OREALC/2014/PI/H/1

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Educación
para Todos

América Latina y el Caribe

Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos

PREFACIO

El presente Reporte Regional de Revisión de la Educación para Todos al 2015, fue elaborado bajo la coordinación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago).

Este Reporte Regional fue elaborado principalmente a partir de los documentos nacionales de revisión de la EPT al 2015, diagnostica el estado de avance de los países de América Latina y el Caribe respecto al cumplimiento de los seis objetivos de Educación para Todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000 e identifica las brechas pendientes, los desafíos y temas emergentes que debiesen formar parte de la agenda educativa post-2015 para la región.

Distribuimos este documento con anticipación para revisión y comentarios antes, durante y después de la Reunión Regional Ministerial Lima 2014, realizada este 30 y 31 de octubre.

Si bien este informe abarca todos los países y territorios de América Latina y el Caribe, su elaboración sólo cuenta a la fecha con 22 informes nacionales recibidos.

Este documento definitivo será utilizado para confeccionar el Informe Global de la Educación para Todos, que será presentado formalmente en el Foro Mundial de Educación, a realizarce en la República de Corea, en mayo del 2015.

Octubre, 2014

Índice

Subregiones y países abarcados por la Revisión Regional de la EPT

Acrónimos

Agradecimientos

Guía del lector

Resumen ejecutivo

Sección 1. Introducción y contexto

1.1. Antecedentes

1.2. Contexto General del desarrollo y las tendencias regionales

1.3. Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe

1.4. Inversión pública en educación en América Latina y el Caribe

Sección 2. Coordinación y monitoreo del progreso de EPT al nivel regional

2.1. Coordinación de la EPT: El Proyecto Regional de América Latina y el Caribe

2.2. Monitoreo de la EPT

Sección 3. Progreso hacia las metas de Educación Para Todos

3.1. Expandiendo el cuidado y la educación de la primera infancia

3.2. Universalización de la educación primaria

3.3. Satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos

3.4. Mejorando el nivel de alfabetización de adultos

3.5. Paridad e igualdad de género en la educación

3.6. Calidad de la educación

4. Sección: Diseño e implementación de estrategias políticas e iniciativas de programas para cumplir con los objetivos de la EPT

4.1. Logros clave y buenas prácticas e iniciativas en las políticas públicas de educación

4.2. Desafíos pendientes en la implementación de políticas de educación

4.3. Alianzas y coordinaciones en la implementación de los objetivos EPT

4.4. Experiencias regionales en el soporte de la implementación de estrategias EPT nacionales

Sección 5. Perspectivas para el post-2015

5.1. Visión panorámica de pendientes y desafíos post-2015 en América Latina y el Caribe

5.2. Temas emergentes relevantes para la educación futura en América Latina y el Caribe

5.3. La visión de las organizaciones no-gubernamentales del escenario EPT post-2015

Referencias

Anexos

Anexo 1.

Resumen de los informes nacionales de Educación Para Todos:

cumplimiento de metas, principales políticas y desafíos futuros

Anexo 2.

Tablas estadísticas de los indicadores de monitoreo de Educación Para Todos

Subregiones y países abarcados por la Revisión Regional de la EPT

La Revisión Regional de la EPT utiliza las agrupaciones regionales y subregionales de la UNESCO. Este informe abarca los 41 países y territorios de América Latina y el Caribe, que han sido agrupados en las siguientes subregiones y cuyos nombres se presentan más abajo junto a sus identificadores (usados en gráficos y cuadros).

América Latina		***El Caribe***	
AR	Argentina	AI	Anguila
BO	Bolivia	AG	Antigua y Barbuda
BR	Brasil	AN	Antillas Holandesas
CO	Colombia	AW	Aruba
CR	Costa Rica	BS	Bahamas
CU	Cuba	BB	Barbados
CL	Chile	BZ	Belice
EC	Ecuador	BM	Bermudas
SV	El Salvador	DM	Dominica
GT	Guatemala	GD	Granada
HN	Honduras	GY	Guyana
MX	México	HT	Haití
NI	Nicaragua	KY	Islas Caimán
PN	Panamá	TC	Islas Turcos y Caicos
PY	Paraguay	VG	Islas Vírgenes Británicas
PE	Perú	JM	Jamaica
DO	República Dominicana	MS	Montserrat
UY	Uruguay	KN	San Kitts y Nevis
VE	Venezuela	VC	San Vicente y las Granadinas
		LC	Santa Lucía
		SR	Surinam
		TT	Trinidad y Tobago

ACRÓNIMOS

AEPI -	Atención y Educación de la Primera Infancia
EPU -	Educación Primaria Universal
ALC -	América Latina y el Caribe
CEPAL -	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINE -	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
AES -	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales
EPT -	Educación para Todos
EPU -	Educación Primaria Universal
LAMP -	Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización
LLECE -	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
OECD -	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA -	Organización de Estados Americanos
OEI -	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT -	Organización Internacional del Trabajo
OREALC -	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO Santiago)
PISA -	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
PMA -	Programa Mundial de Alimentos
PREAL -	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PRELAC -	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
SIRI -	Sistema Regional de Información
SERCE -	Segundo Estudio Comparativo y Explicativo Regional
TIC -	Tecnologías de Información y Comunicación
UNESS -	Estrategia de la UNESCO de Apoyo a la Educación Nacional
TVET -	Enseñanza y Formación Técnica y Profesional
UNESCO -	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF -	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UIS -	Instituto de Estadísticas de la UNESCO

Agradecimientos

Este documento fue elaborado bajo la coordinación general de la Sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago).

Agradecemos los aportes técnicos del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, CIAE, en la persona de Cristián Bellei (Coordinador) y Paulina Sepúlveda (Análisis estadísticos), las contribuciones temáticas de Geraldine Abarca, Carlos E. Beca, Marianela Cerri, Verónica López, Liliana Morawietz, Víctor Orellana, Ximena Poblete, Alfredo Rodríguez, Paulina Rodríguez, Eugenio Severín y Carolina Trivelli, y de la revisión de informes nacionales de Daniela Durán, Daniela Núñez, Carolina Trivelli, además de los aporte realizados por Anton Körner, Consultor, OREALC/UNESCO Santiago y del equipo Asesor Regional del UIS para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

También deseamos expresar nuestro agradecimiento a los Estados miembros, en particular los Ministerios de Educación y a las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO para la presentación oportuna de los informes nacionales de EPT.

Queremos manifestar nuestro sincero reconocimiento a la contribución de todo el personal profesional de la OREALC/UNESCO Santiago y de otras Oficinas de Campo e Institutos en la región que participaron en la elaboración y revisión de este informe.

Al mismo tiempo, dar las gracias a las Oficinas de Campo de la UNESCO en América Latina y el Caribe por coordinar y apoyar el trabajo de revisión en sus países correspondientes y por el contacto con los Estados miembros y otros asociados para el desarrollo en la región, para sacar adelante esta tarea.

Guía del lector

1. Período de referencia de los datos y la información

El año de referencia para los datos de educación y los datos financieros presentados en esta publicación corresponde al año lectivo o académico (o año fiscal para datos financieros) que finaliza en 2013, o bien al año más reciente para el que se dispone de información dentro del período 2010-2013, con la excepción de algunos casos particulares para los que ya se disponía de información para 2014. Solo en muy pocos casos se tuvo que recurrir a datos del año 2009, ante el faltante de estadísticas para el período tomado como referencia.

En los casos en que se presenta un análisis temporal, se utilizan datos del año 2000 para iniciar la serie, o bien del año para el que se dispone de información entre 1999 y 2002 ante el faltante de cifras para el 2000. En algunos pocos casos se tuvo que recurrir a datos del 1998 o 2003, si no se encontraban disponibles para el período de referencia inicial establecido de la serie de datos.

Los indicadores de alfabetización corresponden a los datos más recientes disponibles para el período 2010-2012, o estimados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Si un año de referencia determinado abarca dos años calendario, el año de referencia indicado será el más reciente. Por ejemplo, el año escolar 2012/13 se indicará como 2013.

El año de referencia para los datos que provienen del Informe sobre Desarrollo Humano 2014 es 2013. Los datos del estudio PISA de la OCDE corresponden a los años 2012 y 2009.

También se hacen referencias a los Informes de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2002, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 y 2013/4, para los cuales se debe consultar los años de referencia en cada caso.

Las estadísticas presentadas en los distintos Informes de Seguimiento de la EPT provienen, en su mayoría, de la base de datos comparables internacionalmente del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), que utiliza a su vez datos nacionales para producirlas pero de acuerdo a terminología y metodología que no necesariamente coincide con criterios nacionales (ver punto 2.i) de esta guía).

2. Fuentes de información

a) Educación

Los datos de financiamiento de la educación, de alfabetismo, de estudiantes y de progreso, provienen de la base de datos internacional sobre educación, a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Sírvase consultar la guía del lector del Compendio Mundial de Educación 2012 para obtener mayor información sobre los datos del UIS o bien el glosario disponible en línea:

http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf
http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home

Los datos utilizados para calcular las tasas de conclusiones y los índices de paridad provienen de la Encuesta de Hogares acopiadas por los países y procesadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL), teniendo en cuenta los estándares internacionales en educación definidos por la UNESCO con respecto a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación. Sírvase consultar el Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2013 para obtener mayor información sobre las fuentes de los datos procesados por la CEPAL:

http://www.cepal.org/es/publicaciones/35864-anuario-estadistico-de-america-latina-y-el-caribe-2013-statistical-yearbook

Los datos sobre paridad de género en la matrícula de la educación primaria y secundaria corresponden a la base de datos de UIS.

Se presentan resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), gestionado por la OREALC/UNESCO Santiago. Sírvase consultar las publicaciones del SERCE en el sitio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10656&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

La página principal del LLECE se puede visitar en:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7732&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Se presenta igualmente datos del estudio PISA de la OECD (años 2012 y 2009) para los países de la región que participaron en ello. Para mayor información vea:

www.oecd.org/pisa

En todas las fuentes utilizadas se requiere que los datos sean procesados según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97), con el objeto de garantizar la comparabilidad entre los países, respecto a los niveles educativos de la región. (Véase también el apartado a) de las notas técnicas).

b) Población

Los datos de población provienen de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. La División proporciona esos datos al UIS para el cálculo de indicadores, pero no suministra datos por edad sobre países cuya población total es menor a 100.000 habitantes. En caso de no disponer de datos de la División de Población, se utilizaron datos nacionales o estimaciones del UIS. Sírvase visitar el sitio:

http://www.un.org/esa/population/unpop.htm

c) Economía

Los datos de contexto económico provienen de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), con excepción del coeficiente de Gini, que proviene del Banco Mundial. Para más información véase:

http://www.cepal.org/publicaciones

http://www.cepal.org/estadisticas

3. Notas técnicas

a) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97)

Para efectos de asegurar la comparabilidad internacional, una herramienta clave es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 97 de la UNESCO (UNESCO, 1997). La definición de los niveles educativos considerados en este informe corresponde a las de dicha clasificación a partir de la adaptación que cada país ha desarrollado para efectos de reportar su información estadística a la base de datos internacional a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), sea a través de los cuestionarios que éste aplica o de los que son de uso conjunto por el UIS, Eurostat y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sírvase visitar el sitio del UIS:

http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC

b) Datos e indicadores de educación

A efectos de asegurar la comparabilidad entre los países, se ha optado por usar indicadores y métodos de cálculo del UIS, según estándares internacionales conocidos:

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Indicator_Technical_guidelines_SP.pdf.

Las tablas y gráficos se preparan sobre la base de la información disponible para cada indicador usado. En consecuencia, no todos los países aparecen en todos los gráficos o tablas.

c) El promedio de los países de la región

En esta publicación se utilizan promedios por países de distintos indicadores no ponderados de acuerdo a su población, como medida de referencia para comparar con los valores individuales de cada país. Este concepto se diferencia de un promedio regional, que se calcularía como la media por países, pero ponderando por el peso de la población de referencia en el total regional.

La decisión de utilizar promedios por países en lugar de valores regionales como puntos de referencia, se sustentó en valorar por igual los resultados de cada país en las distintas dimensiones que se analizan, independientemente de su peso demográfico en la región, lo cual permite un análisis comparativo de los avances y políticas nacionales considerando la tendencia de los demás sistemas educacionales.

d) Tasas netas de matrícula

La tasa neta de matrícula (TNM) representa el número de alumnos en edad oficial inscrito en un nivel de educación específico, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad, y en este informe se utiliza para monitorear el acceso en el nivel de preprimaria y en el nivel de secundaria.

Para monitorear el acceso en el nivel de la educación primaria se utiliza la tasa neta de matrícula de educación primaria *ajustada*. Esta tasa representa no solamente la matrícula del grupo de edad correspondiente al nivel de primaria, sino también a los niños en edad oficial de primaria que se encuentran en la educación secundaria, expresado en porcentaje de la población total en edad oficial del nivel de primaria.

Una elevada tasa neta de matrícula (TNM) es indicativa de una buena cobertura de la población en edad escolar oficial. Su valor teórico máximo es del 100%. Un aumento en el porcentaje refleja un progresivo mejoramiento de la cobertura del nivel especificado

de enseñanza. Al comparar la tasa neta con la tasa bruta de enseñanza, la diferencia entre ellas destaca la incidencia de la matrícula temprana y tardía. Si el valor de la TNM es inferior al 100%, su complemento, es decir, la diferencia entre éste y un 100%, entrega una medición de la proporción de niños no matriculados en un nivel educativo determinado. Sin embargo, ya que algunos de estos niños/jóvenes podrían estar matriculados en otros niveles, esta diferencia no debe considerarse indicativa del porcentaje de alumnos no matriculados en el sistema educativo. Por ejemplo, la tasa neta de matrícula de educación primaria ajustada se calcula como el porcentaje de niños en el rango de edad oficial de ingreso, matriculados tanto en educación primaria como secundaria.

No obstante, el cálculo de valores TNM cercanos al 100% podría presentar dificultades si:

- la fecha de referencia de matriculación en la educación primaria no coincide con la edad de nacimiento de la cohorte elegible para matricularse en este nivel de educación;
- una proporción significativa de la población comienza su educación primaria en situación de adelanto respecto de la edad establecida y, por lo tanto, la completa antes de lo esperado;
- si la edad de ingreso a la enseñanza primaria experimenta un aumento pero su duración no presenta cambios.[1]

e) Tasas de conclusión de los niveles educativos

Las tasas de conclusión de los niveles primario y secundario se expresan como porcentajes de la población que al menos han completado el nivel primario o secundario respecto del total de la población de esos grupos de edad correspondientes.

La confiabilidad de esta tasa radica en que la información requerida para el cálculo proviene de una sola fuente de información. El análisis temporal puede hacerse por

[1] UNESCO/UIS. 2009. *Indicadores de la Educación, especificaciones técnicas.* Montreal, UNESCO-UIS.

medio del uso de distintas ondas o años de las encuestas de hogares, o comparando la situación de distintos grupos etarios provenientes de la misma fuente de información.

Si bien este índice resulta idóneo para describir los niveles de escolaridad de la población, tiene restricciones por remitir sólo a los resultados obtenidos a partir de las acciones emprendidas en el pasado para alcanzar dicho objetivo, sin poder dar cuenta del desempeño actual de los sistemas educativos. Otra limitación se asocia a la inexistencia o regularidad de las Encuestas de Hogares en algunos países, lo que impide hacer un seguimiento de la evolución.[2]

f) Índices de paridad en la conclusión de los niveles educativos

Para analizar la equidad de oportunidades en materia educativa se utilizan los índices de paridad. Este índice se calcula dividiendo la cantidad de la población tradicionalmente menos favorecida por la cantidad de la población típicamente más favorecida. Así, este índice constituye una medida de carácter dicotómico y permite comparar el comportamiento de un mismo indicador para dos subpoblaciones. Su uso es pertinente cuando se refiere a poblaciones que son divisibles en dos partes comparables y cuando su propósito es alcanzar una situación de homogeneidad entre ambas subpoblaciones.

Usando el índice de paridad como una medida de equidad, cuando éste adopta valores cercanos a la unidad (entre 0,95–1,05) se tiene una situación de paridad, es decir, cercana a la igualdad entre ambas subpoblaciones, y equitativa entre ellas, como grupo. Mientras que cuando las medidas se alejan de la unidad reflejan una situación de ventaja o desventaja entre los componentes.

Si el índice de paridad es inferior a 0,95, expresa una situación de desventaja del grupo referido en el numerador frente al grupo del denominador, mientras que si el índice es

[2] PRIE. 2009. *Metodología de Construcción y Uso.* México, OEA, SEP de México y UNESCO.

superior a 1,05, expresa lo contrario. De manera convencional se suele ubicar en el numerador al grupo que se espera se encuentre en situación de desventaja.[3]

g) Categorías étnicas

Las siguientes definiciones se refieren a los indicadores de paridad en la conclusión de los niveles educativos según grupos étnicos de los ocho países que reportan información estadística sobre este tema. Es importante señalar que en este caso "originario" o "no originario" no son definiciones antropológicas, sino operativas. La finalidad de estas categorías es diferenciar grupos étnicos que tradicionalmente se han encontrado en una situación de desventaja frente al sistema educativo formal de aquellos que tradicionalmente se encontraron en una situación más ventajosa.

Bolivia: Originario incluye: quechua, aymará, guaraní u otros nativos.

No originario incluye: castellano, extranjeros u otros grupos.

Brasil: Originario incluye: negro o indígena.

No originario incluye: blancos y otros.

Chile: Originario incluye: población indígena.

No originario incluye: población no indígena.

Ecuador: Originario incluye: población indígena.

No originario incluye: blancos, mestizos, negros y otros.

Guatemala: Originario incluye: población indígena.

No originario incluye: población no indígena.

Nicaragua: Originario incluye: miskito, mayagna, sumo.

No originario incluye: español, inglés y otros.

[3] Ibid.

Panamá: Originario incluye: población indígena.

No originario incluye: población no indígena.

Paraguay: Originario incluye: habla guaraní solamente.

No originario incluye: habla castellano, guaraní y castellano u otro idioma.

h) Indicadores de logro educativo de la población de 25 años y más

Los datos sobre logro educativo se presentan por nivel CINE. Las categorías se refieren al porcentaje de la población analizada que ha completado el nivel educativo. La fuente de los datos de logro educativo es la Encuesta de Hogares. Como los datos recogidos en encuestas por muestreo pueden verse afectados a causa de errores muestrales, se recomienda precaución al momento de interpretar diferencias menores al 5%.

El período de referencia de los indicadores presentados corresponde al año más reciente sobre el cual se dispone de información. Entre los países presentados, esos períodos varían entre los años escolares 2000 y 2012.

i) Datos nacionales e indicadores internacionales comparables

En algunos capítulos del Informe se utilizan indicadores provistos directamente por los países. Estos indicadores no necesariamente coinciden en su definición y método de cálculo con los indicadores del UIS u otra fuente internacional. Por esta razón, este tipo de indicadores no debe utilizarse para hacer ningún tipo de comparación con otros países y se presentan con el propósito de ilustrar algún aspecto específico del país que se consideró pertinente ilustrar.

Los gráficos y tablas que comparan países, a su vez, utilizan indicadores comparables internacionalmente producidos por el UIS u otra oficina internacional. Si bien ellos se calculan sobre la base de datos provistos por los países y en acuerdo con éstos, pueden poseer terminología y metodología que puede no necesariamente coincidir con algunos criterios nacionales.

Los casos de faltantes de cifras en los cuadros o gráficos que presentan las estadísticas comparables internacionalmente pueden responder a distintas situaciones y no necesariamente implica que el país con el dato faltante no produce nacionalmente la información de base utilizada para el indicador de referencia.

Resumen ejecutivo

Desde 2000, el año 2015 se ha convertido en el horizonte en el que el mundo proyecta sus aspiraciones de lograr la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). El presente informe diagnostica el estado de avance de los países de América Latina y el Caribe respecto al cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000 e identifica las brechas pendientes, los desafíos y temas emergentes que debiesen ser parte de la agenda educativa post-2015 para la región.

Contexto general del desarrollo y tendencias regionales

La región tiende a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación. Sin embargo, el informe insiste en al menos tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar. Segundo, las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia, los vectores principales por donde pasan dichas inequidades. Incluso cuando los más desaventajados han avanzado en términos absolutos, su situación relativa respecto de los más privilegiados no ha mejorado significativamente. Por último, cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad, más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Éste es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada.

Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe

La mayor parte de los países de América Latina y el Caribe experimentaron progresos importantes entre 2000 y 2013 en términos de su desarrollo global, crecimiento económico y –en menor medida- superación de la pobreza, lo cual generó un contexto

más favorable que en el pasado para el avance en materia educativa. A ello se suma los acelerados cambios demográficos, que para la mayoría de los países están disminuyendo la demanda potencial por educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, así como la alta proporción de población residiendo en zonas rurales, continuaron ofreciendo dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la región.

Inversión pública en educación en América Latina y el Caribe

La tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en los países de América Latina y el Caribe. En promedio, los países de América Latina y el Caribe aumentaron el nivel de gasto público en educación como porcentaje del PIB, pasando de 4,6% en 2000 a 5,2% en 2013. No obstante, este fenómeno se da más por una expansión del gasto fiscal que por una mayor priorización de la educación dentro del gasto público. Es probable que este mayor gasto se haya explicado principalmente por una expansión del servicio educacional, dado que en promedio el nivel proporcional de gasto público por alumno tendió a mantenerse o incrementarse levemente en primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior.

