboza una definición de educación de calidad que enfatiza el desarrollo de la creatividad y el conocimiento, así como la adquisición de habilidades fundamentales de lectura, escritura y matemáticas, habilidades para resolver problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales avanzadas. Además de esto, la declaración también destaca la importancia de brindar una educación inclusiva y equitativa que satisfaga las diversas necesidades de todos los estudiantes. El objetivo de lograr una educación de alta calidad es un aspecto clave del ODS 4. Si bien el acceso a la educación y las tasas de finalización son importantes, por sí solos no son suficientes para garantizar un aprendizaje equitativo y eficaz a gran escala. Esta sección profundiza en cómo se miden los resultados del aprendizaje a través de evaluaciones estandarizadas y qué acciones se están tomando para mejorar la calidad de la educación, que es crucial para cumplir con el derecho a la educación.

La educación de calidad juega un papel crucial en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes esenciales que permiten a las personas llevar vidas saludables y satisfactorias, tomar decisiones informadas y enfrentar desafíos locales y globales. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Global (GCED) son componentes clave de este enfoque, como lo reconoció la UNESCO en 2015. Sin embargo, esta visión holística de la educación va más allá de lo que puede ser captado por un solo indicador. Si bien las evaluaciones estandarizadas son esenciales para informar las decisiones de política educativa, solo brindan una visión limitada del aprendizaje en lenguaje y matemáticas.

Como tal, el marco de seguimiento para el ODS 4 se centra en el indicador ODS 4.1.1, que mide el aprendizaje al comienzo de primaria y la culminación secundaria. El objetivo es determinar la proporción de estudiantes que alcanzan un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas, con base en un estándar globalmente definido. Si bien este monitoreo es fundamental para los países de la región, los datos no pueden compararse entre países debido a las variaciones en los criterios de evaluación. Como tal, esta sección se centra en el análisis de los resultados de la evaluación del aprendizaje a nivel regional y mundial. En los últimos años, ha habido un aumento significativo en la disponibilidad de información sobre el aprendizaje a nivel de país, con 26 países que tienen al menos una evaluación de aprendizaje nacional representativa en las dimensiones de seguimiento del ODS 4 en 2019, en comparación con 18 en 2014. Esto La mayor disponibilidad de recursos de información es esencial para identificar brechas y desafíos en educación, pero la falta de compatibilidad entre las evaluaciones nacionales y las definiciones del ODS 4 limita su utilidad para el monitoreo regional.

En la región, existen dos tipos de evaluaciones estandarizadas que se utilizan regularmente en varios países para monitorear la educación primaria y secundaria inferior: el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) y las evaluaciones PISA. La Alianza Mundial para el Monitoreo del Aprendizaje (GAML), con el apoyo del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER) y el Informe de Monitoreo de la Educación Global (GEMR), ha establecido estándares globales para medir el indicador 4.1.1 de los ODS, y los resultados de las evaluaciones ERCE y PISA se han utilizado para corresponder con estos estándares. Sin embargo, los países del Caribe actualmente carecen de evaluaciones estandarizadas que se alineen con este marco.

Si bien las evaluaciones estandarizadas son útiles para monitorear el aprendizaje, tienen limitaciones y es posible que no capturen todos los aspectos de la educación de un estudiante. Por lo tanto, es importante interpretar los resultados dentro del contexto del currículo de cada país y un conjunto más amplio de indicadores. Esta sección proporciona

una descripción general del estado actual del aprendizaje y la equidad de los estudiantes según las evaluaciones ERCE y PISA.

3.9 Educación Media Baja y sus Desempeños.

Los desempeños de la región en las evaluaciones PISA 2015 y 2018 con los valores promedio de los países participantes en ambas encuestas. Los resultados indican que aproximadamente la mitad de los jóvenes de 15 años alcanzaron niveles mínimos de competencia en las pruebas PISA el año pasado, con proporciones ligeramente más bajas en ciencias y solo un tercio de los estudiantes alcanzaron niveles mínimos de competencia en matemáticas. Una quinta parte de los estudiantes ni siquiera alcanzó el nivel 1 de aprendizaje, que es el umbral más bajo de desempeño, mientras que más de la mitad de los que alcanzaron los niveles mínimos de competencia se encontraban en el nivel 2. La baja proporción de estudiantes en los niveles 4, 5 y 6 sugiere una falta de estudiantes de alto rendimiento. Los resultados tampoco muestran cambios significativos en el desempeño entre 2015 y 2018, lo que indica un estancamiento en el desarrollo del aprendizaje para este grupo de países.

Antes de 2015, el desempeño de los países de la región de América Latina y el Caribe en lectura y matemáticas se mantuvo relativamente estable desde 2006, según resultados reescalados de ediciones anteriores de PISA. No hay evidencia clara de que el aprendizaje de los estudiantes haya mejorado significativamente en la década previa al período bajo análisis. Al comparar resultados entre países, incluye a los que participaron en la edición 2018 y a los cuatro países evaluados en el programa PISA-D. PISA-D es un proyecto piloto que evalúa la situación educativa de los países de bajos y medianos ingresos, y su enfoque es incorporar una escala PISA en el modelo. La evaluación PISA-D de logros educativos entre adolescentes de 15 años se realizó utilizando la misma prueba PISA que se administró en 2015, y más del 50 % de las preguntas eran idénticas.

Los elementos restantes se adaptaron de PISA o se utilizaron en otras evaluaciones de la OCDE. Los resultados se reportan en la escala PISA. Cinco países de América Latina y el Caribe participaron en el componente de evaluación de estudiantes de PISA-D en 2017, incluidos Guatemala, Honduras, Paraguay, Panamá y Ecuador. Estos países están incluidos en el resumen, y se puede encontrar más información sobre PISA-D en el sitio web de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo Económico.

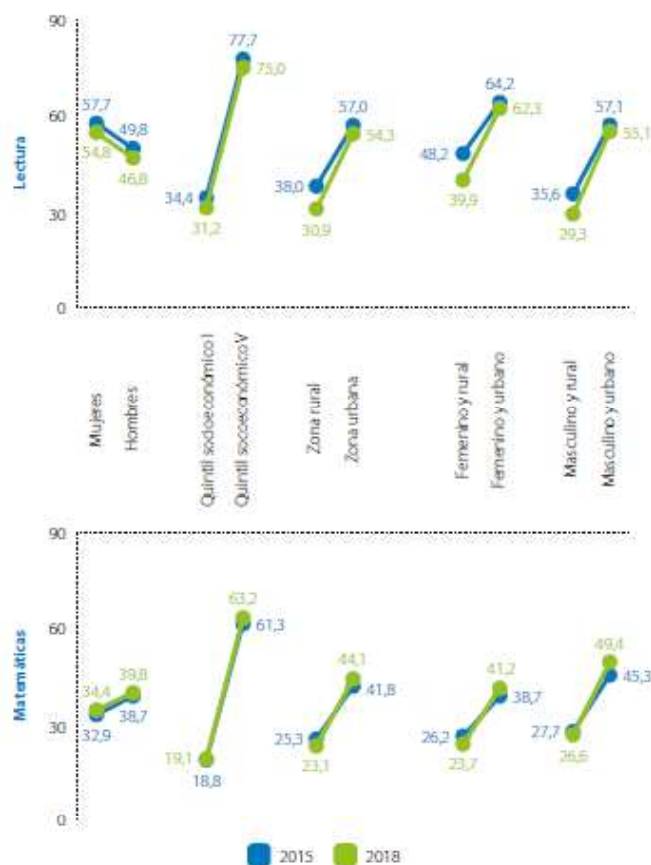
El porcentaje de estudiantes con niveles mínimos de competencia en lectura se ha mantenido estable entre 2015 y 2018, sin observarse cambios significativos en Colombia ni República Dominicana. Chile se destaca como el único país donde más del 60% de los

estudiantes alcanzan los logros mínimos de aprendizaje establecidos en el ODS 4, con Costa Rica, México y Uruguay también mostrando altos niveles de logro en comparación con otros países. Sin embargo, la situación es más crítica en matemáticas, donde más de la mitad de la población evaluada en países como Panamá, República Dominicana, Guatemala, Honduras y Paraguay no alcanzó el nivel 1 en la resolución de problemas elementales. En Chile y Uruguay, poco menos de la mitad de los estudiantes superan el umbral de los niveles mínimos de competencias, mientras que, en México, Costa Rica y Perú este indicador ronda el 40%. La distribución de los resultados entre países muestra que los países de mayor desempeño también tienden a tener una mayor heterogeneidad interna. Brasil, Uruguay y Argentina presentan la mayor dispersión interna en sus resultados, particularmente en lectura. Perú es el único país que ha mostrado un progreso estadísticamente significativo en la mejora del porcentaje de estudiantes con niveles mínimos de competencia entre 2015 y 2018.

La Figura 3.1 proporciona un desglose de las brechas de resultados asociadas con ciertas características y contextos de los estudiantes, utilizando un promedio simple de datos de varios países. Este desglose revela brechas significativas en los logros de lectura y matemáticas según el nivel socioeconómico, con un porcentaje mucho más alto de estudiantes del quintil de ingresos más altos que cumplen con los estándares mínimos de desempeño en comparación con los del quintil de ingresos más bajos. Esto pone de manifiesto las oportunidades de aprendizaje que pierden los alumnos que sufren exclusión social.