En cuanto al gasto privado, éste tiende a ser comparativamente elevado entre los países de la región.

Coordinación de la EPT: El Proyecto Regional de América Latina y el Caribe

En noviembre de 2002, los ministros de Educación reunidos en La Habana, Cuba, aprobaron el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. El PRELAC, es una carta de navegación para las políticas educativas en la región y fue concebido para apoyar EPT, especialmente en lo referido a calidad y equidad de los sistemas educativos. Entre sus puntos centrales figuran sus principios y sus cinco focos estratégicos.

Monitoreo de la EPT

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO en Santiago de Chile tiene dos principales instituciones para el monitoreo de los progresos hacía los objetivos de la EPT en la región:

El Sistemas Regional de Información (SIRI), cuyo objetivo es producir y analizar indicadores pertinentes para el monitoreo internacional de la situación de la educación en América Latina y el Caribe, en coordinación con el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, UIS.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) que realiza estudios comparativos, basándose en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias los que obtiene a través de la aplicación de sus pruebas de medición de aprendizaje.

Progreso hacia las metas de Educación Para Todos

Objetivo 1. La atención y educación de la primera infancia

El promedio regional de la tasa neta de matrícula en educación preprimaria aumentó desde un 50,9% en 2000 a un 66,4% en 2013. Eso es muy significativo por el impacto positivo que la asistencia a la educación preprimaria tiene en los niños para prepararlos de la mejor manera para afrontar los desafíos a los que se enfrentarán en los niveles educativos subsiguientes.

Entre los diferentes países hay grandes disparidades respecto a la matrícula en la educación preprimaria y de la esperanza de vida de este nivel educativo.

Asimismo, existe una enorme inequidad en el acceso a educación preprimaria al interior de los países, la que perjudica a los niños pertenecientes a poblaciones desaventajadas, es decir los que más se beneficiarían de ello.

Muchos Estados aún no cuentan con una cantidad lo bastante alta de docentes certificados para la educación preprimaria.

Hay una escasez de datos e información sobre la calidad de los programas preescolares.

Objetivo 2. Universalización de la educación primaria

Los países de la región muestran contrastes en el cumplimiento del objetivo de universalizar la educación primaria: mientras algunos -especialmente aquellos que a inicios del período se encontraban más retrasados- hicieron avances importantes, otros retrocedieron.

Hace años los países de América Latina y el Caribe cuentan con un promedio relativamente alto en la tasa neta de matrícula ajustada de la educación primaria. Sin embargo, hubo un leve retroceso con un 94,3% de alumnos matriculados en el 2000 y un 92,4% en el año 2013.

Tomando el conjunto de la educación primaria, la tasa de repitencia llegó en 2012 a 4,8% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 7,2%).

Respecto a la deserción escolar en el nivel primario en la región hubo avances importantes, disminuyendo de 21,5% a 11,8% la tasa de deserción promedio de los países entre 2000 y 2012. Sin embaro, la deserción del nivel primario es aún un problema en muchos países.

La tasa promedio de conclusión de la enseñanza primaria entre los países de América Latina, tomando el imagen en el año 2010, aumentó desde un 88,5% para las personas que tenían 30 a 34 años de edad, hasta un 93,9% para quienes tenían entre 15 y 19 años

La mayor desigualdad en la conclusión de la educación primaria, sigue estando asociada al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, a la ubicación geográfica de los estudiantes (rural/urbano) o a su pertenencia étnica.

Objetivo 3. Satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos

Los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación, en otros continúa estando restringida para una minoría de la población.

La cobertura de la educación secundaria alcanza en la región sólo niveles intermedios y, salvo excepciones, no experimentó un avance muy relevante durante los últimos 13 años. Al analizar la tasa neta de matrícula en la educación secundaria, queda claro que el desafío es mayor, por cuanto en 2013 el promedio era de 74,1%, lo cual significó un leve aumento respecto del 62,7% que era el promedio en 2000.

La reprobación de los alumnos constituye un obstáculo severo para el avance hacia el logro del nivel secundario: durante los últimos 13 años, en promedio, los países de la región no disminuyeron la tasa de repitencia en educación secundaria baja, siendo ésta un 5,9% en 2012 (en 2000 era 5,8%). Más aun, en algunos países el porcentaje de alumnos reprobados en la secundaria baja aumentó de manera importante en el período.

El promedio de la tasa de deserción en la educación secundaria baja apenas disminuyó desde un 16,9% en 2000 a un 15,5% en 2012 y sigue siendo un gran problema en la región.

Respecto a la conclusión en 2010, en promedio el 53,5% de los jóvenes que en este año tenía 20 a 24 años había cursado totalmente la educación secundaria, lo cual significó un avance de nueve puntos porcentuales al compararseles con los nacidos una década antes (44,8%).

En casi todos los países, la no conclusión de la educación secundaria se puede observar desproporcionadamente entre los jóvenes más pobres, que viven en zonas rurales, o que pertenecen a un grupo étnico, aunque en varios de ellos han sido

precisamente estos grupos los que más se han beneficiado de los progresos en los últimos 13 años.

Aunque los países de la región presentan una situación fuertemente heterogénea y aún distante de los países más desarrollados, el acceso a la educación superior creció en la década pasada a un ritmo comparativamente fuerte (en promedio 2230 estudiantes por cada 100.000 habitantes en el año 2000 y 3428 en el año 2013) y en varios países comienza a abandonar su tradicional carácter socialmente restringido.

Objetivo 4. Mejorando el nivel de alfabetización de adultos

Respecto del objetivo de reducción del analfabetismo adulto establecido en el marco de Dakar, la región presenta una situación comparativamente positiva, en contraste con las demás regiones en vías de desarrollo. América Latina y el Caribe ya poseían en 2000 niveles comparativamente altos de alfabetismo adulto (88,9% en promedio), los cuales continuaron lentamente aumentando, hasta llegar en 2012 a 93,3%, en promedio.

Objetivo 5. Paridad e igualdad de género en la educación

La situación relativa de las mujeres respecto de los hombres en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación primaria, era tanto en 2000 como en 2013 cercana a la igualdad perfecta.

El índice promedio de paridad de género en la tasa neta de matrícula en educación secundaria de los países de la región era 1,08 en 2013 (i.e. 8% a favor de las mujeres), igual que en 2000.

Sin embargo, considerando el logro de aprendizajes, las mujeres demuestran en promedio un mejor desempeño en Lectura, mientras los hombres alcanzan un mejor desempeño promedio en Matemáticas y en Ciencias.

Objetivo 6. Calidad de la educación

Los resultados SERCE-2006 indicaron que, en promedio en los países participantes, uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en

lectura, no había alcanzado el nivel II de desempeño, considerado un piso de logro básico. Además, las desigualdades entre países encontradas en este aspecto fueron muy pronunciadas.

De acuerdo a los resultados de la prueba PISA-2012, en promedio en los nueve países latinoamericanos participantes, un 63% de los alumnos en matemáticas, un 46% en lectura y un 50% en ciencias, no demostró haber alcanzado el nivel II de desempeño, nivel que es considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada.

En cuanto a la tasa de alumnos por profesor, América Latina y el Caribe presentaba en 2013 una situación intermedia, muy cercana al promedio al compararla con las demás regiones del mundo, tanto en educación primaria (18 alumnos por profesor) como secundaria (15 alumnos por profesor).

En lo que respecta a la calidad de la preparación del cuerpo docente (medida por el porcentaje de profesores con formación certificada de acuerdo a los requisitos de cada país), la información comparable indica que, hacia 2013, el 81,8% de quienes ejercían la docencia en primaria y el 72% en secundaria contaban con formación docente certificada.

Logros clave y buenas prácticas e iniciativas en las políticas públicas de educación

La revisión de las estrategias políticas, programas e iniciativas de los países latinoamericanos y caribeños entre los años 2000 y 2014, evidencian el avance de un proceso de cambio hacia el énfasis en la calidad de los sistemas de educación. El cumplimiento del derecho al acceso de la educación y el tema de la cobertura y la permanencia en de la educación siguen siendo un asunto de preocupación en los Estados de la región. No obstante, la ansiedad por brindar una educación de calidad que permita a las personas seguir educándose durante toda la vida y que brinda posibilidades de mejorar su vida, se ha vuelto cada vez más importante en las políticas educativas en los últimos 14 años.

Desafíos pendientes en la implementación de políticas de educación

Como mayores desafíos para la Región, se han identificados los siguientes:

- Un mayor énfasis en la atención y educación de la primera infancia.
- Atención urgente de niños que no completan la educación primaria y garantizar.
- Garantizar el ingreso oportuno a la educación primaria; y la prevención de la deserción temprana.
- Mejorar urgentemente el acceso y la conclusión a la educación secundaria.
- Mejorar el acceso a la enseñanza post-secundaria, incluyendo la educación técnica profesional
- Combatir la desigualdad social en América Latina y el Caribe en términos de acceso y conclusión de los diferentes niveles de la educación.
- Diseñar estrategias y programas de más eficacia erradicar con el analfabetismo en su totalidad.
- Una educación de calidad para todos, mejores logros académicos y mayores niveles de equidad, son temas que deben ser abordados de manera mucho más enérgica en todas las políticas públicas o programas de los Estado.
- La formación inicial y en ejercicio de los docentes debe ser tratada con más urgencia.
- Se deben establecer mecanismos para atraer a alumnos sobresalientes al campo de la pedagogía, junto a programas que contemplen el traslado de los mejores docentes a las áreas marginales, donde más se necesita la enseñanza de calidad.

Alianzas y coordinaciones en la implementación de los objetivos EPT

Tomando en cuenta la creciente complejidad en los sistemas de educación, las alianzas y coordinaciones entre instituciones son vitales para la implementación de políticas y acciones. Colaboraciones interministeriales son necesarias, especialmente si se trata de programas multi-temáticos. Acciones en común con la sociedad civil y sus múltiples organismos son importantes tomando en cuenta la creciendo demanda por transparencia, participación y respeto por la pluralidad social. El trabajo en conjunto con

ONG puede resultar prolífico por el conocimiento de estos organismos de la bases de nuestras sociedades o por la experticia en temas específicos. Asociaciones con instituciones académicos son importantes especialmente en términos de levantamiento de datos e información y su análisis. Alianzas con la Cooperación Internacional son fundamentales para el financiamiento e insumo técnico para la ejecución de proyectos educativos.

Experiencias regionales en el soporte de la implementación de estrategias EPT nacionales

Para apoyar la implementación de estrategias EPT la ORELAC/UNESCO Santiago maneja las siguientes actividades:

- La Estrategia Regional Docente
- El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)
- Asesorías y acompañamiento técnico a los Ministerios de Educación de la región a través de la Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)
- La prestación de apoyo a los países en la Región en su manejo de diversos proyectos relacionados a la educación en sexualidad y la prevención del VIH en las escuelas y entre jóvenes
- El Observatorio Regional de Educación Inclusiva
- La Oficina trabaja coordinadamente con los países de América Latina y el Caribe como una guía de apoyo a sus políticas, programas y proyectos de EDS.
- Los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, con el apoyo de la OREALC/UNESCO Santiago y el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL/UNESCO Hamburgo), impulsan una estrategia de seguimiento de los acuerdos del Marco de Acción de Belém, Brasil (MAB)

Temas emergentes relevantes para la educación futura en América Latina y el Caribe

Los siguientes asuntos han sidas identificadas como temas relevantes en el futuro:

- La educación para la ciudadanía
- La relación entre educación y las ciudades
- El asunto de la convivencia escolar
- El uso de las tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje
- La educación para el desarrollo sostenible y el cambio climático
- La educación intercultural bilingüe

La visión de las organizaciones no-gubernamentales del escenario EPT post-2015

Organizaciones de la sociedad civil, tanto a nivel regional como global, han estado desarrollando amplios procesos de reflexión y consulta en torno a la agenda de educación para todos post-2015 y los compromisos que los gobiernos y agencias de cooperación internacional debieran asumir. En este sentido para la Región es importante destacar la creciente importancia de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y la Campaña Mundial por la Educación, una iniciativa mundial en donde desde la Región -además de CLADE- participan el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, la Red de Educación Popular de Mujeres de América Latina, REPEM, y organizaciones promotoras de Educación Para Todos de 14 países latinoamericanos.

Sección 1. Introducción y contexto.

1.1 Antecedentes

Desde 2000, el año 2015 se ha convertido en el horizonte en el que el mundo proyecta sus aspiraciones de lograr la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Cuando se acerca la fecha, las Naciones Unidas, al tiempo que acelera los esfuerzos para lograr estos objetivos, comenzó a movilizar a todos los actores involucrados para definir la agenda de desarrollo para después del 2015.

El proceso para determinar los objetivos, metas y acciones para la educación para después del 2015, culminará en el Foro Mundial de Educación 2015, en Incheon, Corea del Sur, en mayo de 2015 en el cual se adoptará un marco internacional de acción para la educación 2015-2030, y en la Cumbre de las Naciones Unidas que se celebrará en Nueva York, en septiembre de 2015, donde se aprobarán las metas de desarrollo sostenible post-2015. Las agencias y los Estados se han comprometido a no escatimar ningún esfuerzo para velar por la coherencia entre ambos acuerdos, procurando que la agenda de educación ocupe un lugar central en la agenda mundial para el desarrollo.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago, viene desarrollando un proceso de revisión y análisis para avanzar en el diseño de la agenda educativa para después del 2015 para la región, trabajando en estrecha colaboración con gobiernos, organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado.

En particular, la OREALC/UNESCO Santiago realizó la primera consulta regional ministerial sobre EPT al 2015, en México, enero de 2013, ha realizado informes sobre el estado de la educación en América Latina y el Caribe pensando en el 2015 y más allá, y ha colaborado con sus Estados miembros en el desarrollo de las revisiones nacionales de la EPT al 2015, a través de actividades de promoción y apoyo técnico.

Paralelo al proceso de elaboración de los informes nacionales, la OREALC/UNESCO Santiago ha trabajado en el Informe Regional de la EPT al 2015, nutriéndose del avance de los informes nacionales y también a través de la elaboración de una serie de “apuntes” sobre la educación y desarrollo post 2015, que ponen de relieve una serie de

temas que emergen como sustantivos en una agenda de futuro en educación para la región.

A continuación se presenta el resultado de este trabajo, a través del informe regional, cuyos contenidos servirán de base para la Reunión Regional Ministerial de EPT Post-2015 que se realizará en Lima, Perú entre el 30 y 31 de Octubre 2014. Los acuerdos de esta reunión constituirán la perspectiva regional, la cual será integrada en la agenda global educacional post-2015, a ser debatida y aprobada por los Estados Miembros de la UNESCO durante el "Foro Mundial de Educación", en mayo de 2015 en la República de Corea.

El presente informe diagnostica el estado de avance de los países de América Latina y el Caribe respecto al cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000 e identifica las brechas pendientes, los desafíos y temas emergentes que debiesen ser parte de la agenda educativa post-2015 para la región.

Para elaborar el presente reporte se revisó todos los GMR, además de otras publicaciones de diversas agencias de las Naciones Unidas, sobre los diversos tópicos relacionados con los objetivos de la Educación Para Todos. Asimismo, se revisó todos los informes enviados por los países a UNESCO sobre sus avances y desafíos en cuanto a los compromisos de Educación Para Todos. Lo anterior se complementó, especialmente para la identificación y análisis de los desafíos post-2015, con literatura académica y propuestas de organizaciones de la sociedad civil sobre temas específicos. En el aspecto estadístico, se utilizó las bases de datos más actualizados disponibles (año 2012), principalmente de UNESCO (complementadas con datos específicos de CEPAL y el Banco Mundial). Sin embargo, se debe considerar que existen muchos países con información incompleta.

El Post- 2015 y el Derecho a la Educación

El post-2015 trae consigo el imperativo de un desarrollo humano más justo y sostenible. Combatir la desigualdad en todas sus dimensiones se convierte en el centro de los esfuerzos mundiales en todos los ámbitos del desarrollo y por lo tanto en el sentido primordial de la nueva agenda mundial 2015-2030. El Derecho a la Educación en ese contexto cobra renovado protagonismo pues su garantía permite la realización de los demás derechos humanos.

Los principios del Derecho a la Educación son la obligatoriedad, la gratuidad y la no-discriminación. Los países de la región han avanzado en todos estos aspectos, pero sus principales deudas refieren a la inclusión entendida en su amplio sentido. Y es que el Derecho a la Educación debe concretarse en el *derecho a aprender*, pues su garantía se produce cuando se logra aprender lo debido, por eso la educación tiene que ser de *calidad*. Si ésta es de *calidad* y *todos* aprenden, independientemente de la diversidad que representen, entonces la no-discriminación estará cumplida. El futuro de los esfuerzos deberá centrarse entonces en lograr una escuela inclusiva, donde todos aprendan y logren desarrollar sus capacidades y potencialidades, cumpliendo con su proyecto de vida y aportando al desarrollo de su país. El gran protagonista será el aprendizaje.

Estos son los propósitos que están en el espíritu del objetivo que se dedicará a la educación en la nueva agenda mundial de “Objetivos de Desarrollo Sostenible” que los países aprobarán en el 2015 en la Asamblea General de las Naciones Unidas: *Asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.*

Bajo ese objetivo general, se velará por metas tales como: asegurar que todas las niñas y los niños completen educación primaria y secundaria de calidad y equitativa, que lleve

a logros de aprendizaje efectivos y relevantes; asegurar para niñas y niños acceso a una educación y cuidado de la primera infancia de calidad; asegurar un acceso equitativo para hombres y mujeres a una educación técnica y vocacional, así como terciaria y universitaria; aumentar el porcentaje de jóvenes y adultos que tienen competencias relevantes, para lograr empleos decentes y para el emprendimiento; eliminar las disparidades de género en educación y asegurar acceso equitativo a todos los niveles de educación y capacitación profesional a todos los grupos, incluyendo personas con discapacidad, indígenas y niños en situaciones de vulnerabilidad; asegurar a todos los jóvenes y al menos a un porcentaje de los adultos, hombres y mujeres, la alfabetización lectora y numérica; asegurar a todos los estudiantes adquirir conocimiento y capacidades necesarias para promover el desarrollo sostenible a través, entre otros, de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sustentables, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de la cultura de la paz y la no violencia, la ciudadanía global, la apreciación de la diversidad cultural y la contribución de las culturas al desarrollo sostenible; para cumplir los objetivos anteriores, se construirán escuelas sensibles a la infancia, la discapacidad y al género y se proveerán ambientes de aprendizaje seguros, no violentos e inclusivos; se expandirá el número de becas para países en desarrollo (en particular los menos desarrollados y los pequeños Estados insulares), para aumentar la matrícula en programas de educación superior, incluyendo la educación vocacional, de tecnologías de la comunicación y la información TICs, de tecnología, ingeniería y ciencias; se incrementará la cantidad de docentes calificados, incluyendo la cooperación internacional para la capacitación docente en países en desarrollo (especialmente en los menos desarrollados y los pequeños Estados insulares).

1.2 Contexto General del desarrollo y las tendencias regionales

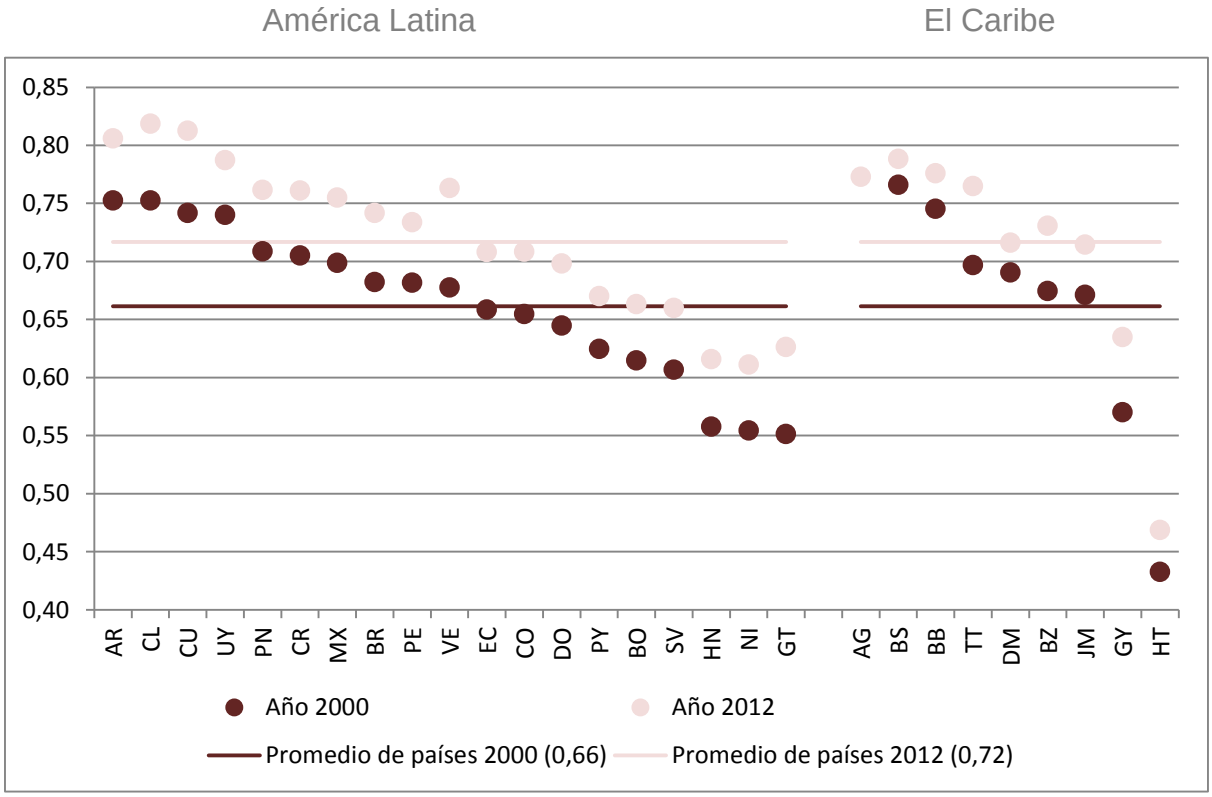
Visto en términos generales, el informe identifica varios e importantes avances de la región en el cumplimiento de las metas de educación para todos; incluso hemos aplicado sistemáticamente criterios más exigentes que lo explícitamente planteado en las metas de Dakar, para sugerir que la región puede y debe plantearse objetivos más ambiciosos. Más aun, nuestros análisis comparativos con el resto de los países indican que América Latina tiende –como conjunto- a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación, cuando se toma en cuenta las diferencias de contexto de los países. Sin embargo, el informe insiste en al menos tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar. Segundo, las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia, los vectores principales por donde pasan dichas inequidades. Incluso cuando los más desaventajados han avanzado en términos absolutos, su situación relativa respecto de los más privilegiados no ha mejorado significativamente. Por último, cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad, más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Éste es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada.

1.3. Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe

En términos muy esquemáticos, de acuerdo al Índice de Desarrollo Humano estimado por PNUD, se podría afirmar que durante las dos décadas pasadas (y especialmente la última), la mayoría de los países de América Latina y el Caribe para los que se cuenta con información comparable, pasaron de un nivel de desarrollo humano “medio” a uno

"alto", según la clasificación usada por PNUD. Hacia 2012, sólo Haití permanecía en la región como un país de bajo desarrollo humano, mostrando además un muy lento progreso durante la década pasada.

Gráfico 1.3.1.
Índice de desarrollo humano 2000-2012 (rango 0-1) (33 países incluidos)

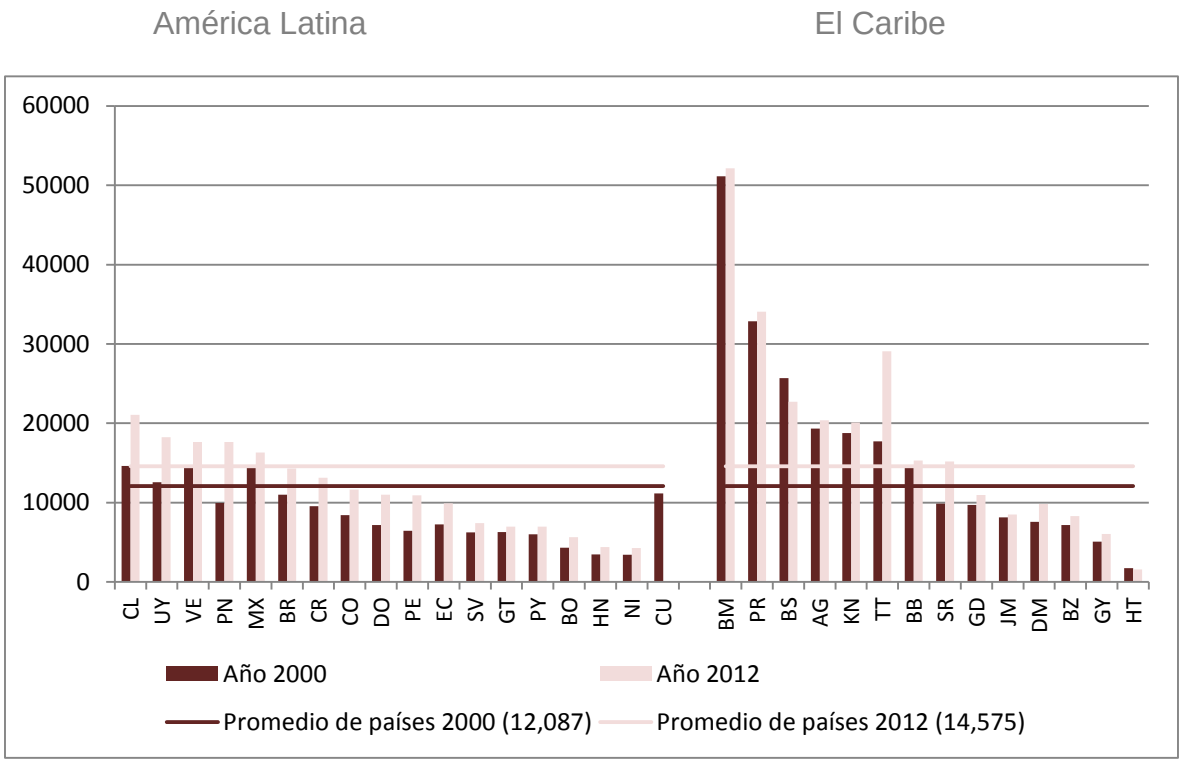


Fuente: Base de datos PNUD

En términos más específicos, la situación económica de los países de América Latina y el Caribe fue relativamente favorable durante la mayor parte de la década de los 2000, con un crecimiento generalizado y sostenido del Producto Interno Bruto per cápita, que sólo fue interrumpido por la crisis financiera internacional iniciada en 2008. Previo a la crisis, CEPAL había estimado un crecimiento anual promedio del PIB de casi 5% para los países de la región. Más aun, este crecimiento económico logró proyectar a la década pasada la tendencia favorable que la mayoría de los países de la región había

experimentado desde los años 1990, situación que se observó (con variaciones importantes, eso sí) en prácticamente todos los países de la región. Así, el PIB por habitante promedio de los 32 países con información disponible aumentó desde aproximadamente US$ 12,000 en 2000 hasta US$ 14,500 en 2012 (PPP[4], US$2005). Ciertamente, las desigualdades entre países de la región siguen siendo muy marcadas y han tendido a aumentar favoreciendo a aquellos que comenzaron el período en mejor posición relativa.

Gráfico 1.3.2.
Producto interno bruto per cápita (PPP, constante US$2005) 2000-2012
(32 países incluidos)



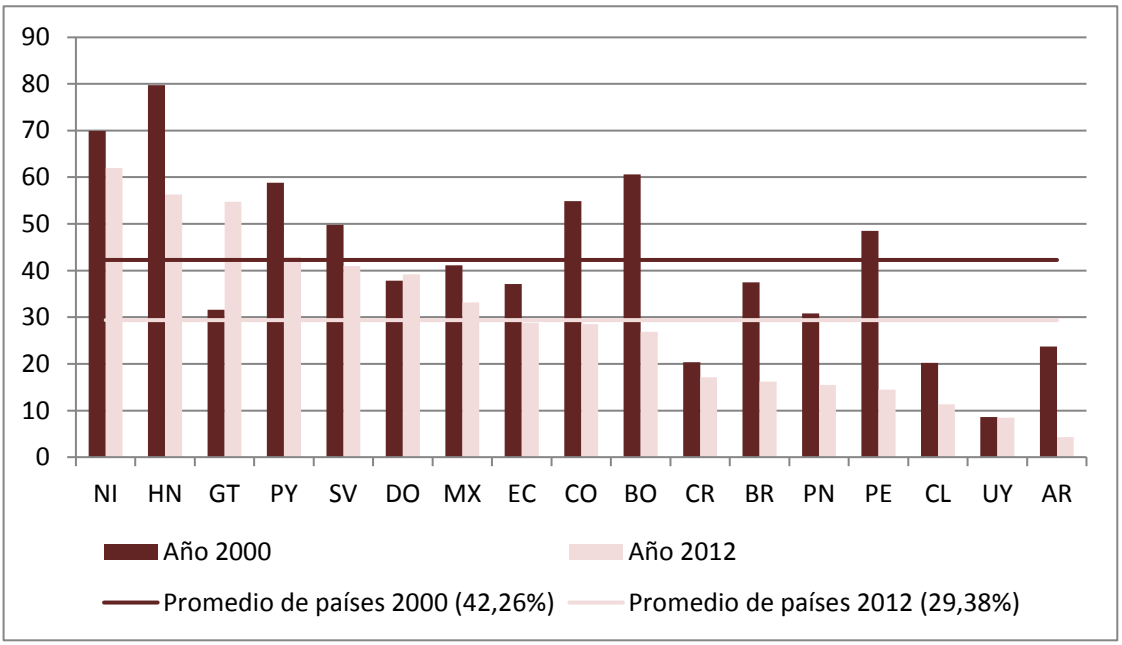
Fuente: Banco Mundial

[4] Paridad en poder de compra (purchasing power parities), es una conversión que aplica las tasas de cambio de cada país para eliminar las diferencias de precios de los bienes y poder comparar los valores directamente.

Desafortunadamente, América Latina y el Caribe es la región con el mayor desbalance en la distribución del ingreso al interior de los países. En este sentido, aunque ha habido un avance, éste ha sido muy lento en la última década, puesto que el coeficiente Gini de distribución del ingreso apenas se redujo desde aproximadamente 0,53 a 0,50 entre 2000 y 2012 (para los 18 países con que CEPAL cuenta con información entre 2010 y 2012), manteniéndose en niveles comparativamente muy elevados. En general, los países desarrollados tienden a tener coeficientes Gini en el rango de 0,25 - 0,35; en Latinoamérica, Uruguay, el país más igualitario entre los que se cuenta con datos tenía en 2012 un Gini de 0,38.

Entre 2000 y 2012, el promedio de personas cuyos ingresos les situaban bajo la línea de la pobreza disminuyó desde 42% a 29% entre los países de América Latina, es decir, una reducción de más del 25%; además, en sólo 1 de los 18 países para los que se cuenta con datos comparables, la pobreza aumentó significativamente durante la década pasada.

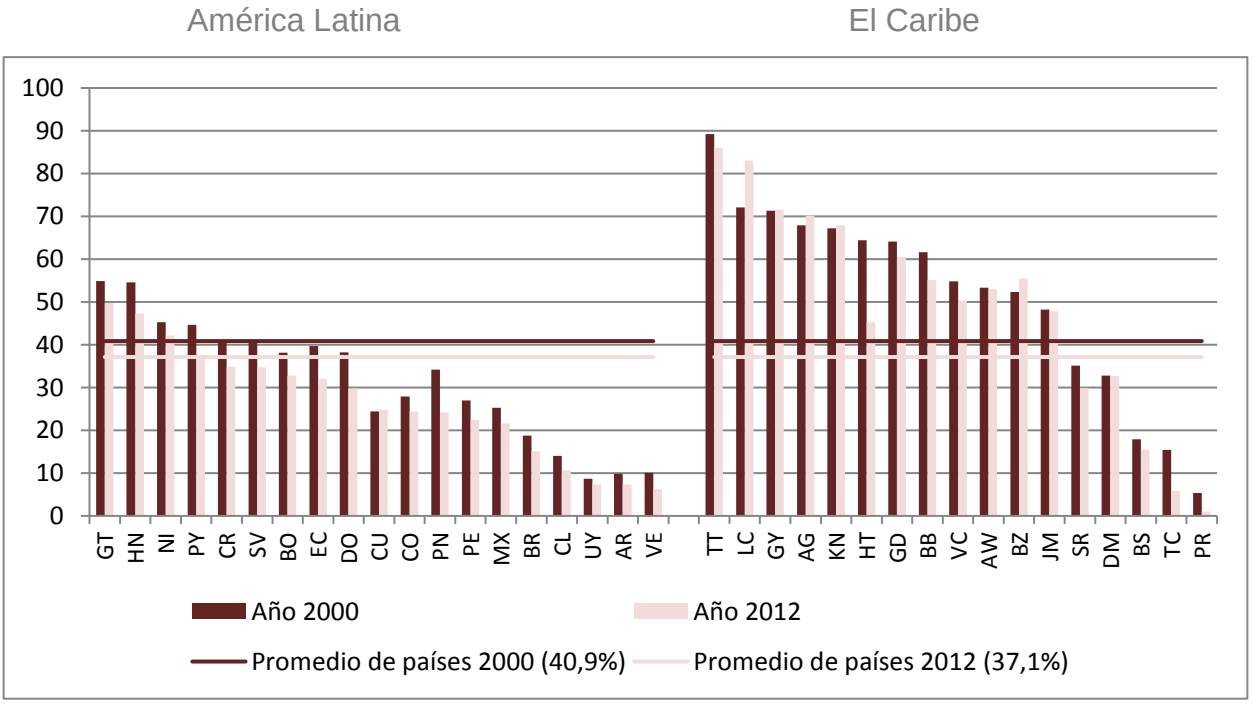
Gráfico 1.3.3.
Población bajo la línea de pobreza (según línea de pobreza nacional, en %) 2000-2012
(18 países incluidos)



Fuente: Base de datos CEPAL

América Latina también se caracteriza por una elevada proporción de su población viviendo en zonas rurales (situación que tradicionalmente ha hecho más difícil expandir la educación hacia dichas zonas), la que en 2012 representaba un 37% del total, poco menos que en 2000 cuando el 41% vivía en zonas rurales. De hecho, 13 de los 36 países con información, hacia 2012 tenían una población rural cercana o superior a la mitad del total nacional.

Gráfico 1.3.4.
Población rural (en %) 2000-2012 (36 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Por último, América Latina y el Caribe han experimentado significativos cambios demográficos en las últimas décadas. Casi todos los países han comenzado el proceso de transición demográfica –es decir, la disminución del ritmo de crecimiento poblacional y el envejecimiento relativo de la población- y varios de ellos se encuentran en etapas avanzadas de éste, lo que implica que la proporción especialmente de niños, pero crecientemente también jóvenes, que se encuentra en edad de estudiar decrece comparativamente con el resto de la población. Los efectos de esta disminución de la demanda potencial por educación en los países latinoamericanos han sido estimados

como muy significativos, al punto que –de acuerdo a CEPAL- muchos de ellos se beneficiarán de un “bono demográfico” que abre una inapreciable oportunidad para la expansión educativa, especialmente en enseñanza secundaria (CEPAL, 2008).

En síntesis, la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe experimentaron progresos importantes durante la década de los 2000 en términos de su desarrollo global, crecimiento económico y –en menor medida- superación de la pobreza, lo cual generó un contexto más favorable que en el pasado para el avance en materia educativa. A ello se suma los acelerados cambios demográficos, que para la mayoría de los países están disminuyendo la demanda potencial por educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, así como la alta proporción de población residiendo en zonas rurales, continuaron ofreciendo dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la región.

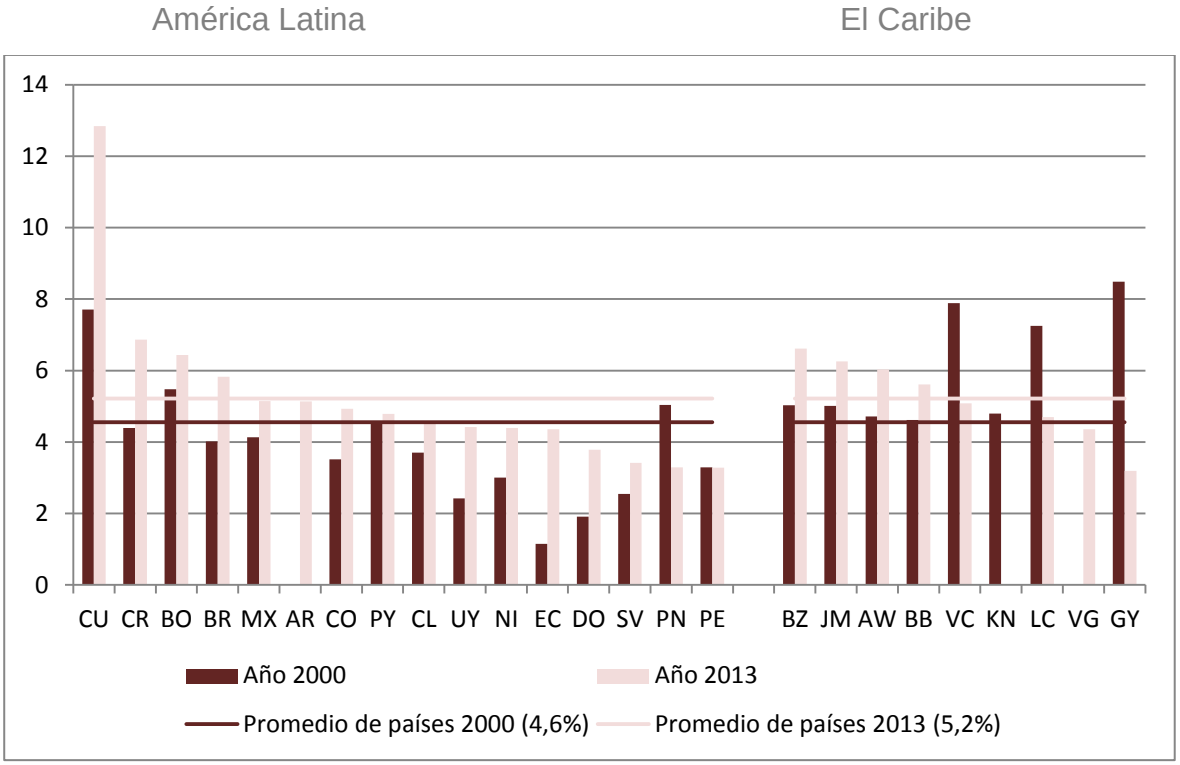
1.4. Inversión pública en educación en América Latina y el Caribe.

Las posibilidades de expansión y mejoramiento de los servicios educacionales están determinados decisivamente por los recursos económicos que los países deciden invertir en ellos. Una medida básica de la prioridad que reviste la educación dentro de una sociedad es estimar qué proporción del producto interno bruto se destina a la inversión educativa; en efecto, el marco de acción de Dakar puso énfasis en la necesidad de que los gobiernos expandieran su compromiso financiero con la educación. En esta materia, en promedio, los países de América Latina y el Caribe aumentaron levemente el nivel de gasto público en educación como porcentaje del PIB, pasando de 4,6% en 2000 a 5,2% en 2013.

Sin embargo, este promedio esconde marcadas disparidades al interior de la región, tanto en el nivel de gasto como en la tendencia. En efecto, en 5 de los 25 países para los que se cuenta con datos comparables el gasto público como proporción del PIB no siguió esta tendencia positiva, sino que disminuyó entre 2000 y 2013. Asimismo,

mientras en cuatro países el gasto público en educación no superaba el 4% del PIB en 2013, en otros seis alcanzaba valores alrededor de por lo menos 6% del PIB o superior.

Gráfico 1.4.1
Gasto público total en educación como porcentaje del producto interno bruto 2000-2013
(25 países incluidos)



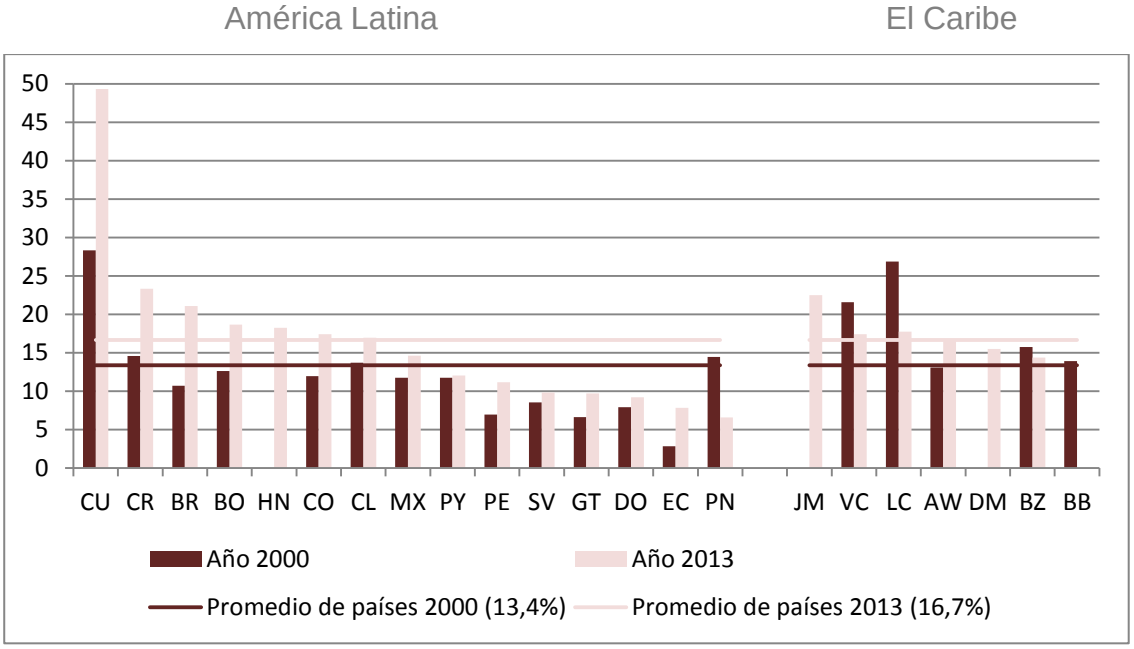
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Es importante, como se dijo, considerar las diferencias de inversión que se presentan entre los distintos ciclos educativos, las cuales reflejan tanto sus distintos costos como la diferente prioridad que los estados les asignan. Un indicador que permite realizar esta comparación es estimar el gasto público por alumno como porcentaje del PIB por habitante, lo cual expresa el esfuerzo financiero del estado en educación en relación con el nivel de ingresos del país.