Desafortunadamente, no ha habido una mejora en estas brechas desde 2015. Además, ha habido un empeoramiento de los resultados de aprendizaje en lectura en las zonas rurales, con una ampliación de la brecha entre las zonas rurales y urbanas. Esta disminución ha sido particularmente pronunciada en ciertas poblaciones. Los siguientes datos representan el porcentaje de estudiantes que han alcanzado el nivel mínimo de desempeño en lectura y matemáticas, categorizados por diferentes poblaciones, en países de América Latina durante los años 2015 y 2018. La información se presenta en porcentajes.

Figura 3.1. Estudiantes con bajo desempeño (ODS 4.1.1) en lectura y matemáticas, según diferentes poblaciones (en porcentajes). Países de América Latina. Años 2015 y 2018



Fuentes de datos: OCDE (2018), PISA 2018 Database, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (accedida el 1 de diciembre de 2021) y OCDE (2015), PISA 2015 Database, <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

Los datos presentados aquí son un promedio de los países que han brindado información para ambas evaluaciones, incluidos Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. Es importante señalar que los desgloses por género y región, así como los desgloses específicos de matemáticas, no incluyen datos de República Dominicana. Además, los desgloses por género y matemáticas no incluyen datos de Brasil y Chile debido al número limitado de casos disponibles para el análisis.

Para preparar a los niños y adolescentes para el futuro, es importante monitorear su progreso educativo y asegurarse de que alcancen los niveles mínimos de competencia. El proyecto PISA-D evalúa tanto a la población escolar como a la no escolarizada en términos de sus competencias en lectura y matemáticas. Al observar el porcentaje de jóvenes de 15 años que no asisten a la escuela, queda claro que sus niveles de competencia son mucho más bajos que los que asisten a la escuela. Esto significa que es probable que la población no escolarizada no esté alcanzando los niveles mínimos de competencia establecidos para el ODS 4. Al contabilizar la población no escolarizada, el porcentaje promedio de quienes cumplen la meta de terminar la secundaria cae a 31% para lectura y 21% para matemáticas. La distribución de los niveles de competencia también afecta la situación relativa de los países, mostrando algunos países niveles más altos de exclusión que otros. Chile se destaca por tener mejores resultados de aprendizaje y menor exclusión educativa que otros países de la región. En general, es importante garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a la educación a fin de prepararlos para el futuro.

3.10 Impacto de la Pandemia en los aprendizajes.

Para preparar a los niños y adolescentes para el futuro, es importante monitorear su progreso educativo y asegurarse de que alcancen los niveles mínimos de competencia. El proyecto PISA-D evalúa tanto a la población escolar como a la no escolarizada en términos de sus competencias en lectura y matemáticas. Al observar el porcentaje de jóvenes de 15 años que no asisten a la escuela, queda claro que sus niveles de competencia son mucho más bajos que los que asisten a la escuela. Esto significa que es probable que la población no escolarizada no esté alcanzando los niveles mínimos de competencia establecidos para el ODS 4. Al contabilizar la población no escolarizada, el porcentaje promedio de quienes cumplen la meta de terminar la secundaria cae a 31% para lectura y 21% para matemáticas. La distribución de los niveles de competencia también afecta la situación relativa de los países, mostrando algunos países niveles más altos de exclusión que otros. Chile se destaca por tener mejores resultados de aprendizaje y menor exclusión educativa que otros países de la región. En general, es importante garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a la educación a fin de prepararlos para el futuro.

Algunos países también han comenzado a implementar evaluaciones nacionales estandarizadas para estimar la pérdida de aprendizaje, aunque el número de casos aún es limitado y es posible que sus resultados aún no tengan implicaciones significativas para abordar los desafíos que enfrenta la región. Por ejemplo, las evaluaciones del Sistema Estatal de Evaluación del Desempeño Escolar (SARESP) en Sao Paulo, Brasil, indican una marcada disminución de los resultados en todos los años de estudio evaluados, así como una disminución en el porcentaje de la población evaluada debido a la deserción. La participación en la prueba disminuye aproximadamente 6 puntos en primaria (7 puntos en quinto y 5 puntos en noveno) y 11 puntos en secundaria. Los resultados muestran un

retroceso general de diversa magnitud, con resultados en lengua portuguesa para el tercer año de la escuela media alcanzando niveles considerados apropiados para el octavo año de la escuela primaria. En matemáticas, este rezago se estima en seis años (Secretaria da Education, 2021). Además, el Banco Interamericano de Desarrollo ha compilado estudios que muestran una disminución significativa en la cantidad de horas por semana que los estudiantes dedican a aprender en el hogar, con un mayor impacto en las poblaciones en edad de asistir a la escuela secundaria (Acevedo et al., 2021).

En países como Chile (MINEDUC, 2020) y México (De Hoyos, 2020) se han realizado simulaciones para estimar el impacto de la pandemia en la pérdida de aprendizajes, revelando escenarios severos en cuanto a retrocesos en los resultados académicos. Durante este período, se han realizado diversas estimaciones y proyecciones sobre el impacto de la pandemia en el sistema educativo de la región. Por ejemplo, el Instituto de Estadística de la UNESCO predice que la pandemia dará como resultado una reducción del 25 % en el porcentaje de estudiantes que alcanzan los estándares mínimos de aprendizaje establecidos por el ODS 4.1 (UIS, 2021b). El Banco Mundial también ha presentado simulaciones de escenarios basados en el número de días de clase perdidos, con escenarios optimista, intermedio y pesimista. De acuerdo con el escenario intermedio, el estudio predice que el porcentaje de estudiantes por debajo de los niveles mínimos de competencia en educación secundaria baja podría alcanzar valores en torno al 64% de la población escolar (Banco Mundial, 2020).

Ha aumentado el número de alumnos excluidos de las pruebas por necesidades educativas especiales, lo que puede generar retrocesos que no se han reflejado en los resultados de la evaluación. Es crucial priorizar el seguimiento de los aprendizajes durante el regreso a clases presenciales para medir el impacto de la pandemia en los logros de aprendizaje e identificar las poblaciones que se han visto más afectadas. Sin embargo, a pesar de las estimaciones y proyecciones, aún es difícil comprender completamente los profundos efectos de la pandemia en el aprendizaje. Factores como los procesos de publicación lentos y la disponibilidad limitada de datos dificultan la realización de investigaciones sobre los efectos traumáticos de la pandemia.

Estos hallazgos enfatizan la importancia de monitorear los resultados de aprendizaje junto con los logros de inclusión en América Latina y el Caribe. La simple lectura de los resultados de la evaluación sin contexto puede conducir a interpretaciones sesgadas, por lo que es crucial monitorear el rendimiento de lectura y los indicadores de finalización juntos para lograr una representación precisa del ODS 4.1. Este ejercicio de monitoreo revela los desafíos y la dinámica específicos de un país, especialmente en el caso de bajas tasas de finalización de secundaria a pesar de las altas tasas de finalización de primaria en la región. La Figura 3.11 combina los indicadores 4.1.1 y 4.1.2 de los ODS para proponer cuatro escenarios para 2018. Al vincular los indicadores de aprendizaje y finalización, podemos

identificar países con bajos resultados PISA y tasas de finalización (p. ej., Guatemala y Honduras), países con altas tasas de finalización, pero bajos resultados de aprendizaje (por ejemplo, Panamá y la República Dominicana), y aquellos que logran altos resultados de finalización y aprendizaje.

CAPÍTULO IV

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

4. La ODS, Los Docentes y los Directivos.

Los docentes juegan un papel crucial en el logro de una educación de alta calidad, y es responsabilidad de los gobiernos garantizar las condiciones óptimas para su trabajo. Los estudios han demostrado que la formación docente, las oportunidades profesionales, los salarios y las condiciones de trabajo son factores esenciales para producir una enseñanza excelente. El ODS 4 ha establecido una meta para aumentar la cantidad de docentes calificados, lo cual es un desafío importante en muchas regiones, incluida América Latina. El Marco de Acción para la Educación 2030 proporciona pautas para garantizar que los docentes tengan las calificaciones, habilidades, motivación y apoyo necesarios para tener éxito en sus funciones. No basta simplemente con aumentar el número de docentes; además, se les debe brindar una formación de calidad y condiciones de trabajo que favorezcan la realización personal.

Las mejoras en la educación ocurren tanto en el aula como en la escuela en su conjunto, y los directores de escuela juegan un papel crucial en este sentido. Como máxima autoridad en las escuelas, son responsables de gestionar los procesos educativos, pedagógicos y administrativos. Sin embargo, se dispone de poca información sobre sus perfiles, lo que pone de manifiesto la necesidad de priorizar este papel fundamental en el sistema educativo. El seguimiento del ODS 4-Educación 2030 incluye evaluar la formación inicial y continua de los docentes para garantizar que tengan los conocimientos y habilidades necesarios para promover un aprendizaje de calidad.