Así, en el caso de la educación primaria (único nivel explícitamente mencionado en el marco de acción de Dakar en que los estados debían comprometerse a aumentar su inversión), el promedio del gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita

aumentó levemente en los países de la región durante la década anterior, pasando de 13,4% en 2000 a 16,7% en 2013.

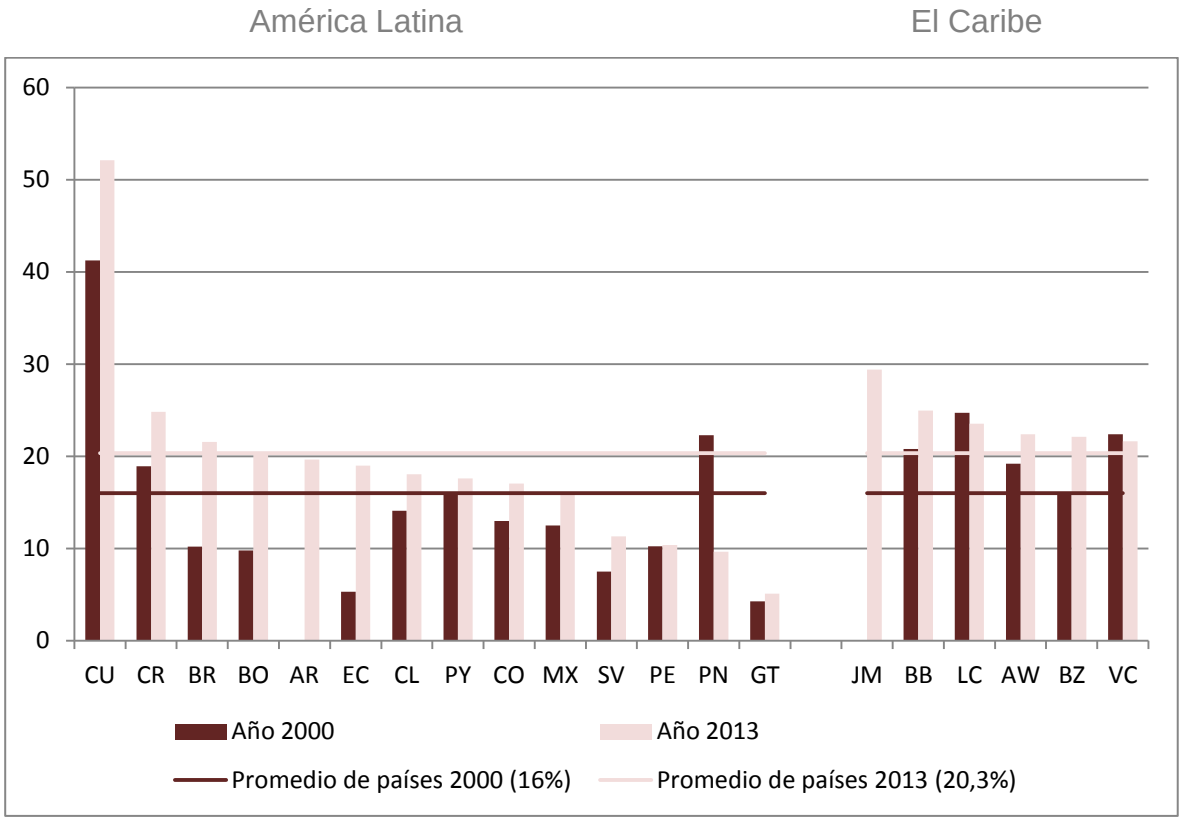
Gráfico 1.4.2
Gasto público en educación primaria por alumno como porcentaje del PIB per cápita 2000-2013 (22 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

La leve tendencia promedio positiva en el gasto público observada en educación primaria se replicó en secundaria durante la década pasada en la región, pasando de representar un 16% del PIB per cápita a ser un 20,3% entre 2000 y 2013.

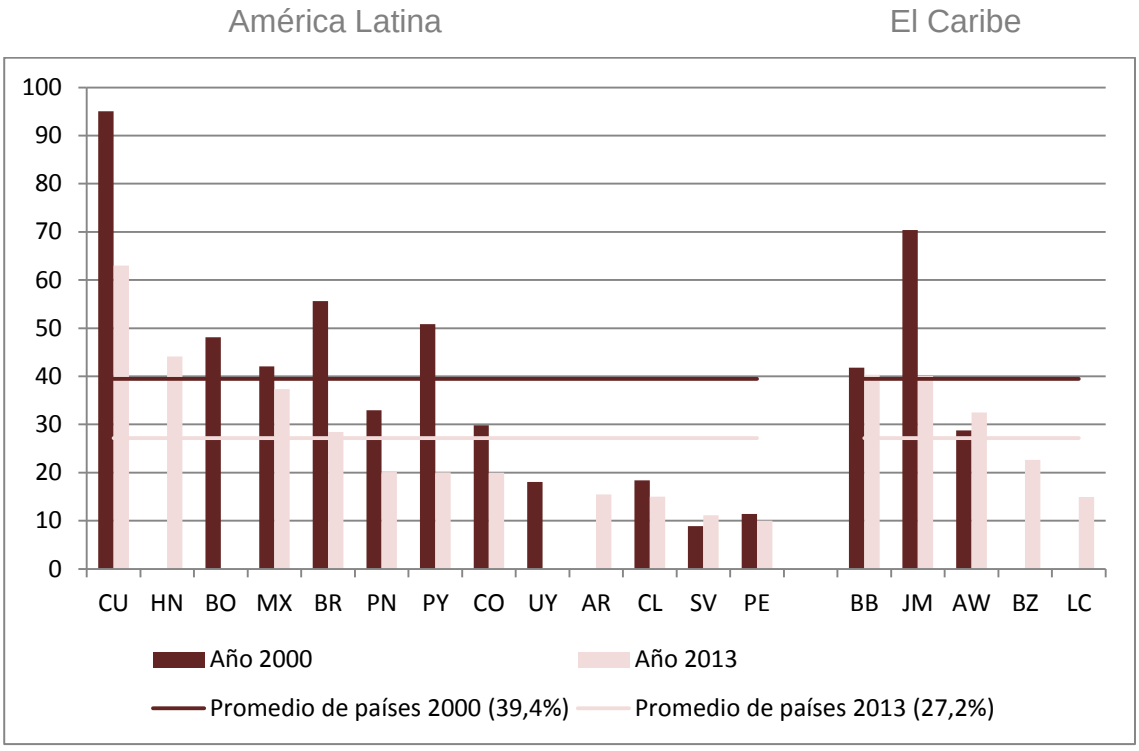
Gráfico 1.4.3
Gasto público en educación secundaria por alumno como porcentaje del PIB per cápita 2000-2013 (20 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Por último, a diferencia de lo observado en los dos niveles escolares, la tendencia del gasto público por alumno en educación superior fue negativa durante la década pasada: el promedio de inversión pública por alumno en educación terciaria disminuyó fuertemente entre los países de la región, pasando de un 39,4% del PIB por habitante en 2000 a un 27,2% en 2013. A pesar de esta baja, como se ve, el promedio del gasto público por alumno en educación superior era en 2013 casi el doble de su equivalente en educación primaria.

Gráfico 1.4.4
Gasto público en educación terciaria por alumno como porcentaje del PIB per cápita 2000-2012 (19 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

En cuanto al gasto privado en educación, UNESCO estima que, en promedio, éste representaba en 2010 el 1,2% del PIB de los países de la región, aproximadamente un tercio superior al gasto privado promedio de los países de la OECD (0,9% del PIB). Incluso, en países como Guatemala y República Dominicana el gasto privado en secundaria era mayoritario en 2010. De acuerdo a datos de OECD, considerando todos los niveles educacionales, el gasto privado promedio representaba en 2009 un 16% del total, mientras en Chile era un 41%, el más alto entre sus países miembros. Como se sabe, el gasto privado tiende a distribuirse inequitativamente.

En síntesis, la tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en los países de América Latina y el Caribe, aunque más por una expansión del gasto fiscal que por una mayor priorización de la educación dentro del gasto público. Es probable que este mayor gasto se haya explicado

principalmente por una expansión del servicio educacional, dado que en promedio el nivel proporcional de gasto público por alumno tendió a mantenerse o incrementarse levemente en primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior. En cuanto al gasto privado (aunque los datos son escasos), éste tiende a ser comparativamente elevado entre los países de la región.

Sección 2.
Coordinación y monitoreo del progreso de EPT al nivel regional

2.1. Coordinación de la EPT: El Proyecto Regional de América Latina y el Caribe (PRELAC)

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE, 1980-2000) constituyó un significativo esfuerzo regional para ampliar la cobertura de los sistemas educativos, reducir el analfabetismo e introducir reformas para mejorar la calidad.

En la evaluación final del Proyecto presentada en Cochabamba, Bolivia, en marzo de 2001 (PROMEDLAC VII), los países solicitaron a la UNESCO tomar la iniciativa de organizar, con los ministros de la región, un nuevo Proyecto Regional con una perspectiva de quince años que incluya los elementos principales de la Recomendación y de la Declaración aprobadas, realizando evaluaciones periódicas cada cinco años.

De este modo, en noviembre de 2002, los ministros de Educación reunidos en La Habana, Cuba, aprobaron el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. El PRELAC, es una carta de navegación para las políticas educativas en la región y fue concebido para apoyar EPT, especialmente en lo referido a calidad y equidad de los sistemas educativos. Entre sus puntos centrales figuran su finalidad, sus principios y sus focos estratégicos que son los siguientes:

- Foco 1: los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos. Se refiere al sentido de la educación en un mundo de incertidumbre, donde los conocimientos cambian a gran velocidad y se duplican cada cinco años;

- Foco 2: los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se refiere a las políticas orientadas a un cambio en la profesionalización docente para que

supongan un cambio de carácter sistémico: acreditación, estándares mínimos, certificación, etc.;

- Foco 3: la cultura de las escuelas para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación. Se refiere a mejorar la calidad y equidad a través de la transformación de la cultura y funcionamiento de las escuelas y a promover cambios desde las propias escuelas;
- Foco 4: la gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida. Se refiere a diversificar la oferta educativa; imaginar diferentes opciones, itinerarios y modalidades educativas, equivalentes en calidad;
- Foco 5: la responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados. Se refiere a políticas públicas que promuevan la corresponsabilidad social por la educación, lo que implica una firme voluntad política para generar mecanismos de participación en todos los niveles del sistema.

El EPT/PRELAC está dirigido por un Comité Intergubernamental integrado por todos los Estados Miembros y Miembros Asociados de la UNESCO en la región, representados por sus ministros de educación o sus delegados. El Comité tiene una Mesa compuesta por siete miembros con mandatos de cuatro años. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO-Santiago actúa como su Secretaría Ejecutiva y representa al Director General ante el Comité.

En marzo de 2007 tuvo lugar, en Buenos Aires, Argentina, la II Reunión de Ministros de Educación (PRELAC II), en la que se evaluaron los avances y logros obtenidos desde la aprobación del Proyecto Regional, así como los desafíos y dificultades existentes. Los ministros participantes elaboraron una Declaración y unas Recomendaciones para orientar las estrategias educativas de los próximos años.

La Primera Reunión de la Mesa del Comité Regional Intergubernamental del EPT/PRELAC se realizó en julio del 2009 en Puerto España (Trinidad y Tobago). En

esta ocasión, la UNESCO presentó un análisis de los avances alcanzados en el desarrollo de la agenda de EPT/PRELAC hasta la fecha, sometió a consideración una nueva estrategia de seguimiento del proyecto y propuso temas para una agenda educativa emergente que responda a los nuevos escenarios económicos, sociales y culturales. Entre los temas tratados se señalaron: la gobernabilidad y eficiencia de los sistemas educativos; una agenda renovada de política de equidad; pasar del desarrollo de políticas sectoriales a una política integral de desarrollo; mayor centralidad de los procesos pedagógicos y los docentes; mayor inversión y uso equitativo de los recursos. Luego la UNESCO realizó una caracterización de la actual crisis económica y financiera y de sus posibles impactos en la educación.

En noviembre del 2010 en Río de Janeiro se realizó la Segunda Reunión de la Mesa del Comité Regional Intergubernamental del EPT/PRELAC. En esta reunión los países pidieron a la UNESCO, entre otras cosas, revitalizar EPT/PRELAC reorientando su acción con i) un plan de trabajo 2012-2015 acotado, con resultados alcanzables e impacto medible y ii) con miras al post 2015, armonizado y sincronizado con los nuevos compromisos internacionales por venir (ODM, EPT, etc.)

A su vez los países miembros se compromietieron: i) seguir los compromisos del EPT/PRELAC y colaborar estrechamente con la UNESCO en las acciones que favorezcan el logro de la EPT en la región en la medida de sus posibilidades ii) favorecer acciones de inversión e intervención educativas dentro de los mecanismos de la Cooperación Sur Sur y de financiamiento innovador para la educación, en asociación con la UNESCO y contando con su valor agregado en términos de redes, información, compromisos internacionales y capacidad técnica iii) promover la coordinación entre las agencias que trabajan en educación en la región.

En enero de 2013, en la Ciudad de México se organizó la III Reunión de la Mesa Ministerial del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). En la conferencia los Ministros debatieron acerca de los desafíos educacionales que enfrenta la región y llegaron a un consenso para la agenda educacional post-2015. Los participantes validaron la hoja de ruta que guiará los

esfuerzos de la ONU, de la UNESCO y de los Estados Miembros para el diseño de la agenda educacional post-2015, e hicieron una llamado para fortalecer la convergencia entre la agenda educacional post-2015 emergente y la agenda de desarrollo post-2015.

En la reunión de Lima en octubre 2014 se espera que los países aprueben los elementos constitutivos de la agenda regional post-2015, dando las pistas para el diseño de un mecanismo de implementación que de continuidad al programa EPT y el PRELAC.

Este marco de acción regional para la agenda educativa post 2015 incluirá un relato, estrategias y directrices para poner en práctica los objetivos y metas mundiales a nivel regional y nacional y la perspectiva regional desarrollada en la Conferencia Regional de EPT de Lima 2014.

De manera más específica, el nuevo marco regional de implementación contendrá: las preocupaciones y prioridades regionales estratégicas, que incluirán alianzas y mecanismos de gobernanza, financiamiento y monitoreo regional, entre otras.

2.2. Monitoreo de la EPT

Para apoyar el liderazgo de los países en el desarrollo de EPT/PRELAC, los objetivos del modelo de seguimiento de la ORELAC/UNESCO Santiago son los siguientes:

1 Apoyar técnicamente el desarrollo de políticas y prácticas educativas relacionadas con los focos estratégicos de EPT/PRELAC y las sucesivas recomendaciones de las reuniones del Comité Intergubernamental.
2 Monitorear los procesos y resultados que se vayan alcanzando en relación con los objetivos y los focos de EPT/PRELAC, y las recomendaciones que se deriven de las sucesivas reuniones del Comité Gubernamental.
3 Evaluar los impactos de las políticas, programas y prácticas educativas desarrolladas por los países en relación con EPT/PRELAC.

4 Favorecer la participación de diferentes actores del gobierno y de la sociedad civil y facilitar la cooperación entre los países y las diferentes agencias de cooperación para la efectiva implementación de EPT/PRELAC.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO en Santiago de Chile tiene dos principales instituciones para el monitoreo de los progresos hacía los objetivos de la EPT en la región.

Sistemas Regional de Información (SIRI): Su objetivo del trabajo es producir y analizar indicadores pertinentes para el monitoreo internacional de la situación de la educación en América Latina y el Caribe, en coordinación con el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, UIS. En ese marco, se realiza un monitoreo sistemático de la situación de la región respecto de una Educación de Calidad para Todos desde un enfoque de derechos, se definen indicadores sobre temas específicos y se fortalecen capacidades nacionales en estadística educativa.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): El Laboratorio realiza estudios comparativos, basándose en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias los que obtiene a través de la aplicación de sus pruebas de medición de aprendizaje; es un foro para generar ideas sobre nuevos modelos y tendencias sobre evaluación de la calidad de la educación: docentes, alumnos y escuelas. Se concibe como un instrumento para la formación y desarrollo profesional de los equipos técnicos y sistemas de evaluación nacionales; es una instancia para el fortalecimiento de los sistemas de evaluación sobre aprendizajes de estudiantes y evaluación de escuelas y docentes; y un espacio de investigación sobre factores asociados al desarrollo cognitivo de los estudiantes de América Latina y El Caribe. El presente bienio el Laboratorio se encuentra en etapa de aplicación de su Tercer Estudio Comparativo y Explicativo de la Educación (TERCE) que tendrá resultados a principios del 2014 y se desarrolla en estrecha colaboración con los Ministerios de Educación de 15 países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay), más el Estado de Nueva León en México.

Además, la OREALC/UNESCO Santiago cuenta con varias redes para el seguimiento de EPT/PRELAC:

Red de Innovaciones Educativas INNOVEMOS: Es una red de instituciones y organizaciones de investigación educativa y formación docente que investigan, evalúan y sistematizan experiencias innovadoras en diferentes temas y niveles educativos. Esta red responde al compromiso adoptado en el Foro Mundial de Educación para Todos, en el que se establece como estrategia fundamental el intercambio de buenas prácticas entre los países.

Red de Liderazgo Escolar: Es una red de equipos directivos de las instituciones educativas que tiene como finalidad fortalecer su liderazgo y sus capacidades de gestión técnico-pedagógica orientadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de la institución educativa.

Red de Parlamentarios: Está conformada por las Comisiones Nacionales de Educación de los Parlamentos y es coordinada por UNESCO y Parlatino. La red tiene como propósito promover el intercambio, debate y proposición de iniciativas para mejorar la educación como derecho, así como desarrollar las capacidades de los Parlamentos para la toma de decisiones en materia de legislación en educación.

El trabajo de estas instituciones y redes se plasma en publicaciones como la Situación Educativa de América Latina y el Caribe, las publicaciones del LLECE a partir de sus Estudios Comparativos y Explicativos en la región, igual como las publicaciones de INNOVEMOS.

Sección 3. Progreso hacia las metas de Educación Para Todos.

En esta sección se provee un panorama general del avance de los países de la región hacia las seis metas de EPT. En torno a cada una de ellas se presentan los indicadores básicos de monitoreo, se presenta información complementaria considerando una visión amplia de los objetivos, se destacan algunos esfuerzos de los países asociados a los avances en EPT (reportados en los informes nacionales de EPT), se contextualiza la discusión en fuentes académicas secundarias, y se identifican algunos desafíos post-2015 para la región.

3.1. Expandiendo el cuidado y la educación de la primera infancia.

> *Objetivo 1: "Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos".*

La incorporación de un objetivo referido al cuidado y educación de la primera infancia en el programa de educación para todos da cuenta de la importancia de esta etapa vital en el desarrollo de los seres humanos, lo que también es reconocido en distintas convenciones internacionales como la Convención de los Derechos del Niño (1989) que resguarda "el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social" (art.27).

Numerosas investigaciones (UNICEF, 2001; OECD, 2012; Lowe & Wolfe, 2000) indican que la primera infancia es un período altamente sensible, durante el cual se sientan las bases para un desarrollo adecuado y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida. La neurociencia proporciona evidencia sobre cómo las consecuencias de las interacciones y experiencias vividas por el niño durante los primeros tres años de su vida repercutirán en el desarrollo de su cerebro y por ende en las dimensiones física, cognitiva y social-emocional a lo largo de su vida (UNICEF, 2001). En este sentido, así como un entorno seguro, cálido y responsivo a las necesidades del niño cumple una función protectora respecto a los efectos del estrés que pueda sufrir un niño en etapas

posteriores de su vida, un entorno adverso y que no atiende de manera oportuna las necesidades de los niños puede afectar negativamente el desarrollo de su cerebro (UNICEF, 2001; UNICEF, 2008).

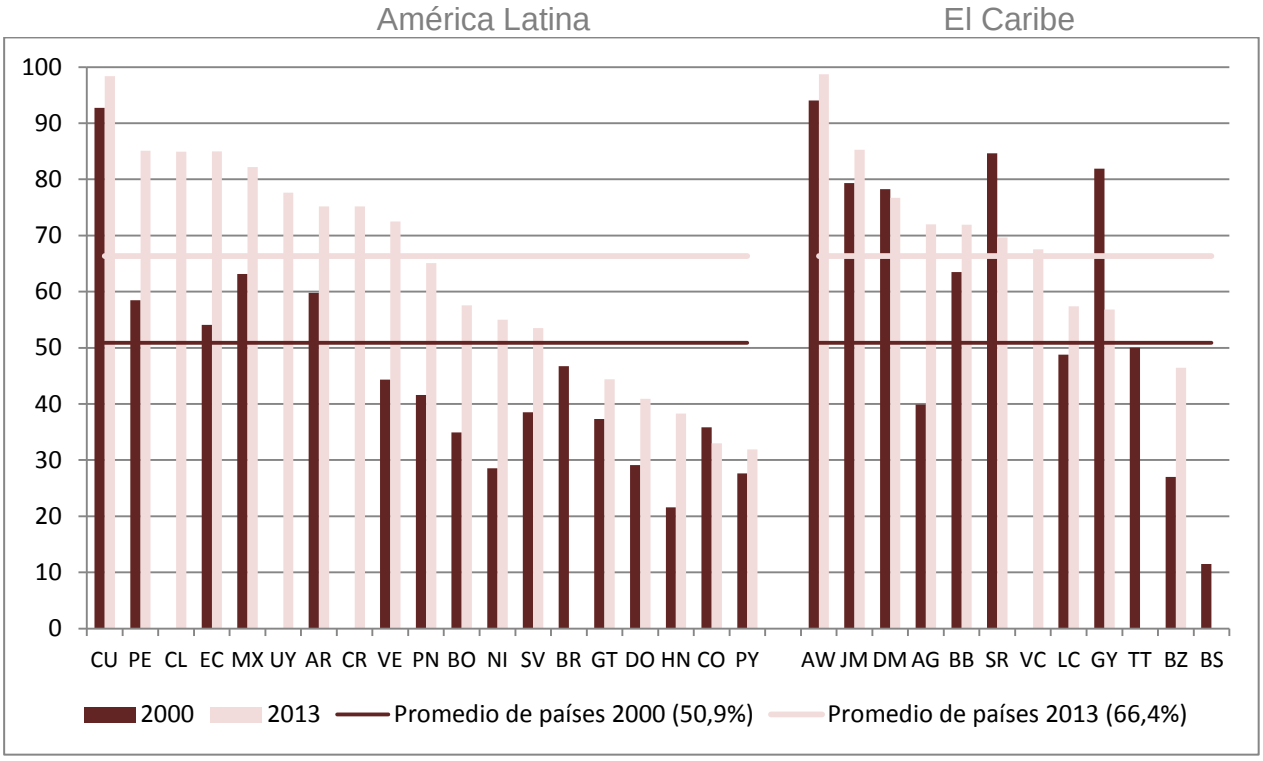
Las condiciones de vida y salud de la infancia temprana en América Latina y el Caribe mejoraron de manera importante durante la década pasada en la mayor parte de los países. Además de la baja en la pobreza, esto se puede observar en la disminución de la tasa de mortalidad infantil de los menores de cinco años, que pasó de alrededor de 32 por mil en 2000, a 19 por mil en 2012, en promedio, variación comparativamente positiva al tomar en cuenta que en el mundo esta variación fue de 74 a 48 por mil (UNESCO 2014). Ahora bien, más allá de la sobrevivencia, persiste en la región una importante proporción de niños que sufren de mala nutrición y experimentan un crecimiento retrasado para su edad: en promedio, hacia el 2010, el 16% de los niños menores de cinco años presentaba raquitismo moderado o grave (la malnutrición grave afectaba en 2010 en promedio al 3% de los niños menores de cinco años de la región, proporción que era 4,8% en 2000).

En las legislaciones, las políticas y los programas de la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños, el tema del cuidado y la educación de la primera infancia está plenamente asumido y se define como el nivel educativo cuya población destinataria son los niños y las niñas, desde el nacimiento o los tres meses de vida hasta los cinco o seis años, según se establezca la edad de inicio de la educación básica. Para la modalidad existen diferentes denominaciones en los Estados y suele organizarse, al igual que la educación básica, en dos o tres ciclos. Habitualmente el último ciclo suele recibir la denominación de “preescolar” o “preprimario”, en tanto que los ciclos anteriores se suelen denominar “educación parvularia”, “inicial” o “de la infancia”.

Como existe muy poca información estadística sobre la atención y educación de menores entre cero y tres años, el siguiente análisis tiene que reducirse a la educación preprimaria.

En cuanto a las oportunidades educacionales de los niños de 3 a 6 años, en términos generales los países de América Latina y el Caribe han avanzado lentamente en expandir el acceso de los niños pequeños a la educación preprimaria. En efecto, el promedio regional de la tasa neta de matrícula en educación preprimaria aumentó desde un 50,9% en 2000 a un 66,4% en 2013; esta tendencia positiva se observó –aunque con importantes variaciones- en 21 de los 24 países para los que se cuenta con datos comparables. En la región se constata una enorme heterogeneidad de situaciones en esta materia, la cual abarca desde un grupo de países con cobertura preprimaria alrededor del 90% hasta otros con cobertura inferior al 40%.

Gráfico 3.1.1
Tasa neta de matrícula en educación preprimaria 2000-2013 (31 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Las diferencias entre países en la tasa neta de matrícula en educación preprimaria se asocian con factores económicos, sociales y educacionales (UNESCO 2013). En

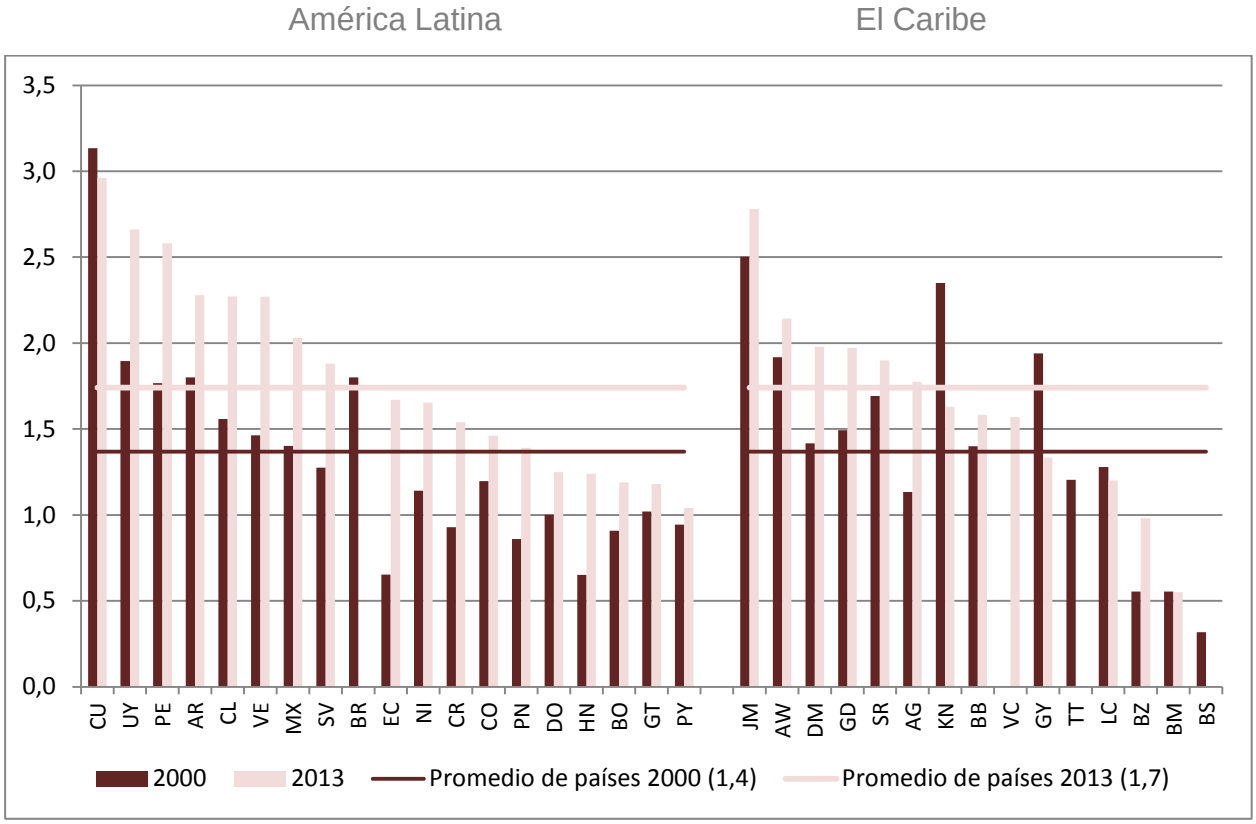
particular, los países con mayores recursos económicos, medidos por el PIB per cápita, tienden a tener mayores niveles de cobertura en la educación preescolar. Sin embargo, otros indicadores de desarrollo social son también importantes, aun controlando por dichas diferencias de riqueza. Así, por ejemplo, los países con mayor proporción de población rural y mayores niveles de mortalidad infantil presentan en promedio menores tasas de matrícula en educación preescolar. Ciertamente, la composición de la población según tramos de edad es asimismo un factor relevante, por cuanto los países con un mayor porcentaje de población en edad de asistir a la educación preescolar (y que enfrentan por tanto una tarea proporcionalmente mayor) tienden a tener una menor tasa neta de matrícula en este nivel.

Las políticas nacionales también son relevantes para explicar las diferencias observadas: en promedio, mientras mayor es el gasto educacional de los países (medido como porcentaje del PIB) éstos tienden a tener una mayor tasa neta de matrícula en educación preprimaria. Ahora bien, una vez controladas las diferencias entre países en todos los factores mencionados, la región de América Latina y el Caribe como un todo tiende a tener un nivel de cobertura preescolar que sería algo por sobre lo esperable de acuerdo a sus características; asimismo, en promedio, desde el 2000, los países de América Latina y el Caribe aumentaron su tasa neta de matrícula en educación preprimaria más que el resto de los países del mundo, controlando por características relevantes. Sin embargo, las diferencias entre los casos nacionales son muy marcadas en la región en este aspecto, alejándose varios de ellos sensiblemente de la tendencia internacional, tanto en términos positivos como negativos.

La gran heterogeneidad de situaciones en el nivel de educación preprimaria queda aún más clara al observar las diferencias en cuanto a la capacidad de los países de asegurar un mínimo de participación en programas educativos pre-primarios. Una estimación al respecto la provee la expectativa de años de escolaridad promedio en este nivel (“esperanza de vida” en preescolar), que para los países de América Latina y el Caribe era de 1,7 años en 2013 (la que apenas aumentó en 0,3 años en promedio en la región durante los últimos 13 años). Así, mientras en Cuba o Jamaica los niños

accedían en promedio a 2,5-3 años de educación preprimaria en 2013, en más de un tercio de los países con información, el promedio de expectativa de escolarización a este nivel no superaba un año y medio.

Gráfico 3.1.2
Expectativa de años de escolaridad en educación preprimaria 2000-2013
(34 países incluidos)



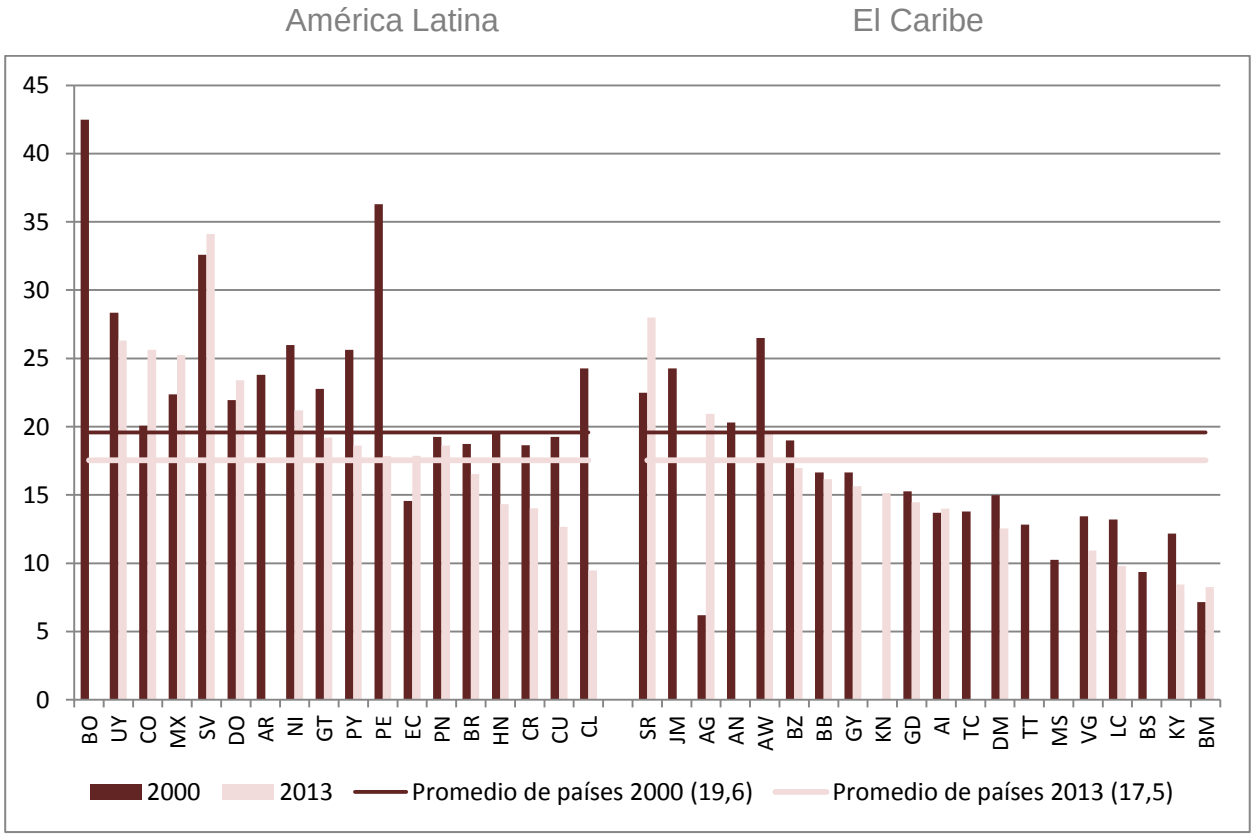
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Por otra parte, a pesar del avance observado en la cobertura a nivel regional, es necesario destacar que existe una gran inequidad respecto del acceso a la educación preescolar, la que perjudica a la población que probablemente más se beneficiaría de participar en este nivel educativo: los niños de las familias de menores ingresos, aquellos que viven en zonas rurales y los indígenas. (UNICEF, 2012; CEPAL, 2010).

Finalmente, no existen suficientes datos comparativos sobre la calidad de los programas preescolares en la región. En esta dimensión, el indicador de calidad más

básico con que se cuenta refiere a la disponibilidad de educadores por grupo de alumnos, lo cual en estas edades es no sólo muy importante por la calidad de la estimulación y trabajo pedagógico que la educadora puede realizar, sino además por el cuidado y seguridad que puede brindar a los niños. La tasa de alumnos por profesor en la educación preprimaria alcanzaba en 2013 un promedio de 17,5 niños en la región. El promedio regional de alumnos por profesor tendió a disminuir levemente durante la última década. Por último, también en este aspecto se expresa la gran heterogeneidad de situaciones antes señaladas: mientras en algunos países la tasa de alumnos por profesor era en 2013 alrededor de 10 niños, en otros se elevaba a 25 o más niños por educador.

Gráfico 3.1.3
Razón de alumnos por profesor en educación preprimaria 2000-2013
(38 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

En síntesis, es posible afirmar que en términos generales durante la década pasada los países de América Latina y el Caribe hicieron progresos importantes en el mejoramiento de las condiciones iniciales de la infancia temprana, pero que sus avances en educación pre-escolar fueron en cambio limitados (aunque no menor que otras regiones comparables). Con todo, es característico de la situación y evolución de este nivel educacional la enorme heterogeneidad en la región, diferencias que no siguen linealmente las diferencias de ingresos entre los países. Asimismo, existe una enorme inequidad en el acceso a este nivel educacional al interior de los países, la que perjudica a los niños pertenecientes a poblaciones desaventajadas. Finalmente, no existen suficientes datos sobre la calidad de los programas preescolares.

Discusión Política

Existe consenso en que proveer una atención y educación en primera infancia de calidad es una tarea compleja, pues asegurar el desarrollo, crecimiento y aprendizaje de los niños implica atender distintas dimensiones de su desarrollo -desde el nacimiento hasta el inicio de la educación primaria- en contextos formales e informales (UNESCO, 2007a). Consecuentemente, el cuidado y la educación temprana requieren la coordinación de variados actores que provean estos cuidados: familia, vecinos, instituciones públicas y privadas, ONGs, y las propias comunidades. De esta manera, abordar este objetivo desde las políticas públicas requiere involucrar a los distintos sectores que intervienen en promover el bienestar integral de los niños, considerando al menos la salud, la educación y el ambiente en el que se desarrollan los niños como áreas primordiales de inversión. Una complejidad adicional es que estas políticas deben combinar servicios de atención directa a los niños con programas de apoyo que mejoren las condiciones y capacidades de los distintos actores que interactúan con ellos a diario, especialmente las madres y otros cuidadores, a fin de compensar las desventajas de los más vulnerables y fomentar su capacidad de adaptación (UNICEF, 2008, UNESCO, 2007).

Junto con lo anterior, en la región se agrega la relevancia de considerar las fuertes inequidades que existen tanto entre países como dentro de los mismos países (UNDP, 2010). Los niños que crecen en las zonas rurales, pertenecen a los pueblos originarios, o viven en familias con bajo nivel educativo o menores ingresos, son aquellos que presentan mayor vulnerabilidad en su desarrollo y simultáneamente mayor exclusión de los servicios de atención (UNDP, 2010; UNICEF, 2008). Por cierto, estas condiciones de vulnerabilidad se asocian haciendo aún más delicada la situación: en América latina la prevalencia de la pobreza en zonas rurales es el doble que en la ciudad (CEPAL, 2012). Abordar estas desigualdades es primordial para alcanzar el objetivo de proveer buen cuidado y educación en la primera infancia.

En la Región un país consolidado en este nivel es Cuba, donde la educación preescolar (0 a 6 años) tiene una cobertura prácticamente universal que incluye las dos modalidades en las que se encuentra organizado el sistema: Institucional, a través de Círculos infantiles y aulas de preescolar en las escuelas primarias, y el No Institucional, bajo el Programa Educa a tu Hijo, considerado un modelo internacional en el campo. Actualmente se trabaja para la introducción de un nuevo currículo en la Educación Preescolar que incorpore nuevas necesidades y requerimientos pedagógicos. De acuerdo a las propias evaluaciones, el 97% de los egresados del grado preescolar alcanzan las habilidades básicas para ingresar en la escuela primaria (Cuba, Informe Nacional EPT, 2014).

En la última década El Salvador ha hecho un esfuerzo importante en este nivel, gracias a las transformaciones curriculares y a la implementación de una política específica para la educación y cuidado de la primera infancia, liderada por el Ministerio de Educación. Éste ha impulsado un abordaje intersectorial de la educación inicial y preescolar, de manera que participen en su promoción diversos organismos de la sociedad civil, las familias y las comunidades educativas. Desde el año 2000 El Salvador ha experimentado un aumento sostenido de la tasa bruta de escolarización preescolar (4 a 6 años). Una de las estrategias para lograrlo fue la ejecución del programa Educación con Participación de la Comunidad (establecido especialmente en

zonas rurales y alejadas) a través del cual se crearon 300 nuevas secciones de preescolar, por lo que al mismo año el 95,88% de los estudiantes que ingresaron al primer grado de primaria, habían participado en algún programa organizado de AEPI. A esto se suma la modificación de la Ley General de Educación en 2005 que validó la educación inicial desde la concepción -tal como lo garantiza la Constitución- lo que influyó en que más niños y niñas de 0 a 3 años tuviera acceso a algún tipo de atención AEPI. Cabe agregar que en 2010 se estableció la Política Nacional de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia, bajo la cual se diseñó un curriculum específico para la Educación Inicial y se rediseñó el de la Educación Preescolar (El Salvador, Informe Nacional EPT, 2014).

Aunque no es fácil abordar la calidad del desarrollo infantil temprano asociado con los servicios educativos, ha habido esfuerzos en la Región. Por ejemplo, en Barbados, aunque hasta el momento no se han realizado estudios que examinen la calidad de los programas de cuidado y educación en la primera infancia, buscando aportar a la calidad de la formación, el 2001 se crea el *Basic Skills Assessment Battery* (BSAB), programa introducido para determinar cuan preparados están los alumnos para comenzar el currículum de primer año básico. Desde su inicio (2001) se ha aplicado a 60.000 alumnos y su administración ha sido eficaz, sin embargo se han presentado dificultades en el adecuado uso de los resultados por docentes y líderes escolares en el desarrollo de programas adecuados para los niños. A lo anterior se suma la implementación de la *Criterion Referenced Test* (CRT); aplicado desde el 2000 a alumnos de 2° y 4° básico para evaluar conocimientos y habilidades en matemática, lenguaje y comprensión lectora, cuyos perfiles de resultados disponible para docentes y padres respecto al nivel de manejo del aprendizaje por parte del alumno debieran ser utilizados por docentes para identificar y abordar las deficiencias de cada alumno en un nivel personalizado (Barbados, Informe Nacional EPT, 2014).

Desafíos post-2015

La creciente evidencia respecto a los potenciales beneficios individuales y sociales de los programas de atención y cuidado en primera infancia ha relevado la importancia de asegurar el acceso de estos programas, a fin de igualar las oportunidades y reducir las consecuencias intergeneracionales de la pobreza y la desigualdad. Además, el incremento de la participación de la mujer en el mercado laboral, y el aumento de las familias monoparentales, ha posicionado el acceso y la cobertura de estos servicios como un tema prioritario en la región, orientando las políticas públicas en ese sentido, especialmente en el sector más vulnerable (UNESCO, 2007b; UNESCO, 2007a; CEPAL, 2010).