Esto ayuda a identificar áreas de mejora en las políticas de desarrollo profesional del profesorado. Indicadores como el nivel educativo más alto y las oportunidades de formación continua ayudan en el seguimiento de este aspecto. Sin embargo, el impacto de la formación en la calidad docente también depende de la pertinencia y calidad de la formación impartida. Examinar la situación laboral de los docentes también es crucial para evaluar si los Estados nacionales han creado marcos propicios para la profesión. Esto no solo es importante para los derechos de los docentes como trabajadores, sino también para lograr mejores resultados de aprendizaje. Desafortunadamente, los datos comparativos sobre los salarios de los docentes son limitados, lo que dificulta el análisis de este importante aspecto.

Esta sección cubrirá los diversos aspectos de los docentes y ejecutivos de América Latina y el Caribe, centrándose en su disponibilidad, información demográfica, formación inicial y continua y condiciones laborales. Sin embargo, cabe señalar que la información

disponible sobre los docentes de la región es limitada, y algunos análisis solo incluirán datos de ciertos países y el nivel de educación primaria. Los datos recopilados de los profesores de lectura, matemáticas y ciencias de tercer y sexto grado pueden no ser representativos de toda la población docente y no pueden generalizarse a otros niveles educativos.

4.1 Docentes en América Latina y el Caribe.

El aumento del número de docentes en las instituciones educativas de la región entre 2000 y 2019, con una incorporación de 2,4 millones de docentes, lo que representa un aumento del 30%. Sin embargo, este crecimiento se ha desacelerado en los últimos años, con solo un aumento del 2,7% entre 2015 y 2019. La educación terciaria, secundaria superior y educación preprimaria experimentaron el mayor aumento en el número de docentes en los últimos 20 años, con dos ciclos de fuerte expansión de 2000 a 2004 y de 2007 a 2013. A pesar de tener el menor aumento de docentes en términos porcentuales y absolutos, la educación primaria ha logrado reducir la proporción de alumnos por docente debido a la caída en la matrícula y la mejora en las trayectorias. La educación secundaria superior y terciaria no han mejorado sustancialmente en términos de disponibilidad de docentes.

La expansión de la facultad se ha asociado con el crecimiento de los sistemas educativos para satisfacer la mayor demanda manteniendo la disponibilidad de maestros en relación con la matrícula. Sin embargo, no todos los docentes cumplen con la formación mínima requerida para enseñar a nivel educativo, tal como lo establece el ODS 4. El marco global de monitoreo del ODS 4 ha adoptado una definición operativa para establecer un criterio común para monitorear la disponibilidad de docentes capacitados para enseñar. Esta definición se refiere a los docentes que han cumplido al menos los requisitos mínimos de la formación docente organizada para enseñar un nivel específico de educación de acuerdo con las políticas o leyes nacionales pertinentes.

En América Latina y el Caribe, una proporción significativa de docentes carece de la formación necesaria para la enseñanza, con aproximadamente 1 de cada 5 pertenecientes a esta categoría. Sin embargo, ha habido cierta mejora en la proporción de docentes capacitados en educación preescolar entre 2015 y 2019, mientras que los niveles de primaria y secundaria se han mantenido estables. Al observar países individuales, es evidente que, si bien algunos han logrado avances para garantizar que todos los docentes estén adecuadamente capacitados, la mayoría todavía está en proceso de hacerlo, con diversos grados de progreso en los diferentes niveles educativos. Algunos países, como Barbados, Belice, Dominica y Montserrat, tienen diferencias particularmente marcadas en los niveles de formación entre niveles educativos. Sin embargo, también ha habido algunos

desarrollos positivos en los últimos cinco años, con países como Belice, Jamaica y la República Dominicana mostrando aumentos significativos en el porcentaje de docentes capacitados.

4.2 Aspectos demográficos de los Docentes.

El primer factor para tener en cuenta es el género de los docentes de la región, que es predominantemente femenino. Esto probablemente se deba a los roles de género tradicionales asociados con el cuidado, particularmente en la educación preescolar y primaria. Esta disparidad de género también contribuye a que las mujeres tengan menos oportunidades de ocupar puestos de liderazgo en la educación. La proporción de maestras disminuye a medida que aumentan los niveles educativos, con solo el 41,8% de los maestros de educación terciaria siendo mujeres, a pesar de que las mujeres constituyen la mayoría de la matrícula de educación superior en la región. Esta tendencia se ha mantenido constante durante los últimos veinte años con pocos cambios. La abrumadora representación de maestras en la educación preescolar es un problema persistente en la región.

Los sistemas educativos de toda la región muestran proporciones variables de maestras. En educación primaria, países como Guatemala, Bolivia, Paraguay, Perú, Panamá y México tienen alrededor de dos tercios de su población docente compuesta por mujeres, mientras que alrededor de un tercio son hombres. La educación secundaria presenta un escenario más diverso, con una participación femenina que oscila entre el 40% y el 70%. Se pueden identificar ciertos patrones, como las islas del Caribe que tienen el porcentaje más alto de maestras (60% a 70%) y los países latinoamericanos con una población indígena significativa que exhiben una composición más dominada por hombres (como Guatemala, Perú, México, o Bolivia). En la educación terciaria, las mujeres constituyen entre el 40% y el 60% de la población docente.

Los cuestionarios complementarios ERCE 2019 brindan datos sobre el perfil del personal directivo, en particular las diferencias en el uso de las respuestas para caracterizar a docentes y directores. Sin embargo, los datos tienen algunas limitaciones metodológicas. Los cuestionarios solo fueron respondidos por profesores de lectura, matemáticas y ciencias de tercero y sexto grado, y el diseño de la muestra no fue para estimar profesores sino estudiantes y escuelas. Los datos presentados solo representan a quienes ocupan funciones docentes en artes del lenguaje, matemáticas y ciencias en las escuelas primarias. Por otro lado, el dato de los directores es más representativo ya que se corresponde estrechamente con la escuela. Los datos muestran que las mujeres dominan la función docente de educación primaria, pero su proporción disminuye en los puestos directivos. La edad de los docentes también se caracteriza utilizando datos de los cuestionarios ERCE 2019 y la información de la OCDE sobre escuelas secundarias inferiores y superiores para un número

limitado de países, en general, los datos revelan aspectos asociados a la población y su permanencia en la función docente.

La brecha de edad entre los maestros de aula y los gerentes es más alta en Colombia, República Dominicana y Argentina. Sin embargo, países como Guatemala, Honduras, México y Nicaragua cuentan con una población docente más joven con una edad promedio inferior a los 40 años. Por otro lado, Perú, El Salvador, Cuba y Panamá cuentan con el mayor número de docentes envejecidos. Los cambios en los procesos de admisión o renovación pueden estar contribuyendo a la tendencia al envejecimiento en Paraguay, Perú, Panamá, Guatemala y Argentina. Sin embargo, Nicaragua y Uruguay muestran una tendencia de rejuvenecimiento en su población gerencial. Ha habido un aumento en la antigüedad de los profesores de aula y una disminución de los directores en la mayoría de los países analizados.

La antigüedad promedio de los docentes y directores de aula en una misma institución escolar es de alrededor de siete años, sin cambios aparentes en la política para incentivar la permanencia. Si bien algunos países han visto un aumento en la rotación de maestros de aula entre escuelas entre 2013 y 2019, otros se han mantenido estables. Cabe destacar que Cuba, El Salvador y Paraguay tienen altas tasas de permanencia de los docentes de aula en la misma institución. Las dinámicas de acceso y permanencia en la profesión, así como el escalafón, están sufriendo cambios. La relación entre la antigüedad en la función y la edad promedio de los directores puede brindar información sobre los ingresos y la permanencia en los cargos gerenciales. Un promedio de antigüedad bajo sugiere que las personas han pasado menos tiempo en el rol, ya sea porque ingresaron al cargo a una edad mayor o porque cambiaron rápidamente a otros roles. Por el contrario, una alta antigüedad y edad promedio indica que el ingreso a la función gerencial ocurre a edades más altas, y los individuos tienden a permanecer en el cargo por un período más largo con poca renovación. Sin embargo, cuando la edad media es alta pero la antigüedad no lo es, el ingreso a la función directiva se produce más tarde y la renovación es más dinámica.

4.3 La Formación de los Docentes.

En 2019, cerca de dos tercios de los docentes de nivel primario en los países analizados habían participado en una actividad de perfeccionamiento docente en los últimos dos años, en promedio. De estos, el 29% había completado títulos de educación superior (como maestría, diplomado o certificado de posgrado), mientras que el 33% había completado cursos de perfeccionamiento de más de 60 horas. Ha habido un ligero aumento en las oportunidades de capacitación continua en los últimos años, pero menos maestros están participando en programas de educación superior mientras que más están tomando

cursos más cortos. Algunos países han hecho esfuerzos significativos para aumentar la disponibilidad de oportunidades de capacitación.

También es importante considerar la formación específica que reciben los directores de escuela para su función de liderazgo. Tener oportunidades de formación para los directores es fundamental para mejorar la organización y la pedagogía de las escuelas. Sin embargo, los datos muestran un retroceso en la proporción de directores que han recibido formación específica en administración o gestión educativa. En 2019, solo el 52 % de los directores de escuelas primarias había accedido a este tipo de formación en los últimos dos años, en comparación con el 59 % en 2013.