Para la discusión política es relevante diferenciar entre la etapa de 0 a 3 años, donde la preocupación principal es el bienestar y desarrollo integral adecuado del niño; y el período entre 3 y 6 años, es decir inmediatamente antes del inicio de la enseñanza primaria, donde dicho foco se complementa con una atención sobre la educación (UNESCO, 2007a; CEPAL, 2011). En la primera etapa, las estrategias para enfrentar la situación de malnutrición y raquitismo debieran orientarse principalmente hacia medidas de generalización de la lactancia y aporte de complementos alimentarios. Asimismo, se recomienda promover la educación de las madres, considerando que cada año adicional de educación de la madre se relaciona positivamente con la de salud de su hijo, la calidad de la alimentación y el acceso a los servicios básicos (UNESCO, 2011; UNICEF, 2008; OEA, 2012). Respecto a los niños entre 3 y 6 años, el foco está puesto crecientemente en otorgarles una educación preescolar de calidad; consecuentemente, se han hecho esfuerzos en aumentar la cobertura y el acceso a estos niveles de los niños que viven en situaciones más vulnerables (UNICEF, 2012; OEA, 2012).

Con todo, cada vez más la principal preocupación respecto de la atención y educación de la primera infancia a nivel regional es la baja calidad de los programas y servicios existentes, lo cual se ve agravado en los sectores más desaventajados (UNESCO, 2007; BID, 2010; CEPAL, 2007). Sin embargo, en Latinoamérica y el Caribe no es posible considerar asegurada la calidad de estos programas, pues existen pocas

políticas a nivel nacional que atiendan de manera multidimensional las necesidades de los niños, especialmente de los más pequeños (UNESCO, 2007a).

En términos operacionales, ha sido muy difícil consensuar criterios de calidad de los programas de atención y educación preescolares. La evidencia científica, sin embargo, entrega importantes indicaciones sobre este aspecto. Los programas de educación inicial de buena calidad tienen cierta duración mínima (por ejemplo, 2 a 3 horas, por un par de años), cumplen altos estándares de calidad sobre el espacio y los materiales educativos, son realizados por educadores altamente calificados, y en una proporción muy baja de niños por educador (alrededor de 3 a 1 en el tramo de 0 a 2 años; y de 6 a 1 en el tramo de 3 a 5 años); además, en términos curriculares, son programas en donde las actividades están previamente planificadas, y se enfocan en el desarrollo cognitivo, con un fuerte énfasis en el lenguaje (ciertamente, esto no implica que las dimensiones afectivas y sicosociales no sean consideradas); por último, en términos institucionales, estos programas no trabajan aisladamente, sino que integran los servicios educativos con otros de salud y nutrición; y trabajan no sólo con los niños, sino con sus padres y cuidadores (Bowman, Donovan y Burns, 2000). Ciertamente, estos constituyen estándares de calidad muy elevados para la situación dominante en la región. Así, por ejemplo, implica elevar los estándares de formación y el estatus profesional de los educadores a cargo, superando una concepción ampliamente extendida de “guarderías” y reemplazándola por otra de servicios de cuidado, desarrollo y educación de la infancia temprana.

Por último, la desigualdad social es una característica relevante en la región. Los niños de los sectores más pobres y marginados continúan teniendo menos oportunidades de atención y educación preprimaria, y éstas tienden a ser de menos calidad, todo lo cual podría contribuir a incrementar la inequidad en las próximas generaciones de las sociedades latinoamericanas.

3.2. Universalización de la educación primaria.

Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

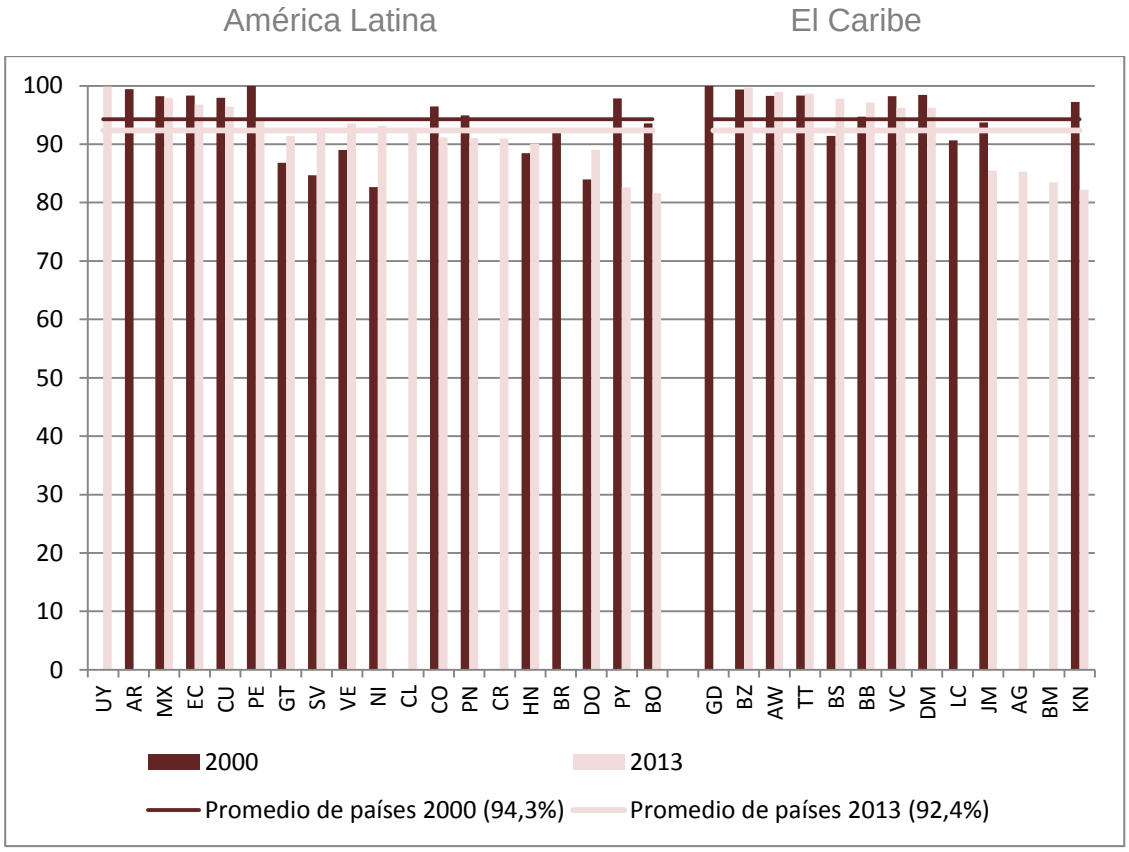
El derecho a la educación primaria fue el primero en ser establecido en los tratados internacionales, forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y desde ahí ha sido incluido en todos los instrumentos internacionales relacionados. Previamente, muchos Estados ya habían dictado leyes de escolaridad primaria obligatoria, que establecían además su gratuidad. Actualmente, el consenso en torno a la educación primaria universal y gratuita es prácticamente unánime. En consecuencia, la educación primaria se considera en el marco de acción de Dakar como un derecho fundamental, en concordancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y demás tratados internacionales.

El derecho a la educación apunta al desarrollo de las habilidades, conocimientos, valores y actitudes que permitan a todas las personas desarrollarse y vivir de manera digna, tomar decisiones informadas para mejorar su calidad de vida y la de la sociedad participar en las decisiones colectivas. Durante este período escolar se asienta la capacidad de socialización con diversas personas, se forma la identidad y se construye la autoestima (UNESCO, 2012).

La universalización de la enseñanza primaria es sin duda la meta fundamental y nuclear de educación para todos en el mundo. En esta dimensión, América Latina y el Caribe ya había alcanzado en general una situación positiva hacia el 2000, con una tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria de 94,3%, muy cercana a la lograda por las regiones de mejor condición socioeconómica; sin embargo, la evolución de la década siguiente mostró un panorama de avances desbalanceados y fuertes contrastes entre países, lo que hace que el objetivo de una educación primaria universal no se pueda dar aún por logrado en la región.

En primer lugar, en promedio, la tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria mostró un leve retroceso (92,4% en 2013). Ciertamente, este nulo avance esconde situaciones nacionales de marcados contrastes: mientras algunos países aumentaron fuertemente la escolarización en educación primaria entre 2000 y 2013 acercándose a la cobertura universal, en un tercio de los países con información comparable la disminuyeron de manera importante en el mismo período.

Gráfico 3.2.1
Tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria 2000-2012
(32 países incluidos)



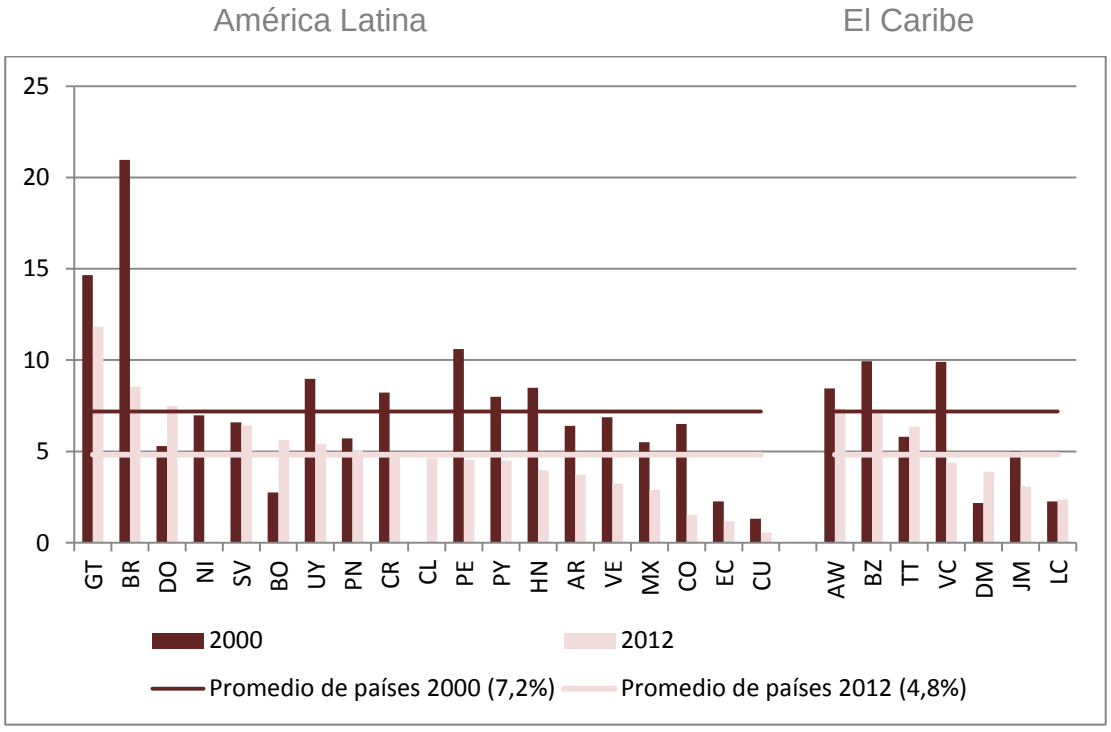
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

La información disponible (proveniente de las Encuestas de Hogar), muestra que, en promedio, no existen grandes diferencias en cuanto a la asistencia de los niños a la

educación primaria según el quintil de ingreso familiar. En particular, países como El Salvador, Guatemala y Honduras hicieron importantes avances en reducir esta brecha, incrementando significativamente el acceso a la educación primaria de los alumnos de familias más pobres.

En segundo lugar, los niños deberían experimentar procesos fluidos de escolarización en la enseñanza primaria; sin embargo, una proporción importante de ellos son retenidos por un segundo año en el mismo grado al estimarse que no han logrado el desempeño mínimo para ser promovidos. Aunque existen opiniones divergentes acerca de la conveniencia de mantener la repitencia como un dispositivo de refuerzo pedagógico y control de calidad, hay consenso en que un objetivo deseable es que ella sea reducida al mínimo. Tomando el conjunto de la educación primaria, la tasa de repitencia llegó en 2012 a 4,8% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 7,2%).

Gráfico 3.2.2
Tasa de repitencia en educación primaria 2000-2012 (%) (26 países incluidos)

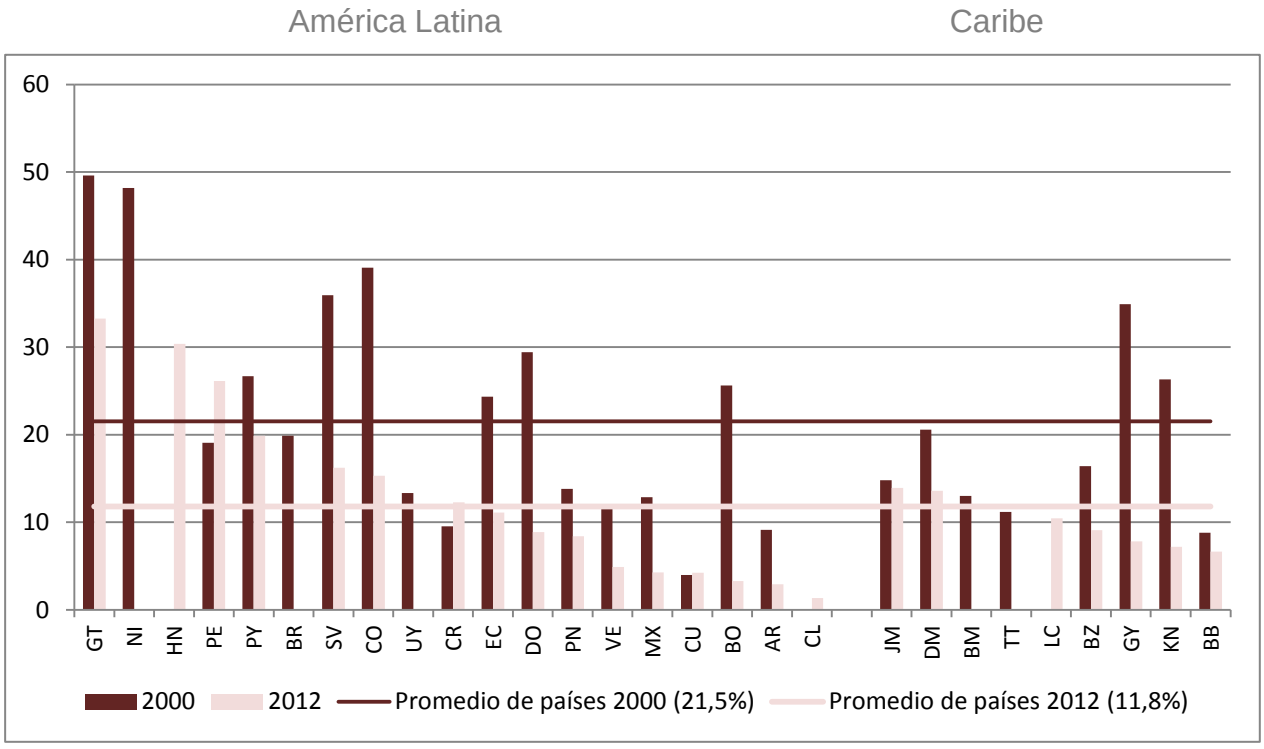


Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

El efecto acumulado de la repitencia y el ingreso tardío al sistema escolar hicieron que hacia 2010 la tasa promedio de sobre-edad en enseñanza primaria entre los países de la región fuera de 9% (aunque en algunos países llegaba al 21%).

En tercer término, respecto a la deserción escolar en la región hubo avances importantes, disminuyendo de 21,5% a 11,8% la tasa de deserción promedio de los países entre 2000 y 2012.

Gráfico 3.2.3
Tasa de deserción acumulada hasta el último grado de la educación primaria 2000-2012
(28 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

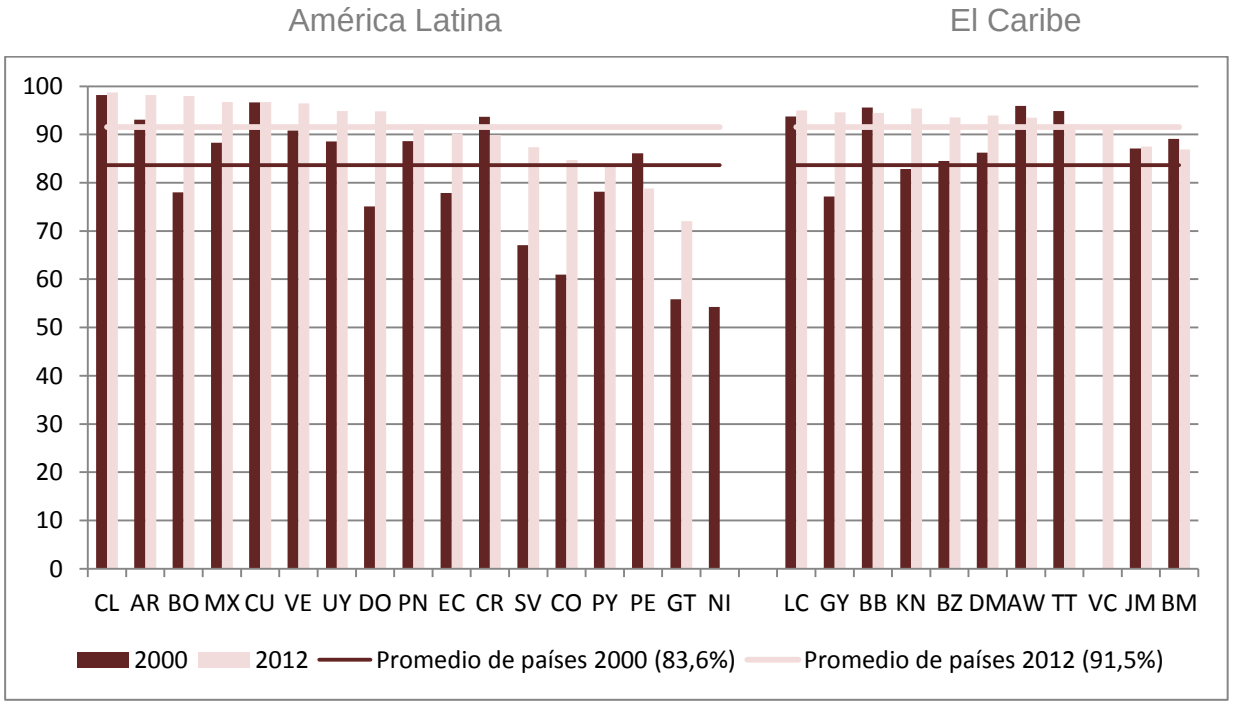
Según se ha documentado, cuando los niños ingresan a este ciclo en edad retrasada es más probable que no concluyan su educación primaria, o bien que no continúen con la

enseñanza secundaria (OREALC/UNESCO, 2011). En la región, especialmente en los sectores de menores ingresos, rurales o de pertenencia indígena, éste es un problema relevante que implica importantes costos para los sistemas educativos de la región, así como para estos niños, que ven mermada el potencial de movilidad social (UNESCO, 2011). Dentro de los factores explicativos del fenómeno de deserción escolar, se han identificado variables relativas a la situación económica y al contexto familiar del estudiante, ya que el costo de oportunidad para los niños que viven en la pobreza y marginalidad sería muy elevado. Por otra parte, también se han identificado factores intra-escolares que estarían fomentando la deserción. Éstos apuntan a los niveles de preparación y experiencia de los docentes, las relaciones y expectativas que tienen sobre los estudiantes y el tiempo dedicado a la instrucción. Asimismo, dentro de estos factores se encuentran los relacionados con la organización de la escuela, el calendario escolar, la relevancia y pertinencia curricular, el tipo de evaluación y promoción de los estudiantes, entre otros (CEPAL, 2010; PREAL, 2007).

De particular relevancia en varios países es el trabajo infantil, el cual influiría tanto en la entrada tardía, como en la deserción escolar. El trabajo infantil puede ser un motivo de abandono escolar para el caso de los niños que trabajan, pues el costo-oportunidad de asistir a la escuela es muy alto, y deben ayudar con los gastos del hogar. El trabajo infantil es también una consecuencia del abandono escolar. Aunque muchos niños intentan compatibilizar los estudios con el trabajo, en general esto se convierte en una tarea imposible debido a las precarias condiciones laborares y jornadas de trabajo que se hacen más extensas a mayor edad de los niños y, por otra parte, a la dificultad de las organizaciones escolares de flexibilizar los programas para acoger a estos niños, resultando en el abandono de la educación o en un crónico mal desempeño, lo que se hace más importante a medida que los niños van creciendo (UNESCO, 2009; PREAL, 2007).

Como consecuencia del elevado grado de expansión del acceso a la educación primaria alcanzado por los países de la Región, para identificar los avances más relevantes en la escolarización en este ciclo es preciso observar la evolución de la retención hacia finales del ciclo primario. La tendencia general en este sentido es positiva en la región, puesto que la tasa de sobrevivencia al 5º grado de los países de América Latina y el Caribe aumentó como promedio de 83,6% a 91,5% entre 2000 y 2012, lo cual expresa una alta y creciente capacidad de retención del sistema escolar.