Si bien algunos países han mantenido o aumentado ligeramente estos porcentajes, la mayoría ha visto una disminución. Solo cuatro países tenían oportunidades de capacitación accesibles para 3 de cada 4 directores de escuelas primarias, mientras que siete países tenían menos de la mitad de sus gerentes recibiendo esta capacitación. Esto destaca la necesidad de un mayor énfasis en las oportunidades de capacitación específicas para los directores de escuela. Hay diferentes niveles de crecimiento en las oportunidades de formación docente en países como Colombia, Paraguay, República Dominicana, Panamá y Argentina. En algunos casos, este crecimiento se debe a un mayor acceso a estudios de posgrado, particularmente en Argentina, República Dominicana y Colombia. Sin embargo, en otros países ha habido una disminución en los porcentajes totales de docentes que reciben capacitación, lo que puede indicar un retroceso en las oportunidades de capacitación. En algunos casos, aunque el porcentaje total se mantenga igual, el acceso a cursos de nivel superior puede haber retrocedido, como se ve en Panamá, Paraguay y Uruguay.

4.4 Situación Laboral

En la mayoría de los países, la estabilidad laboral es alta, particularmente en el nivel primario. Aproximadamente el 70-75% de los maestros de aula y directores tienen un contrato indefinido, mientras que los maestros restantes suelen tener contratos a término de un año o más con la posibilidad de renovación. Algunos países ofrecen condiciones más estables para los equipos directivos que para los docentes, como Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Guatemala. Sin embargo, existen variaciones significativas en la estabilidad laboral entre países. Si bien algunos países han visto mejoras en el acceso a puestos estables para docentes y equipos de gestión, otros han experimentado retrocesos. Por ejemplo, Costa Rica, Honduras, República Dominicana y Uruguay han visto un aumento en la proporción de maestros y directores de aula contratados de forma temporal, lo que indica una menor estabilidad laboral. Otro aspecto crucial por monitorear es la concentración de horas de trabajo en una institución escolar, ya que esto puede impactar los equipos docentes y la construcción de propuestas pedagógicas. Si bien este aspecto suele

ser más crítico en la educación secundaria, también es importante tenerlo en cuenta en la educación primaria.

En toda la región, es típico que el 15% de los maestros de nivel primario trabajen en varias escuelas y casi la mitad de ellos dedican más de 30 horas por semana a sus responsabilidades docentes. Este porcentaje ha ido en aumento en los últimos años. Argentina y Brasil tienen la proporción más alta de docentes que trabajan en múltiples escuelas, que ya era alta en 2015 y se ha mantenido estable. Sin embargo, el tiempo que cada profesor dedica a la docencia es inferior a la media. Este no es el caso de Guatemala o México, donde el tiempo promedio dedicado a una escuela es bajo y el porcentaje de maestros que trabajan en varias escuelas también es alto.

En Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay, ha habido un aumento en la proporción de docentes que trabajan en escuelas múltiples en los últimos cinco años, y en los dos últimos países, esto ha ido acompañado de una reducción significativa en el tiempo promedio dedicado a una escuela. Esto puede deberse a cambios en los criterios de asignación de docentes a las instituciones. En otros países, la proporción de docentes que trabajan en múltiples escuelas es muy baja y el promedio de horas dedicadas a una sola institución es alto, lo que indica una mayor concentración del trabajo docente en una sola escuela. Esta información ha sido recopilada a partir de las respuestas a los cuestionarios complementarios entregados a los docentes durante la evaluación de la ERCE. Sin embargo, no se debe considerar como una dedicación promedio en todas las escuelas donde trabaja cada docente, sino más bien como una aproximación.

4.5 Políticas Educativas en cuanto a la formación Docente.

Las políticas destinadas a mejorar el desarrollo profesional de los docentes han sido un foco importante en el sector educativo de la región en los últimos años. Esto es evidente en los esfuerzos de la Estrategia Regional Docente de la OREALC Santiago de la UNESCO (2011-2018), que reunió a expertos de varios países para formular recomendaciones de intervención. Estos esfuerzos se alinean con estudios internacionales que promueven un enfoque integral de la enseñanza, que incluye capacitación inicial y continua, oportunidades profesionales, condiciones laborales, salarios y crecimiento profesional.

Es crucial abordar todas estas dimensiones colectivamente, ya que la mejora de las habilidades profesionales de los docentes no se puede lograr sin considerar su contexto más amplio, como la preparación general, el estatus social y las condiciones de trabajo. Es necesario un abordaje integral para potenciar el prestigio social de la profesión docente en América Latina (Elacqua et al., 2018). Sin embargo, en las últimas dos décadas, la profesión docente ha recuperado protagonismo en varios países a través de complejas reformas educativas que se enfocan en la formación y el desarrollo profesional de los

docentes. Luego de las reformas de la década de 1990, la profesión se convirtió en un foco central de política en el período posterior (Rivas, 2015; Cox, Beca y Cerri, 2017). Se han implementado nuevas intervenciones e instrumentos de política en la formación inicial de docentes, y varios países continúan o aumentan sus esfuerzos para mejorar la calidad de la formación docente. La historia del desarrollo del sistema educativo en la región ha influido en el desprestigio de la profesión docente en algunos países. La expansión de la escolarización a menudo ocurrió con recursos limitados que dificultaron la inversión en salarios y condiciones de trabajo de los docentes, lo que impactó negativamente en la contratación y el estatus social (Tenti y Steinberg, 2011).

También existen planes estratégicos comunes a nivel regional que apuntan a contar con docentes calificados en un determinado porcentaje de escuelas. En el Caribe, países como Antigua y Barbuda, Barbados, Belice y Trinidad y Tobago han implementado tales planes. El tránsito de la formación en instituciones terciarias, particularmente la formación universitaria, ha sufrido cambios significativos en varios países de América Latina, entre ellos Chile, Brasil, Ecuador y Argentina. Algunos países han aumentado el número de años de formación en instituciones terciarias, mientras que otros han implementado políticas de acreditación y sistemas estandarizados de evaluación docente para garantizar la eficacia y eficiencia de las instituciones de formación docente.

El proceso de renovación curricular también ha variado entre países, algunos optaron por una regulación más centralizada, mientras que otros buscaron una mayor coordinación en un sistema con múltiples instituciones de formación. La llegada de nuevos instrumentos de política, como los Marcos para la Buena Enseñanza, también ha reforzado esta tendencia en varios países, incluidos Chile, México y Perú. En general, el tránsito de la formación en las instituciones terciarias en América Latina ha experimentado cambios significativos en los últimos años, orientados a mejorar la calidad de la formación docente y asegurar que haya docentes calificados disponibles en un determinado porcentaje de las escuelas.

4.6 Los Docentes y covid-19

La pandemia de COVID-19 ha causado una interrupción significativa en el sistema educativo, con el cierre de escuelas y los maestros obligados a adaptarse a formatos de enseñanza remota. Esto ha llevado a un cambio fundamental en los métodos de enseñanza, a menudo sin suficiente orientación, recursos o dispositivos tecnológicos. Como resultado, muchos docentes han tenido que aumentar su carga de trabajo, lo que ha afectado su bienestar emocional. Además, la formación docente se ha visto afectada, lo que puede impactar negativamente en la oferta futura de docentes calificados. La UNESCO, junto con otras organizaciones, ha enfatizado la necesidad de que los países prioricen las habilidades digitales y pedagógicas de los docentes, proporcionen infraestructura y conectividad digital,

y protejan el bienestar y el empleo de los docentes. Es crucial abordar estos problemas para garantizar la continuidad educativa y el bienestar de los docentes durante estos tiempos difíciles.

Los gobiernos de todo el mundo han implementado varias medidas para apoyar a los docentes durante la pandemia de covid-19. Según una encuesta reciente realizada a principios de 2021, más del 90 % de los países brindaron capacitación a los docentes para el aprendizaje a distancia, mientras que el 85 % ofreció apoyo profesional, psicosocial y emocional. Sin embargo, solo el 40% de los países proporcionó pautas para reducir las horas extra requeridas para la preparación del aula virtual. Además, algunos maestros no han podido volver a la enseñanza presencial debido al alto riesgo de COVID-19, que ha afectado la educación de los estudiantes. En una nota positiva, el 71% de los países de la región priorizaron la vacunación de sus docentes en 2021. Para abordar la necesidad de más docentes para apoyar el aprendizaje remoto e híbrido, casi la mitad de los países decidió contratar nuevo personal docente en todos los niveles de la educación. sistema. La pandemia también ha presentado una oportunidad para posibles cambios en los métodos de enseñanza. Los estudios han explorado cómo la pandemia ha afectado los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo se pueden fortalecer y mejorar ciertos aspectos en el futuro.

Las políticas para la formación continua de docentes también han experimentado una transición hacia enfoques más basados en la práctica y colaborativos, con organizaciones específicas y unidades descentralizadas establecidas en algunos países. La carrera docente también ha sido un eje central de las reformas educativas, con casos emblemáticos en Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú. Estas reformas han variado en su implementación y nivel de controversia, pero generalmente tienen como objetivo establecer trayectorias profesionales más profesionales y diferenciadas para los docentes con base en evaluaciones de desempeño y otros criterios. En los últimos años, ha habido una tendencia creciente hacia una mayor regulación y estandarización de la formación y el desempeño docente en muchos países.