Gráfico 3.2.4
Tasa de sobrevivencia al 5ª grado(%) 2000-2012 (28 países incluidos)



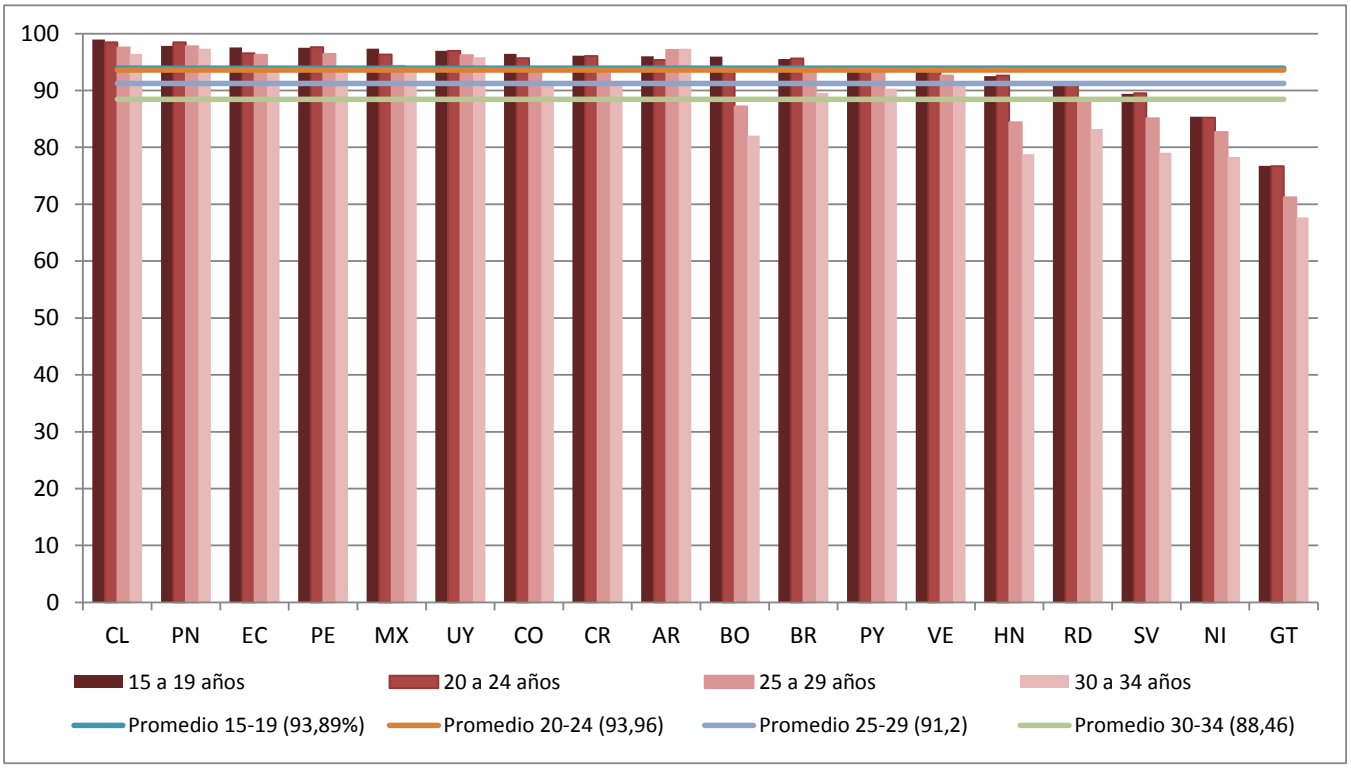
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Analizando los factores asociados, los países con mayores recursos –medidos por el PIB per cápita- tienden en promedio a presentar mayores niveles de retención al quinto grado; además, los países que destinan mayor gasto a la educación–medido como porcentaje del PIB- tienden a lograr mayores tasas de sobrevivencia al 5º grado de

primaria. Adicionalmente, los países con mayor porcentaje de alumnos repitentes en educación primaria tienden a lograr menores tasas de sobrevivencia al 5º grado, lo cual probablemente se explique porque los alumnos que repiten de curso tienen una mayor probabilidad de desertar de la escuela. La situación de los países de la región tiende a ser comparativamente favorable: los países de América Latina y el Caribe (como grupo) poseen una mayor tasa de sobrevivencia al 5º grado de primaria que el resto de las naciones, controlando por otros factores (UNESCO 2013).

Por último, la tasa promedio de conclusión de la enseñanza primaria entre los países de América Latina, tomando el imagen en el año 2010, aumentó desde un 88,5% para las personas que tenían 30 a 34 años de edad, hasta un 93,9% para quienes tenían entre 15 y 19 años (estos últimos nacidos entre 1990 y 1995 aproximadamente, es decir que se educaron la mayor parte del tiempo durante la década pasada). La mayor desigualdad en la conclusión de la educación primaria, sin embargo, sigue estando asociada al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, aspecto en el cual el avance en la década pasada fue menor.

Gráfico 3.2.5
Conclusión de la educación primaria según tramos de edad (hacia 2010)
(18 países incluidos)



Fuente: Base de datos CEPAL

Hacia 2010, en promedio, mientras el 96% de los jóvenes de 15 a 19 años del quintil más rico había completado la enseñanza primaria, entre sus pares del quintil más pobre sólo el 73% lo había hecho. En otras palabras, la probabilidad de no concluir la educación primaria era casi 7 veces mayor para un alumno del quintil más pobre que para uno del quintil más rico.

Asimismo, los diagnósticos son coincidentes en demostrar que en toda la región, el nivel de escolaridad de la población indígena y afro descendiente es menor que el de la población no indígenas. Según datos de UNESCO, existen diferencias significativas desfavorables en la permanencia de indígenas en primaria en relación a la población no indígena. Con respecto a la conclusión de la educación primaria, UNESCO da cuenta que los índices de paridad originario/ no originario, varían (hacia 2010) entre 0,70 y 0,81 en relación a la población de 15 a 19 años y entre 0,52 y 1,03 para los grupos de 25 a

29 años. En términos de regulaciones que afectan la asistencia escolar, el calendario escolar se contrapone con procesos socioeconómicos en el que participan niños y niñas, observándose en zonas como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, el ausentismo de estudiantes por la confrontación con el calendario agrícola. También se aprecia ausencia de articulación entre los niveles de educación inicial y primaria, atendiendo a la ubicación geográfica de algunas comunidades indígenas.

En síntesis, los países de la región muestran contrastes en el cumplimiento del objetivo de universalizar la educación primaria: mientras algunos -especialmente aquellos que a inicios del período se encontraban más retrasados- hicieron avances importantes, otros retrocedieron. Sin embargo, tanto la observación de los indicadores de eficiencia interna del sistema como la dinámica más general de los diferentes tramos de edad poblacional, permiten anticipar una tendencia positiva hacia el futuro.

Orientaciones de política educativa.

Lograr la universalización efectiva de la educación primaria se vuelve cada vez más desafiante a medida que los países alcanzan coberturas netas superiores al 90%; la razón es que las poblaciones que resta por escolarizar enfrentan desafíos más complejos que demandan programas de diseños más focalizados y eventualmente un mayor costo por alumno. La Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela –acción conjunta entre UNICEF y UNESCO UIS- trabaja desde 2010 en este desafío, involucrando a Bolivia, Brasil, Colombia y México en la región.

Desde la esfera gubernamental, para alcanzar a la población más marginada en la región se han implementado diversas políticas que buscan tanto reducir los elementos de vulnerabilidad subyacentes, como los factores asociados a la pobreza. Así, en varios países existen nuevas políticas de protección social, como los programas de transferencias condicionadas que consideran que la transmisión intergeneracional de la pobreza es causada principalmente por la falta de inversión en capital humano y por ende entregan incentivos para esta inversión. Dado que la transferencia está

condicionada, se reduce el costo oportunidad de la escolarización (CEPAL, 2005). Dentro de este tipo de programas, Bolsa Familia de Brasil es el más importante a nivel mundial, alcanzando un impacto positivo en educación y reducción de la pobreza (Rivera, Currais & Rungo, 2009). La transferencia en el sector educación en este programa se encuentra condicionada a un 85% de asistencia para niños de 6 a 15 años y de 75% para jóvenes de 16 a 17 años, lo que reduce el riesgo de que los niños destinen tiempo a actividades laborales remuneradas o no remuneradas. Un asunto relevante de mejorar en los programas de transferencias condicionadas en educación es precisamente mejorar su dimensión educativa, es decir, complejizar el diseño en torno a los elementos de promoción de la asistencia y desempeño escolar de los niños, más allá de concebirlo como un requisito burocrático a monitorear (Reimers, Da Silva y Treviño, 2006).

Los niños que presentan retraso en el aprendizaje se enfrentan tanto a sus propias dificultades como a la discriminación desde el sistema educacional, pues son muy pocos los docentes capacitados para apoyar a las necesidades específicas de estos niños a fin de facilitar su aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El apoyo psicopedagógico a estos estudiantes es esencial para que puedan integrarse y aprovechar la educación. Un ejemplo de políticas orientadas a apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales es el caso del Perú que, en el marco de las metas educativas 2021 de la región, ha desarrollado el programa Escuelas Inclusivas cuyo propósito es capacitar tanto a los docentes como a las familias y demás actores del sistema educativo para que puedan brindar mejores oportunidades para el acceso, aprovechamiento y permanencia de estos estudiantes en el sistema educacional. Otras acciones en la región se enfocan en la flexibilidad curricular buscando la integración de estos estudiantes al sistema regular. En el Salvador, el programa Todos Iguales además de la capacitación del personal docente, se ha hecho entrega de material educativo especializado a escuelas que atiendan niños con dificultades visuales o auditivos, apoyando además directamente a los estudiantes integrados a través de tutorías (OEI, 2012).

En Guatemala, en 2007, se impulsó el Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobre-edad, el cual permitió que estudiantes en situación de desfase escolar, pudieran alcanzar la escolarización establecida para su edad (Guatemala, Informe Nacional EPT, 2014). En El Salvador, el establecimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica hasta noveno grado, la entrega de apoyos escolares para las familias y la implementación de diversos programas específicos coordinados por el Ministerio de Educación impulsaron un aumento en la retención escolar de primaria (El Salvador, Informe Nacional EPT, 2014). En Nicaragua, la Batalla por el Sexto Grado ha incluido el aumento en la distribución de mochila y útiles escolares, una mayor cobertura de los días en que se entrega merienda escolar, y el incremento de escuelas públicas con primaria completa (Nicaragua, Informe Nacional EPT, 2014).

Países con altos niveles de cobertura pueden experimentar retrocesos, lo que obliga a reaccionar con políticas focalizadas en las poblaciones en riesgo. Como ocurrió en Panamá, donde se han priorizado las acciones que permitan ampliar la cobertura especialmente en zonas rurales, de difícil acceso y/o urbano-marginales. Destaca entre ellas el establecimiento de Escuelas con docentes multigrados y el desarrollo de la Escuela Primaria Acelerada que recibe a estudiantes con sobre-edad, que han abandonado los estudios o han ingresado tardíamente al sistema regular. También el Programa de Acción Directa del Proyecto para la Erradicación del Trabajo Infantil, el Programa de Telebásica, la Premedia Multigrado y la entrega de Becas Universales a estudiantes de nivel básico y medio. (Panamá, Informe Nacional EPT, 2014).

Ciertamente, aún en niveles elevados de cobertura es posible seguir avanzando, pero para eso se requieren programas más sensibles a las múltiples necesidades de las poblaciones en riesgo. Argentina ha hecho ese esfuerzo implementando variados programas en la enseñanza primaria, como el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes-Escuelas Prioritarias (2000-2001), el Programa Integral por la Igualdad Educativa (2002-2003), el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2004 a la fecha) y el Proyecto Primaria Digital, y la

entrega de la Asignación Universal por Hijo, que constituye un soporte económico para los niños, niñas y jóvenes de entre 5 a 18 años, pertenecientes a los sectores más vulnerables, que no tengan cobertura social y/o que posean alguna discapacidad. Este apoyo tiene un carácter de corresponsabilidad e implica la asistencia a una institución educativa estatal, la realización de controles periódicos de salud y el cumplimiento del calendario de vacunación obligatorio (Argentina, Informe Nacional EPT, 2014).

Desafíos post-2015

El gran desafío de la región en la educación primaria es lograr que aquellos que viven en sectores rurales, en situación de extrema pobreza, o pertenecen a pueblos indígenas -grupos que corresponden a los sectores más marginados de la población-, puedan acceder a una educación primaria de calidad y logren completar este primer ciclo de enseñanza, adquiriendo las competencias necesarias para progresar adecuadamente a la educación secundaria (CEPAL, 2010). Entre los principales nudos críticos que se presentan para lograr la universalización de la educación primaria, se encuentran garantizar la gratuidad efectiva de la educación (considerando no sólo los aranceles, sino los costos indirectos asociados), asegurar el ingreso a la escuela en la edad adecuada, evitar la repetición escolar y disminuir la deserción, logrando que los niños finalicen por completo el ciclo de enseñanza primaria, facilitando la continuación hacia el nivel secundario. Las características del entorno familiar de los estudiantes, así como de la calidad de la oferta educativa, influyen fuertemente en la probabilidad de repetir un curso o desertar de la escuela, y aquellos que viven en zonas rurales o pertenecen a una minoría étnica son quienes tienen más riesgos de no terminar el ciclo de enseñanza primaria (PREAL, 2007).

Durante la última década la tasa neta de matrícula se ha estancado en la región, señalando como el principal desafío de la región promover el acceso a los grupos más marginados a este ciclo educativo. De esta manera, la disminución de la desigualdad social es crucial para mejorar el aprovechamiento del proceso educacional. En efecto,

en la región la segregación social por nivel de ingreso, por zona geográfica o pertenencia a la población indígena se reproduce en las escuelas (CEPAL, 2007).

Una de las principales causas de deserción escolar, junto con la pobreza, es el trabajo infantil, que aún hoy afecta a un número importante de niños en la región, especialmente en zonas rurales y los grupos indígenas coartando el derecho fundamental a la educación. En ese sentido, es necesario establecer currículos que sean relevantes y pertinentes para las particularidades de los estudiantes que trabajan, con docentes capacitados para atender y responder a las necesidades de estos niños e implementar políticas comprensivas de las particularidades de las zonas rurales, tales como disponer de horarios flexibles en los ciclos de producción (UNESCO, 2011; PREAL, 2007).

Por otra parte, se ha vuelto cada vez más importante mejorar la calidad de las escuelas, especialmente de aquellas que se ubican en zonas rurales o que atienden a niños de sectores más vulnerables. Un factor que afecta la calidad de la educación primaria -especialmente para las familias de menores ingresos- es el tiempo de la jornada escolar. Ésta alcanza en la región un promedio de 4 a 5 horas diarias, pero en algunos países no supera las 4 horas (OEI, 2012). En este sentido, durante la década de los noventa algunos países de la región incluyeron la prolongación de la jornada educacional como eje fundamental de las reformas educativas, éste es el caso de Chile, Colombia y Uruguay (OEI, 2012).

Para enfrentar el problema de bajos logros y deserción en primaria, se requieren políticas que provean un apoyo integral a las familias y en particular a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, de manera que puedan hacer frente a los problemas que los llevan a ingresar tardíamente a la escuela, ausentarse o repetir de curso. Asimismo, se requiere fortalecer la profesión docente para que pueda acoger e incluir en las aulas regulares a aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.

3.3. Satisfaciendo las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos[5].

Objetivo 3. "Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa".

Educación secundaria

Los compromisos de Educación para Todos encontraron a la educación secundaria sumida en un proceso de cambios profundos, los que han afectado decisivamente su función, estructura y población estudiantil. Vista en su sentido más amplio, la historia larga de la educación secundaria muestra que, conforme se fue expandiendo durante el siglo XX, ésta se fue distanciando de su estricto rol de preparatoria para estudios superiores (i.e. selector de elites y derivador temprano al mercado laboral), función que le imprimió un sello predominantemente academicista y moldeó su currículum y su cultura. En cambio, la educación secundaria se fue acercando paulatinamente a una función formativa de carácter más general como complemento de la educación primaria, proceso que afectó especialmente a la educación secundaria baja, crecientemente asimilada a la educación básica y generalmente definida como parte de la educación obligatoria. Más que preuniversitaria, la educación secundaria tiende a ser hoy post-primaria (Briseid y Caillods, 2004; Braslavsky, 2001).

En términos de estructura curricular, las instituciones de educación secundaria se ubican en un continuo que va desde la formación académica-general, hasta la enseñanza vocacional-técnica, pasando por un tipo de educación polivalente o mixta. Aunque ha existido un largo debate en cuanto a las ventajas y desventajas de este tipo de opciones, la investigación parece converger en que modelos de segmentación

[5] El tercer objetivo de educación para todos, aunque hace una referencia general a los jóvenes, contiene una formulación poco precisa en términos operacionales, por lo que no ha sido evidente cuáles son los mejores indicadores para su monitoreo. Crecientemente se ha tendido a considerar el avance en la escolarización a nivel de la enseñanza secundaria como una adecuada "traducción" de este objetivo en términos de educación formal. Sin embargo, dado que su enunciado hace una referencia genérica a jóvenes y adultos, una visión más comprehensiva de éstos considera al menos el acceso a la educación superior.

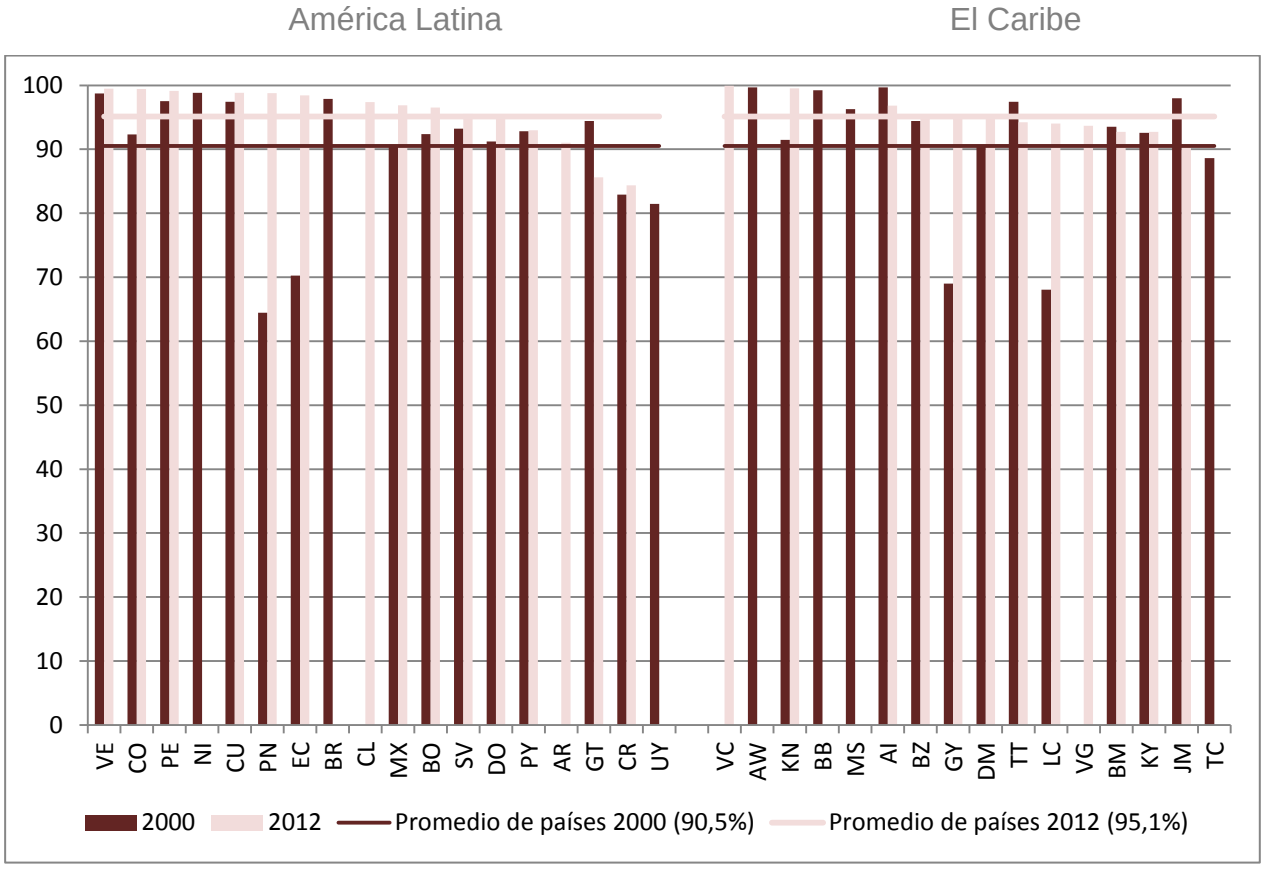
temprana y fuerte serían más eficientes en la distribución de sus egresados, pero que modelos menos segmentados y que postergan la especialización serían más equitativos (Kerckhoff, 2000; Morimer y Krüger, 2000). En último término, lo que está en juego en la evolución histórica y en la persistencia de una gran diversidad estructural e institucional de la educación secundaria, es el esfuerzo porque la educación secundaria cumpla un rol de "bisagra" entre las funciones de socialización escolar (común para todos) y de selección académica (inevitablemente diversificada y jerarquizada). Pero la función de filtro de la educación secundaria no se compatibiliza fácilmente con la noción más contemporánea de concebirla como un derecho universal de los propios adolescentes y jóvenes.