El Consejo Nacional de Educación de Ecuador lideró un amplio diálogo en 2012, que dio como resultado la iniciativa “Sí Profe” que definió normas y parámetros comunes para todos los programas de formación docente. Algunos países también han creado evaluaciones de selección para futuros docentes, como el Diagnóstico Nacional de Formación Inicial (INICIA) de Chile y el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) de Brasil. Sin embargo, estos modelos aún no son obligatorios ni generalizados en otros países. En general, estos desarrollos reflejan un reconocimiento creciente de la importancia de la enseñanza de calidad y la necesidad de establecer estándares y apoyos claros para los maestros a fin de mejorar los resultados educativos.

Diferentes países experimentan efectos variados de estas tendencias. Cuba se destaca por su enfoque único para el desarrollo profesional docente, donde las personas con evaluaciones de desempeño más altas tienen acceso a programas de formación avanzada, maestrías y doctorados, y pueden asumir roles en la coordinación de la formación docente y la investigación pedagógica. La carrera profesional de un docente en Cuba está íntimamente ligada al currículo y prácticas del sistema educativo. En los primeros quince años del nuevo siglo se ha producido un notable aumento de las políticas centradas en la enseñanza, siendo las reformas educativas una iniciativa clave para muchos gobiernos. Esta tendencia ha llevado a cambios significativos en las carreras docentes a nivel mundial, con un enfoque en el desarrollo y la mejora continua.

4.7 Tendencias de la Profesión Docente 2015-2021

A pesar de estos desafíos, algunos países han seguido mejorando la formación inicial de docentes. Por ejemplo, El programa de inducción de Pioneros fue establecido por Colombia y consta de tres fases. Estos incluyen la introducción a la profesión docente por parte del Ministerio de Educación, la identificación de los requisitos de los docentes por parte de las entidades territoriales. De manera similar, Argentina definió nuevos Lineamientos para los Currículos Nacionales de Formación Docente en el mismo año. En Brasil, las Directrices Curriculares para la Formación Inicial y Continua de Profesores de Educación Básica fueron establecidas en 2015.

Durante los últimos quince años, el sector educativo se ha centrado en implementar reformas arriesgadas y controvertidas en varios aspectos de la profesión docente. Sin embargo, de 2015 a 2021, este tema ha tenido una presencia más moderada debido a las restricciones presupuestarias, la inestabilidad política y el impacto disruptivo de la pandemia. Asimismo, se ha avanzado en el aumento del número de horas de pasantías y residencias docentes en los programas de formación inicial docente. Una revisión crítica de este aspecto había revelado previamente que la mayoría de los programas de formación docente tenían horas de práctica insuficientes, excepto en Cuba. Sin embargo, en los últimos años se ha observado una clara tendencia hacia el aumento de las horas de práctica. Por ejemplo, la República Dominicana introdujo varias estrategias innovadoras para mejorar la formación docente.

La encuesta a especialistas de la región, destacan un nivel mixto de importancia otorgada a las políticas relacionadas con la profesión docente de 2015 a 2021. Para brindar un análisis integral, se examinaron cuatro dimensiones específicas: formación docente, formación continua, salarios de carrera y docentes, y políticas dirigidas a los administradores escolares. En cuanto a las políticas de formación inicial docente, el 28% de los especialistas reportaron acciones intensas, mientras que el 26% reportaron acciones parciales. Sin embargo, el 46% indicó que este tema recibió poca atención o no era

significativo en la agenda educativa. Las políticas de formación gerencial y selección de administradores escolares resultaron ser menos significativas en las agendas educativas de la región, con solo el 8% reportando acciones intensas y el 64% indicando que no hubo temas relevantes o acciones concretas tomadas. En contraste, la formación continua de docentes fue un tema más prevalente, con un 38% de especialistas reportando acciones parciales durante el período analizado. Esto probablemente se deba a la naturaleza de la política, que normalmente se implementa de forma continua y depende de la toma de decisiones del gobierno. Por otro lado, la formación inicial es más independiente e institucional. La carrera profesional docente y las políticas salariales recibieron atención significativa, según el 25% de los especialistas, y atención parcial, según el 23%. Sin embargo, el 52% informó que este tema no fue relevante o tuvo acciones menores durante los años analizados.

También se han desarrollado diversos modelos para fortalecer la inducción de los profesionales de la enseñanza. En México, en 2015 se inició un nuevo proceso de Acompañamiento con tutores para docentes noveles. El programa Pioneros se estableció en Colombia y comprende tres etapas. En primer lugar, el Ministerio de Educación da la bienvenida a las personas a la profesión docente. Luego, las entidades territoriales identifican los requerimientos de los docentes. Finalmente, los mentores brindan apoyo y orientación pedagógica. El proceso de acompañamiento implica realizar observaciones de clases, sistematizar las prácticas del docente en un portafolio y ofrecer talleres enfocados en herramientas que contribuyan a la buena enseñanza. En varios estados y municipios brasileños, también se están ofreciendo cursos y actividades para nuevos profesores. Por ejemplo, el municipio de Sobral en Ceará ofrece un programa de inducción durante el período de prueba de tres años antes de la designación del maestro.

Desde 2016, el programa Inductio ha sido implementado por Marcelo, Gallego-Domínguez y Mayor. Sin embargo, algunos expertos han expresado su preocupación de que este cambio hacia métodos de enseñanza prácticos pueda conducir a la reproducción de métodos de enseñanza tradicionales sin que se produzca ninguna transformación. Una de las tendencias ambiguas que se observan en algunos países de la región se relaciona con los criterios y calificaciones requeridas para el ingreso a la formación docente. En Ecuador y Perú, los requisitos mínimos de admisión a los cursos de formación de docentes se revirtieron debido a la crisis de contratación de futuros docentes. En Perú, la definición de un puntaje mínimo en los exámenes de ingreso provocó una caída significativa en el número de postulantes, particularmente en los institutos superiores que eran bilingües. En 2016 se aprobó una nueva ley para otorgar autonomía a los procesos de selección de cada instituto, con lineamientos para la definición de vacantes laborales en función de las condiciones institucionales y análisis de oferta y demanda de docentes del Ministerio de Educación. La escasez de docentes también ha propiciado el surgimiento de varios programas de becas destinados a atraer a futuros docentes, como la Beca Vocacional

Docente en Chile, la Beca Vocacional Docente en Perú y las Becas Compromiso Docente Argentina.

La forma final de formación docente en algunos países incluye la asistencia a clases una vez a la semana por la noche en la Escola de Formação de Professores y la participación en el programa Olhares. Los participantes del programa reciben un incentivo monetario equivalente al 25% de su salario base por cuatro horas y deben asistir al menos al 80% de las clases para recibir una evaluación satisfactoria. Sin embargo, existe una creciente preocupación por la creciente oferta de formación docente a distancia, particularmente en Brasil, donde ha pasado del 6% en 2005 al 40% en 2016. Esta tendencia es preocupante por la improvisación en los contenidos pedagógicos y las debilidades en la formación de los estudiantes. apoyo. Si bien los directores y supervisores escolares no han sido el foco central de las políticas docentes, ha habido algunas iniciativas recientes para mejorar su formación.

En Brasil, por ejemplo, se estableció la Base Nacional Común de Competencias para directores de escuelas en 2021, mientras que en Jamaica se creó un programa de capacitación en gestión centrado en el liderazgo pedagógico para brindar retroalimentación a los docentes y utilizar los datos de aprendizaje de los estudiantes. En Ecuador, se redefinió el rol y el perfil de los supervisores escolares para enfatizar metodologías innovadoras para acompañar a las escuelas. Estudios anteriores también han destacado los procesos de formación de gerentes en varios países, incluidos Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y República Dominicana. Estos programas tienen como objetivo mejorar las habilidades y competencias de los líderes educativos para gestionar y brindar una educación de calidad.

La formación continua del profesorado es un aspecto importante de la educación que requiere diversas intervenciones. Según una encuesta realizada por especialistas, muchos países han establecido programas e instituciones para promover la formación continua de los docentes. Por ejemplo, El Salvador estableció el Instituto Nacional de Formación Docente en 2018, mientras que Paraguay lanzó el Programa de Formación para educadores en 2016. Perú definió estándares de diseño para programas de formación continua en 2018, y Costa Rica desarrolló un Plan Nacional de Formación en 2016 que prioriza cinco áreas temáticas. De igual manera, Argentina lanzó el Programa Nacional de Formación Permanente en 2013, el cual es un programa universal y gratuito que ofrece formación docente tanto localizada como especializada. Todas estas iniciativas tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación y mejorar los resultados de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos.

El sector de la educación ha estado explorando formas innovadoras de brindar oportunidades de desarrollo profesional a los docentes, incluso fuera de los entornos institucionales tradicionales. En Colombia, el programa Todos a Aprender utilizó la estrategia de formar maestros del sistema para convertirse en tutores pares en otras escuelas, creando una red de formación continua. En Chile se introdujeron los Planes Locales de Formación como medio de desarrollo profesional. Algunos gobiernos subnacionales también han implementado modelos únicos, como el Poder Legislativo de Bogotá, que aprobó un año sabático para que los docentes y directivos de larga trayectoria se dediquen a actividades académicas, proyectos de investigación y creación de materiales didácticos. Sin embargo, en lo que respecta a las carreras profesionales de los docentes, las políticas han estado algo estancadas. Un estudio de Cuenca en 2015 identificó tres tipos de carreras docentes, siendo la primera la más tradicional, que premia la antigüedad y la progresión vertical hacia roles directivos. Si bien algunos países han introducido nuevos componentes, como las evaluaciones de desempeño, todavía se necesitan enfoques más innovadores para apoyar el crecimiento y desarrollo de los docentes.

La implementación de cursos virtuales fuera de las instituciones educativas tradicionales se ha vuelto cada vez más común, con programas como Todos a Aprender en Colombia que utilizan la capacitación entre pares entre los maestros para crear una red de educación continua. En Chile, se han implementado Planes Locales de Formación para el desarrollo profesional, mientras que los gobiernos subnacionales también han introducido modelos innovadores para la formación de docentes. Por ejemplo, el Poder Legislativo de Bogotá aprobó un año sabático para docentes y directivos que hayan estado en el Ministerio de Educación durante al menos diez años, permitiéndoles realizar proyectos de investigación, crear materiales educativos y participar en actividades académicas. Sin embargo, en términos de políticas de carrera docente, el progreso ha sido lento. El estudio de Cuenca identificó tres tipos de carreras docentes, siendo la más tradicional la que premia la antigüedad y el ascenso vertical a puestos gerenciales. Si bien algunos países han introducido evaluaciones de desempeño, todavía se necesita una reforma más integral en esta área.

4.8 Formación Docente en El Salvador.

Adicionalmente, el INFOD ofrece estudios de posgrado en Investigación Educativa en el Aula y en Tendencias y Desafíos de la Investigación Educativa. También han publicado libros e investigaciones sobre temas educativos, que van desde aplicaciones prácticas hasta preocupaciones teóricas y metodológicas. Para obtener más información sobre INFOD y sus iniciativas, visite su sitio web. INFOD también participa en investigación, evaluación, certificación, capacitación e innovación curricular. Ofrecen formación de posgrado en diversas especialidades y se enfocan en la actualización de

conocimientos mediante la aplicación de métodos pedagógicos, tecnológicos e investigaciones para mejorar la calidad del sistema educativo. En 2018 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para crear un sistema integral de formación y certificación de docentes. Sus objetivos incluyen desarrollar procesos de investigación para la educación, diseñar e implementar programas para la formación inicial, crear un sistema de evaluación de la formación docente tanto inicial como en servicio, acreditar y evaluar carreras y especialidades de formación inicial docente, y desarrollar procesos y materiales educativos innovadores para fortalecer formación de profesores.

4.9 Formación Docente en Chile

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado con el objetivo de fortalecer la profesión docente y mejorar las condiciones laborales de los docentes. Su objetivo es apoyar su rendimiento y aumentar su valor. El sistema cubre todo el recorrido de los estudiantes, desde su ingreso a los estudios de pedagogía hasta toda su carrera profesional. Esto da como resultado una nueva escala salarial, que ha llevado a un aumento promedio del 30% para la mayoría de los docentes. El sistema promueve el trabajo colaborativo entre pares a través de redes de docentes. Todos los establecimientos con financiación pública están obligados a participar en el sistema. Las horas de clase se redujeron al 70 % en 2017 y al 65 % en 2019, lo que permitió a los maestros más tiempo para la preparación de la clase, la evaluación del aprendizaje y otras actividades relevantes. Los directivos juegan un papel fundamental en los Planes de Mejora Educativa. Pueden colaborar con los profesores tutores, los coordinadores que realizan funciones técnico-pedagógicas y el Consejo de Profesores para realizar su trabajo de manera eficaz.

Durante el período de 2015 a 2021, hubo varios desafíos para la implementación de la promoción horizontal y la renovación de las carreras docentes en diferentes países. Algunos países lograron instalar nuevas normativas, pero enfrentaron dificultades para implementarlas y debieron modificar ciertos aspectos que encontraron resistencia por parte de la comunidad docente. Chile se destacó durante este período por su exitosa consolidación de reformas de segundo piso con la promulgación de la ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en 2016.

Un problema recurrente en las carreras docentes es la forma en que abordan las desigualdades socioeducativas. Los estudios han demostrado que los docentes con educación superior y experiencia tienden a preferir la enseñanza en escuelas con condiciones sociales más favorables, lo que puede perpetuar las desigualdades sociales a través del sistema educativo. Algunos países, como Chile, Colombia, México, Perú y algunos estados y municipios de Brasil han implementado incentivos económicos para los docentes que trabajan en escuelas vulnerables, aunque estos esfuerzos aún son limitados.

En general, el período de 2015 a 2021 estuvo marcado por la complejidad, con cambios de gobierno, crisis fiscales y la pandemia de covid-19 que obstaculizaron el progreso en la transformación de las carreras profesionales docentes. Las negociaciones con los sindicatos de docentes y otros actores políticos fueron difíciles, lo que dificultó la solidificación de estos cambios.

4.10 Desafíos en la Formación Docente.

La docencia plantea un gran desafío, ya que requiere la integración de medidas legislativas y políticas para crear una profesión atractiva para el personal actual y potencial. Esto se puede lograr asegurando que las condiciones de trabajo, las disposiciones de seguridad, la seguridad social, los planes de pensión y los salarios sean equitativos y comparables con otras profesiones que requieren calificaciones similares. La Declaración de Buenos Aires de la Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe de enero de 2017 enfatiza la necesidad de fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los docentes para transformarla en una profesión de excelencia. Esto se puede lograr involucrando a los docentes y profesionales de la educación en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas. Sin embargo, este desafío se ha vuelto aún más difícil debido a la pandemia de covid-19, que ha aumentado el riesgo de agotamiento docente y abandono temprano de la profesión. Estos temas ya han sido destacados por la investigación educativa.

Sin embargo, estudios recientes han demostrado que estas habilidades suelen faltar en los currículos de formación inicial de docentes, lo que destaca la necesidad de un mayor énfasis en la formación en áreas como la creatividad y la resiliencia en contextos cambiantes. La pandemia también ha planteado desafíos importantes para la formación docente, particularmente en lo que respecta a la educación a distancia, que se ha convertido en una necesidad en la actual emergencia sanitaria. Además, existe una escasez de docentes que hablen lenguas nativas en países con importantes poblaciones indígenas, como Perú, lo que plantea un desafío adicional para brindar una educación equitativa. A medida que las escuelas vuelven a las clases presenciales, los docentes enfrentan numerosos desafíos, incluida la necesidad de adaptar sus métodos de enseñanza y prestar más atención a los estudiantes frente a las crecientes desigualdades sociales y violaciones de derechos.

Apoyar a los docentes en esta difícil tarea es una de las principales prioridades de las instituciones educativas de la región, según la UNESCO. Además, las demandas de los ODS requieren cambios en los marcos curriculares y las prácticas pedagógicas, con especial énfasis en la incorporación de competencias del siglo XXI, como la ciudadanía global y la alfabetización digital, en la formación docente. En resumen, el regreso a las clases presenciales ha traído consigo una serie de desafíos para los docentes, incluida la necesidad de adaptarse a contextos sociales cambiantes e incorporar nuevas competencias

en su enseñanza. Abordar estos desafíos es una prioridad clave para las instituciones educativas, particularmente a la luz de los ODS y la necesidad de una mayor equidad en la educación. Sin embargo, quedan obstáculos importantes por superar, incluida la escasez de docentes en ciertas áreas y la dificultad de brindar un aprendizaje a distancia efectivo.

4.11 La Educación Superior en Latinoamérica y la ODS.

La educación superior abarca todas las oportunidades educativas y profesionales disponibles después de la escuela secundaria, incluida la formación académica, la formación profesional y la investigación que ofrecen instituciones reconocidas como las universidades. La demanda de educación superior ha aumentado rápidamente en todo el mundo, especialmente en la región de América Latina y el Caribe, debido a su importante valor económico y social tanto para los individuos como para los estados. Esto se evidencia en los salarios más altos que ganan los graduados de educación superior en comparación con aquellos que completaron solo la educación secundaria, particularmente en países como Brasil, Chile, Colombia y México, donde la diferencia salarial promedio supera el 200%, en comparación con el promedio de 150% en los países de la OCDE.

El sector de la educación superior también es importante para la intervención pública porque puede desarrollar recursos humanos altamente calificados, generar nuevos conocimientos, promover la innovación y contribuir a la revitalización social y económica en contextos orientados a la justicia social, como se describe en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A diferencia de las agendas educativas globales anteriores, el ODS 4 se enfoca en ampliar las oportunidades para el acceso equitativo a la educación superior para toda la población, lo cual es parte del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Garantizar la igualdad de acceso a la educación y mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje es un objetivo crucial para organizaciones internacionales como la UNESCO, como se expresa en su eje prioritario del objetivo 4.3. La educación es vista como una herramienta crítica para promover la justicia social y brindar oportunidades para que las personas tengan éxito. Sin embargo, aunque el derecho internacional reconoce la importancia de la educación superior y la necesidad de no discriminación en las admisiones, no exige el acceso universal. Esto permite sistemas con altos niveles de oferta privada, lo que puede limitar el acceso de aquellos que no pueden pagar los altos costos. La justificación común para esto es el acceso basado en el mérito, pero esto no aborda las desigualdades subyacentes en los sistemas de educación primaria y secundaria y las disparidades sociales y económicas que crean barreras de acceso para ciertos grupos. De hecho, en la región, las posibilidades de acceder a la educación superior son significativamente mayores para quienes provienen de familias de altos ingresos, lo que pone de relieve la necesidad de mayores esfuerzos para abordar estas desigualdades. La

pandemia de COVID-19 ha exacerbado aún más estas disparidades, lo que hace que sea aún más crítico priorizar la igualdad de acceso a la educación.

Es posible controlar el gasto público en educación superior implementando medidas que limiten el acceso a la misma. La UNESCO ha desempeñado un papel en la promoción de un consenso internacional sobre la educación superior a través de las conferencias IESALC de la UNESCO. Estas conferencias enfatizan la importancia de la educación superior como un bien público y social, el derecho a la educación superior como un derecho universal, el papel de los estados para garantizar la igualdad de oportunidades para la educación superior y la responsabilidad de las universidades de mantener la autonomía institucional y la libertad académica.

Sin embargo, la tensión entre la autonomía institucional y la intervención estatal ha hecho de la educación superior un sector políticamente complejo de gestionar. La región tiene un historial de gobernanza débil y altos niveles de injusticia social. Las políticas en torno a la educación superior son heterogéneas, con polarización entre diferentes países e incluso dentro de un mismo país. Los gobiernos y las instituciones de educación superior a menudo chocan por el control político y regulatorio frente a la autonomía académica e institucional. El seguimiento de la educación superior propuesto en este capítulo se centra en analizar las tendencias regionales y nacionales en el acceso a la educación superior en función de las tasas de matrícula. También se introducen indicadores adicionales para caracterizar el nivel educativo. En general, la gestión de la educación superior en la región sigue siendo una tarea compleja que requiere equilibrar diversas tensiones e intereses contrapuestos.

4.12 Inversión para la Equidad en la Educación Superior.

El indicador de Tasa Bruta de Matriculación, también conocido como ODS 4.3.2, se usa ampliamente para monitorear el acceso a la educación superior. Esta tasa se calcula comparando el número total de matriculados como porcentaje de la población teórica en el grupo de edad que normalmente cursa estudios superiores. Sin embargo, esta tasa no representa el porcentaje real de la población que tiene acceso a la educación superior. A pesar de esta limitación, los datos muestran que ha habido un aumento significativo en el acceso a la educación superior en los últimos 20 años, con un aumento de la tasa bruta global del 19 % al 38 %. América Latina y el Caribe ocupan el segundo lugar en el mundo en términos de crecimiento, detrás del este y sureste de Asia.

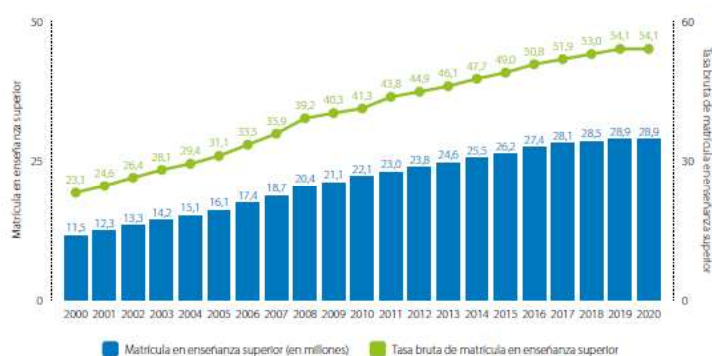
Vale la pena señalar que, si bien no existe un rango de edad teórico definido para la educación superior, ya que no existe un límite de edad superior para la admisión, a los efectos de construir indicadores comparables, la población teórica se considera típicamente como jóvenes en el grupo de edad inmediatamente después de la finalización de la educación secundaria superior. La etapa de educación denominada educación superior está

dirigida a estudiantes que han completado su educación secundaria y buscan obtener una certificación de educación superior. Este tipo de educación incluye una variedad de programas, orientaciones y modalidades de estudio, ya sean académicas o profesionales, técnicas, artísticas o pedagógicas, y puede impartirse de manera presencial o a distancia. Si bien las universidades suelen ser las principales instituciones de educación superior, otras instituciones, como los institutos tecnológicos y los centros de formación profesional, también brindan este tipo de educación.

Al observar el acceso por país (Figura 4.1), los países del Cono Sur tienden a tener mayores niveles de acceso, mientras que los del Caribe y América Central tienen el menor acceso. Las tendencias de los últimos cinco años muestran una mejora, pero hay señales preocupantes de que los países con los niveles más altos de acceso son también los de mayor crecimiento. De continuar esta tendencia, las desigualdades entre países serán cada vez más marcadas. Además, no existe una relación directa entre la oferta educativa pública y el acceso a la educación superior, ya que algunos países con matrícula predominantemente pública aún logran altos niveles de acceso. Los principales obstáculos que impiden que las comunidades marginadas accedan a la educación superior son una preocupación para el IESALC de la UNESCO en 2020. La Figura 4.1 ilustra un aumento constante en el acceso a la educación superior, con casi 17 millones de estudiantes incorporándose en el período. Sin embargo, este crecimiento comenzó a desacelerarse a partir de 2015 hasta 2020, y es necesario monitorear si se trata de un cambio de tendencia. En el último año del período, más de 28,9 millones de jóvenes y adultos asistieron a la educación, con un 10 % en educación terciaria de ciclo corto, un 84 % en certificación de grado o programas equivalentes, un 5 % en programas de maestría o especialización y un 1 % en programas de doctorado.

Figura 4.1

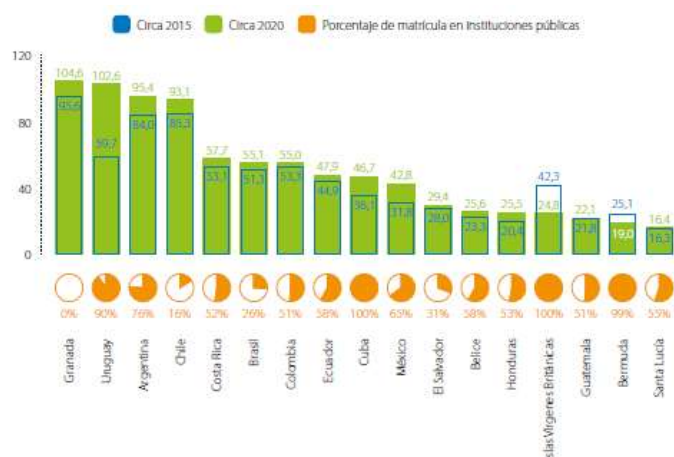
Tasa bruta de matriculación (ODS 4.3.2) (en porcentajes) y matrícula total en la enseñanza superior (en millones de personas). América Latina y el Caribe. Años 2000-2020



Fuente: Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5>.

Figura 4.2

Tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior (ODS 4.3.2) circa 2015-2020, y porcentaje de matrícula en instituciones públicas circa 2020 (en porcentajes). Países de América Latina y el Caribe



Fuente: Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU. <https://on.unesco.org/3vnhYT5> (accedida el 1 de diciembre de 2021).

El indicador de tasa bruta de matrícula utilizó datos del año 2020 para la mayoría de los países, pero para Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Islas Vírgenes Británicas, México y Uruguay se utilizaron datos de 2019. Bermuda, El Salvador y Granada tenían datos de 2018. Para el año 2015 se utilizaron datos de ese año. El porcentaje de matrícula en instituciones públicas utilizó información de 2019 para la mayoría de los países, excepto Belice y Santa Lucía, que tenían datos de 2020, y Granada, El Salvador, Cuba, Islas Vírgenes Británicas y Bermudas, que tenían datos de 2015 o antes.

También es importante considerar las tasas de graduación como un complemento al acceso. La relación entre acceso, permanencia y progresión para alcanzar un título es crucial para caracterizar el progreso de un país hacia la universalización del derecho a la educación superior. Las tasas de graduación reflejan el resultado final del proceso educativo y son un indicador importante del éxito de un país en brindar acceso y equidad en la educación superior. Si analizamos las tendencias de participación de la oferta en educación superior privada para el grupo de 17 países con información completa y consistente de 2010 a 2020, podemos ver un aumento en la matrícula privada en la primera mitad de la década, seguido de cierta estabilidad en la segunda mitad. Estudios recientes en la región han evidenciado la formación de circuitos diferenciados de calidad en la oferta de educación superior tanto de instituciones públicas como privadas, que tienden a generar “élites” y “masas” en cada uno de estos universos.

La relación entre el número de graduados de instituciones de educación superior y la población en edad teórica de graduación se representa como un porcentaje, considerando la duración de la carrera más común. Si bien solo unos pocos países cuentan con información sobre esta dimensión, el análisis revela que no existe una relación clara entre el acceso a la educación superior y las tasas de graduación. Algunos países con niveles intermedios de acceso tienen altas tasas de graduación, mientras que otros con alto acceso no. A medida que el acceso a la educación superior se vuelve más generalizado, las desigualdades en la retención y finalización se vuelven más evidentes, particularmente entre los grupos desfavorecidos.

El informe "Hacia el Acceso Universal a la Educación Superior: Tendencias internacionales" del IESALC enfatiza la necesidad de que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias para reducir la brecha entre la inscripción y la graduación, especialmente para los grupos desfavorecidos, y mejorar la recopilación de datos sobre las tasas de finalización. La matrícula en educación superior está fuertemente concentrada en administración de empresas y derecho, salud y bienestar, ingeniería, industria y construcción, y educación, con un ligero aumento en la participación en campos menos populares. También se nota la presencia de mujeres en cada campo.

Bibliografía

- Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M. y Zoido, P., (2021). *Estudiantes desvinculados: Los costos reales de la pandemia*. Washington DC, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://on.unesco.org/3FvgpG1>.
- Acosta, F., (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Santiago, CEPAL. <https://on.unesco.org/3sjkGXB>.
- Acosta, F. y Terigi, F., (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco En las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. Madrid, OEI/EUROsoCIAL. <https://on.unesco.org/3KYIXdt>.
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D., (2015). «*El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*». UNICEF. <https://on.unesco.org/3vUu46s>.
- Aguilar, F., (2020). *Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. *Estudios Pedagógicos* (Universidad Austral de Chile), vol. 46, núm. 3, pp. 213-223. doi: 10.4067/S0718-07052020000300213.
- Agüero, J., (2020). “*COVID-19 and the Rise of Intimate Partner Violence*”. *Working Paper 2020-05R, Departamento de Economía, University of Connecticut, Storrs, CT*. Ahmed, Ali M., y Mats Hammarstedt. 2009. “*Detecting Discrimination against Homosexuals: Evidence from a Field Experiment on the Internet*”. *Economica*, 76 (303): 588–597. doi:10.1111/j.1468-0335.2008.00692. x.
- Aler, Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular., (2021). *La EPJA continúa ocupando lugares muy secundarios en las agendas de los Estados*. <https://aler.org/node/9050>.
- Alvaredo, F., Chanc, L., Piketty, P., Saez, E., y Zucman, G., (2018). “*The Elephant Curve Of Global Inequality and Growth*”. *AEA Papers and Proceedings*, 108 (Mayo): 103–108. Atkinson, Anthony B., y Thomas Piketty, eds. 2010. *Top Incomes: A Global Perspective*. Nueva York: Oxford University Press.
- Alkire, S., Usha, K., y Nicolai S., (2020). “*The Global Multidimensional Poverty Index (MPI) 2020*”. *OPHI MPI Methodological Note*, 49 (Julio), *Oxford Poverty and Human Development Initiative*, Oxford Department of International Development, University of Oxford, Oxford.

- Atkinson, Anthony B., Thomas Piketty, y Emmanuel Saez. 2011. “Top Incomes in the Long Run of History”. *Journal of Economic Literature*, 49 (1): 3–71.
- Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial., (2019). Ending learning poverty: What will it take? Washington DC. <https://on.unesco.org/3L273mt>.
- . 2020. Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: Referencias224 Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030 A set of global estimates. Washington DC. <https://on.unesco.org/3Pkw0wz>.
- . 2022. Esperanza de vida al nacer, total (años): Latin América & Caribbean. <https://on.unesco.org/3FwjiWY>.
- Bergallo, P., Marcelo, M., Magnelli, M., y Bercovich, S. (2021). “*The Impacts of COVID-19 on Women’s Economic Autonomy in Latin America and the Caribbean*”. *Documento de Política sobre COVID-19, PNUD ALC C19 PDS*, 25 (Marzo), Región de América Latina y el Caribe, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York.
- Berniell, I., y Gabriel F., (2020). “*COVID-19 Lockdown and Domestic Violence: Evidence from Internet-Search Behavior in 11 Countries*”. *CEDLAS Documento de Trabajo*, 273 (Diciembre), Centre for Distributive, Labour, and Social Studies, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Burdín, G., Mauricio De Rosa, Vigorito, A., y Vilá, J., (2019). “*Was Falling Inequality in all Latin American Countries a Data-Driven Illusion? Income Distribution and Mobility Patterns in Uruguay 2009–2016*”. Documento de Trabajo DT 30/2019, Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Busso, M., y Messina, J., eds. (2020). *The Inequality Crisis: Latin American and the Caribbean at the Crossroads*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Camacho, A., Messina, J., y Uribe., J., (2017). “*The Expansion of Higher Education in Colombia: Bad Students or Bad Programs?*” Documento CEDE 13 (Febrero), Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.

- Campbell, A., (2020). “*An Increasing Risk of Family Violence during the COVID-19 Pandemic: Strengthening Community Collaborations to Save Lives*”. *Forensic Science International Reports* 2 (3): 100089.
- Cárdenas, Juan-Camilo. 2020. “*Commons*”. In *The Routledge Handbook to the Political Economy and Governance of the Americas*, editado por Olaf Kaltmeier, Anne Tittor, Daniel Hawkins, y Eleonora Rohland, 330–340. Abingdon-on-Thames, UK: Routledge.
- CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. 2013. A paso lento: Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI. Lima. <https://on.unesco.org/395jq3V>.
- . 2017. Procurando acelerar el paso: Educación de personas jóvenes y adultas, América Latina y el Caribe. Lima. <https://on.unesco.org/3kWsc6K>.
- . 2021a. Análisis y propuestas para la Consulta Subregional en América Latina camino a la CONFINTEA VII: «Por una educación para vivir». Pronunciamiento de la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas hacia CONFINTEA VII. <https://on.unesco.org/3smXdFe>.
- . 2021b. Pronunciamiento por una AEJA pública, transformadora, inclusiva a propósito de la CONFINTEA VII. <https://on.unesco.org/3wcnlhO>.
- CEAAL TV. 2019. Calidad de EPJA. Timothy Ireland (Brasil) [Video]. <https://youtu.be/JB3cMntBAKU>.
- Cecchini, S. 2014. Educación, programa de transferencias condicionadas y protección social en América Latina y el Caribe. M. Feijoó y M. Poggi (editores), Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión. Buenos Aires, IPE, UNESCO, pp. 49-85. <https://on.unesco.org/3vWOSKm>.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2011. Programas de transferencias condicionadas: Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. Santiago. <https://on.unesco.org/3KUVKMF>.
- . 2017a. Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo. Santiago. <https://on.unesco.org/3so47tX>.
- . 2017b. Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género. Santiago. <https://on.unesco.org/3N5ZpZJ>.
- . 2019. Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe: Antecedentes para una agenda regional. Santiago. <https://on.unesco.org/3P76DhH>.
- . 2020a. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales. Santiago. <https://on.unesco.org/3wfeelQ>.

- . 2020b. Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. Santiago. <https://on.unesco.org/396eJXf>.
- . 2020c. Construir un nuevo futuro: Una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad. Santiago. <https://on.unesco.org/3yr0fMy>.
- . 2020d. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: Escenarios y proyecciones en la presente crisis. Santiago. <https://on.unesco.org/3ylTLhT>.
- . 2021a. Desastres y desigualdad en una crisis prolongada: Hacia sistemas de protección social universales, integrales, resilientes y sostenibles

Biografía de la autora principal



Josefina Arimatea García Cruz. Dra. en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Posdoctorado Internacional en Sistemas Diacrónicos y Sincrónicos por la Universidad Santo Tomas en la República de Colombia, Postdoctorado Internacional en Investigación Cualitativa por la Universidad de Guadalajara en México, Catedrática de las Escuelas de Postgrado de las universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Cesar Vallejo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Universidad Nacional Hermilio Valdizán en Huánuco, Universidad Alas Peruanas. La autora tiene el grado de Magíster con mención en Administración de la Educación Universitaria otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, entre otros: - Licenciada Lengua y Literatura - Universidad Nacional Federico Villarreal - Licenciada en Educación - Universidad Peruana Cayetano Heredia - Segunda Especialidad en Problemas del Aprendizaje por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Segunda Especialidad en Educación Primaria por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Además, es investigadora calificada por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC), órgano rector del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (SINACYT), registrada con el código P0066845. Sus obras científicas e investigaciones se encuentran registradas en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, denominado ALICIA (Acceso Libre a la Información Científica), verificable a través del Open Researcher and Contributor ID (ORCID): <https://orcid.org/0000-0001-5363-198>

Depósito Legal Nro. 202305239

ISBN: 978-612-49296-3-2



www.editorialmarcaribe.es

Contacto: +51932604538 / +5491127955080
LIMA - PERÚ



CAPACIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO HISPANO: AULAS INVERTIDAS, INMERSIÓN DIGITAL Y CAPACITACIÓN DOCENTE

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

Depósito Legal N° 202305239