Por último, la comunicación intergeneracional que la educación supone, se ha vuelto cada vez más difícil de lograr para los educadores del nivel secundario. Lo jóvenes y adolescentes producen una "cultura juvenil" distinguible, en muchos aspectos opuesta a la del mundo adulto y, particularmente, a la de la escuela: comienzan a desarrollar diversidad de intereses, manifestar distintas motivaciones y vocaciones, cultivar prácticas y lenguajes diferenciados. Todo esto ha puesto enorme presión sobre la institución escolar y ha significado un desafío pedagógico gigantesco para los docentes, especialmente en términos de desplegar una mayor diversidad de métodos de enseñanza, capaces de motivar y convocar a un público no siempre predispuesto (Levinson, 2012; Tenti, 2012).

En términos generales, en los países de la región la cobertura de la educación primaria ha dejado de constituir una limitación para expandir la educación secundaria y existe una fluida transición entre estos dos ciclos. Esto es importante, porque obviamente la expansión de la educación secundaria se encuentra limitada por el nivel de conclusión del ciclo primario y la disponibilidad de cupos para estos nuevos egresados, que como hemos visto en América Latina y el Caribe han aumentado y representan en la actualidad en promedio el 95% del grupo de edad. En este sentido, la gran mayoría de los países de la región posee tasas relativamente elevadas de transición de alumnos entre la enseñanza primaria y secundaria (hacia 2012, todos menos dos de los 27

países con información disponible poseían tasas alrededor de 90% o mayores). Más aun, varios países, particularmente los que comenzaron con tasas más bajas, experimentaron avances importantes en esta dimensión en la última década.

Gráfico 3.3.1
Transición desde la enseñanza primaria a la secundaria 2000-2012, en %
(34 países incluidos)

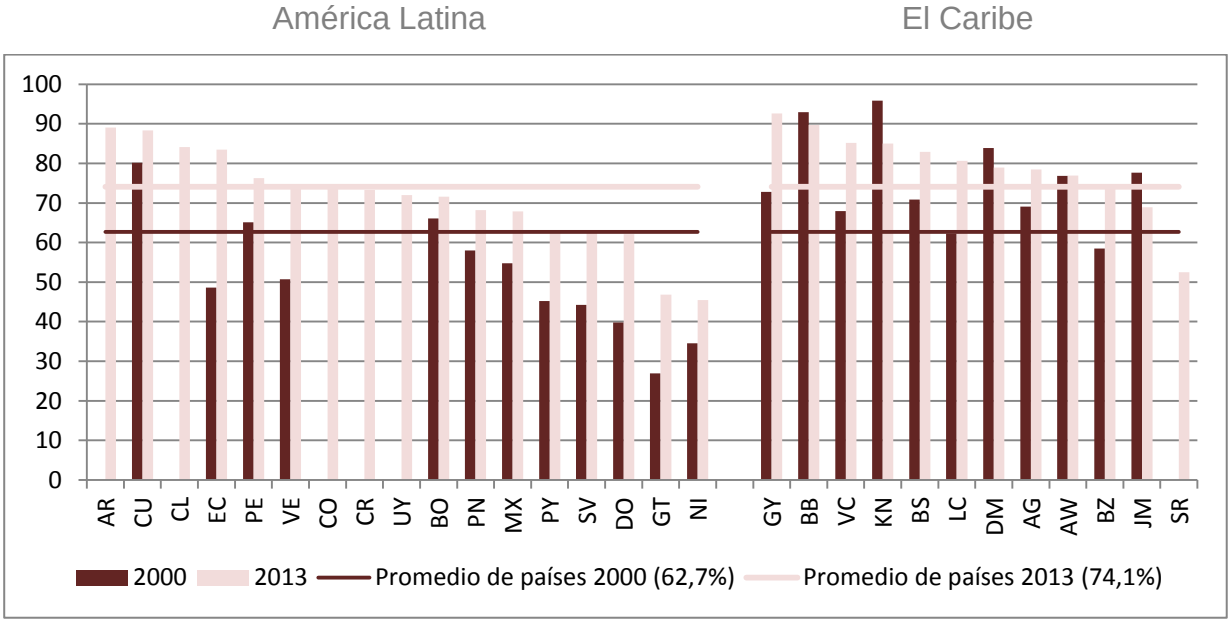


Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Sin embargo, la cobertura de la educación secundaria alcanza en la Región sólo niveles intermedios y, salvo excepciones, no experimentó un avance muy relevante durante la década pasada. En efecto, al analizar la tasa neta de matrícula en la educación secundaria, queda claro que el desafío es mayor, por cuanto en 2013 el promedio para los 29 países con datos disponibles era de 74,1%, lo cual significó un leve aumento

respecto del 62,7% que era el promedio en 2000. Con todo, hacia 2013 persistía en la región una importante diversidad de situaciones respecto de la educación secundaria, pudiendo constatarse tasas netas alrededor de 60% o menos en algunos países y superiores a 80% en otros.

Gráfico 3.3.2
Tasa neta de matrícula en la educación secundaria 2000-2013
(todos los programas, en %) (29 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS

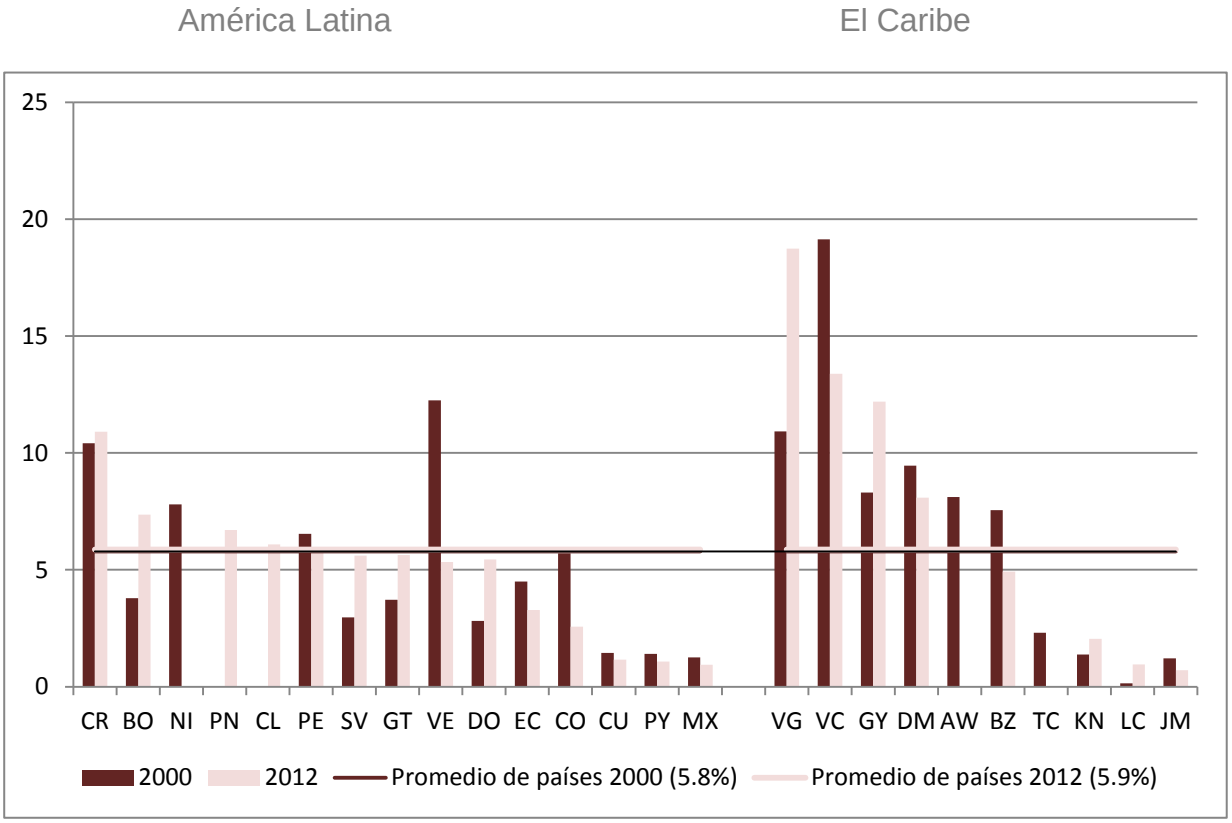
Los factores que explicarían esta gran heterogeneidad en la tasa neta de matrícula en educación secundaria son una combinación de condiciones de contexto y aspectos internos del propio sistema educacional. De acuerdo a nuestros análisis (UNESCO 2013), la cobertura en educación secundaria está positivamente asociada con en el nivel de riqueza de los países, por cuanto -en promedio- a mayor PIB per cápita más alta es la tasa neta de matrícula en secundaria. Pero las diferencias de recursos económicos están lejos de ser una explicación completa. Los países con mayor porcentaje de población en edad de asistir a la educación secundaria tienden a tener menor tasa neta de matrícula en este nivel, porque enfrentan un desafío

proporcionalmente mayor. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación primaria y mayor tasa de sobrevivencia al último grado de educación primaria, tienden a tener mayor tasa de matrícula en secundaria. Cuando todos estos factores son tomados en cuenta, los países de América Latina y el Caribe no se diferencian como grupo del resto de los países, en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación secundaria.

Ciertamente, a las desigualdades entre países se debe sumar las desigualdades al interior de los países. En particular, de acuerdo a datos CEPAL de las Encuestas de Hogar, la asistencia a la educación secundaria de los jóvenes según quintil de ingreso familiar va desde un 93,6% entre los más ricos hasta un 78,9% entre los más pobres, en promedio para la región. Esta brecha también varía sensiblemente entre países: mientras en Venezuela, República Dominicana, Chile y Colombia, la distancia entre los quintiles extremos de ingreso es alrededor de 5 puntos porcentuales, en países como Guatemala y Honduras dicha distancia se amplía a más de 30 puntos porcentuales.

Visto en términos más generales, se puede decir que, a pesar de que las tasas de conclusión de primaria y de transición a secundaria son relativamente altas y han continuado mejorando en la región, esto no se ha reflejado en una expansión acelerada y generalizada de la educación secundaria. Por tanto, es preciso indagar al interior del proceso de educación secundaria para comprender esta limitación. En este sentido, la reprobación de los alumnos constituye un obstáculo severo para el avance hacia el logro del nivel secundario: durante la década pasada, en promedio, los países de la región no disminuyeron la tasa de repitencia en educación secundaria baja, siendo ésta un 5,9% en 2012 (en 2000 era 5,8%). Más aun, en algunos países el porcentaje de alumnos reprobados en la secundaria baja aumentó de manera importante en el período.

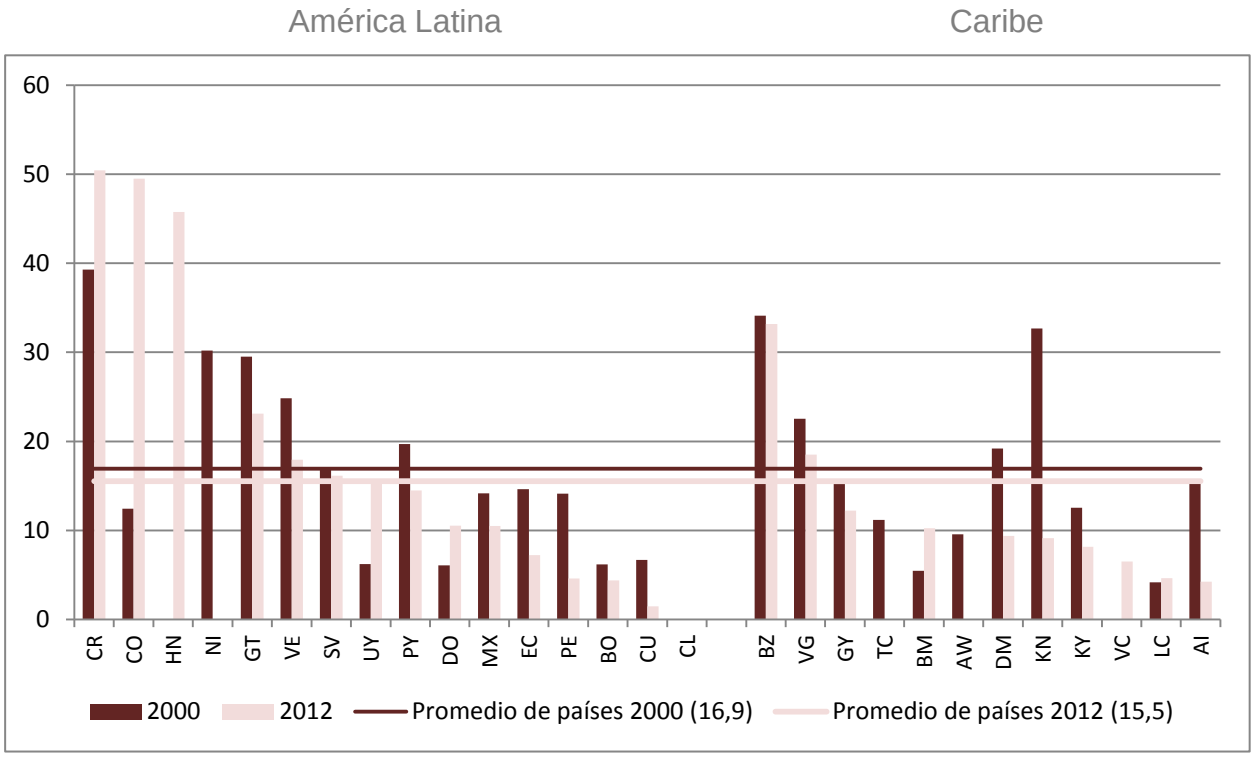
Gráfico 3.3.3
Tasa de repitencia en educación secundaria baja 2000-2012 (24 países incluidos, en %)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

A la persistencia de los índices de reprobación se suma un elevado y sostenido nivel de deserción en la educación secundaria. En los 28 países que cuentan con datos, el promedio de la tasa de deserción en la educación secundaria baja apenas disminuyó desde un 16,9% en 2000 a un 15,5% en 2012. En otras palabras, cada año alrededor de 1 de cada 6 alumnos desertó de la educación secundaria baja en América Latina y el Caribe.

Gráfico 3.3.4
Tasa de deserción acumulada en educación secundaria baja 2000-2012 (28 países incluidos)



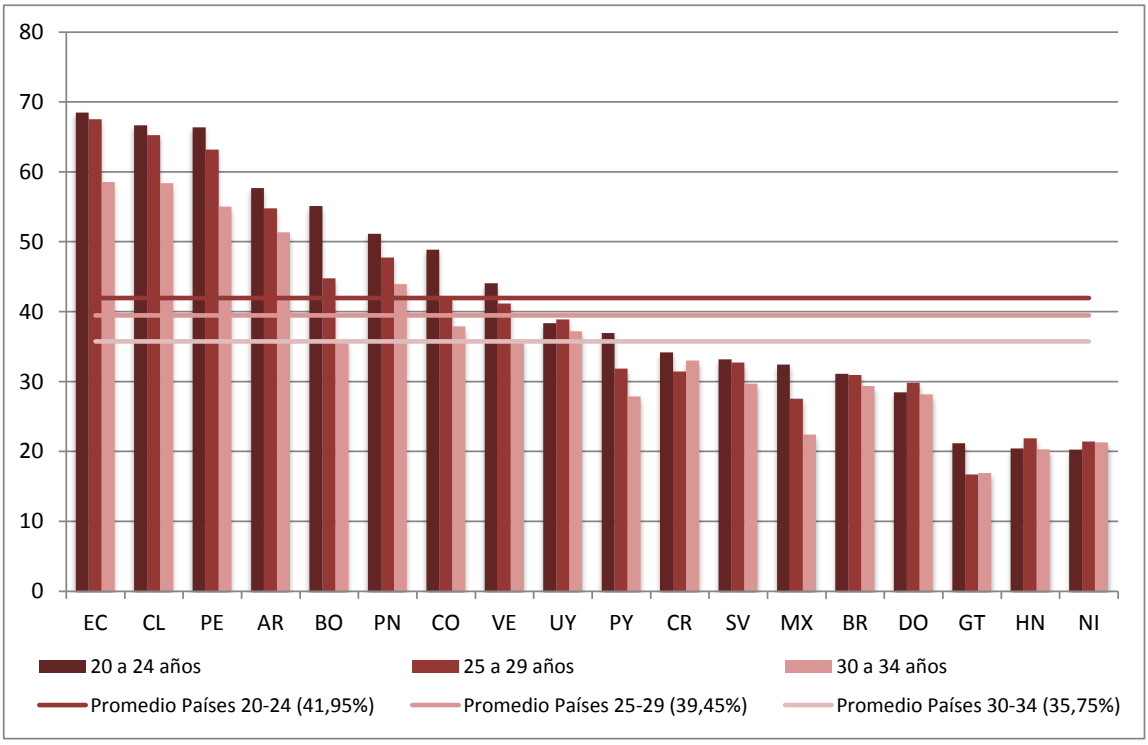
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

La transición desde el primer al segundo ciclo de secundaria es uno de los puntos críticos de deserción escolar. El subciclo de "educación secundaria alta", que generalmente ofrece una educación más especializada ya sea preuniversitaria o profesional, frecuentemente no es parte de la escolaridad obligatoria (OECD, 2005, UNESCO, 2009; UNESCO, 2012). Desafortunadamente, la información comparativa e histórica para profundizar en las diferencias entre ambos sub ciclos es muy limitada, pero los datos disponibles muestran que en 2010 la tasa bruta de matrícula de la secundaria inferior promedio de los países de América Latina y el Caribe era de 98%, pero que ésta caía a 75,2% al considerar la secundaria superior.

Finalmente, al observar qué proporción de las generaciones más jóvenes completa efectivamente este ciclo de enseñanza, se encuentra que -tomada la región en su

conjunto- en promedio, alrededor de la mitad de los jóvenes de la generación más reciente no ha completado la educación secundaria y el avance hacia la masificación de la educación secundaria se ha estado desacelerando. En efecto, para los 18 países con que se cuenta con información comparable cercana a 2010, en promedio, el 42% de los jóvenes de 20 a 24 años (i.e. nacidos alrededor de 1986 a 1990) había cursado totalmente la educación secundaria, lo cual significó un leve aumento respecto de sus pares de 25 a 29 años 39,5%) y un avance de nueve puntos porcentuales al comparárseles con los nacidos una década antes 35,8%).

Gráfico 3.3.4
Conclusión de la educación secundaria según tramos de edad (población total, hacia 2010) (18 países incluidos)



Fuente: Base de datos CEPAL

Existen importantes diferencias respecto a la conclusión de la educación secundaria, en desmedro de aquellos estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos,

grupos étnicos y zonas rurales, lo que acrecienta la desigualdad al interior de los países (ECOSOC 2, 2011; CEPAL, 2010). La región se caracteriza por una muy alta y persistente desigualdad en términos del nivel socioeconómico de las personas. En promedio, en 2010, sólo el 21,7% los jóvenes de 20 a 24 años que pertenecían al quintil más pobre de sus respectivos países habían terminado la educación secundaria. En contraste, el 78,3% de sus pares del quintil más rico completaron este nivel de educación.

Igualmente existe una importante inequidad étnica que perjudica a los jóvenes pertenecientes a poblaciones originarias de la Región. En relación a la conclusión del primer ciclo de educación secundaria los índices de paridad originario/no originario varían entre 0,45 y 0,95 para la población de 20 a 24 años (con un promedio entre los países de 0,71) y entre 0,17 y 0,92 para la población de 30 a 34 años (con un promedio de 0,61). Finalmente, en el informe 2012 de Educación Para Todos, se concluyó que "Los índices de paridad originario/no originario en la conclusión del segundo ciclo de educación secundaria varían entre 0,2 y 0,8 para la población de 20 a 24 años (con un promedio de 0,58) y entre 0,1 y 0,9 para la población de 30 a 34 años (con un promedio entre los países de 0,55)" (p.75). En la región, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria.

En síntesis, los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación, en otros ésta continúa estando restringida para una minoría de la población. Más aún, si bien durante la década pasada la educación secundaria se expandió muy levemente en la región, existen indicios que sugieren una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo, lo cual se explicaría principalmente no por razones de acceso o falta de oferta, sino por la persistencia de altas tasas de repetición y deserción escolar. En todos los países, esta relativa desventaja afecta desproporcionadamente a los jóvenes más pobres y que viven en zonas rurales, aunque en varios de ellos han sido

precisamente estos grupos los que más se han beneficiado de los progresos de la última década.

Políticas

Ciertamente, dado que en muchos países la secundaria completa no es obligatoria ni gratuita, existen importantes trabas para su expansión. En Colombia, recientemente las tasas de deserción en este nivel han disminuido, especialmente luego de la implementación de la política de gratuidad educativa en secundaria, dato importante considerando que en el país la educación es obligatoria solo hasta el grado noveno (Colombia, Informe Nacional EPT, 2014).

Gatillar o consolidar procesos de masificación de la educación secundaria muchas veces supone una transformación de su concepción dentro del sistema educativo. Ha sido el esfuerzo que iniciaron hace un tiempo Chile y República Dominicana, y más recientemente Paraguay. En este último país los mayores avances en cuanto a cobertura y permanencia se dan en la población joven y adulta (15-24 años), en los niveles de Educación Secundaria Alta y Baja. Entre las políticas que han sustentado estos avances se destaca la Ley de gratuidad y obligatoriedad de la Educación Media de 2010, que tiene por objetivo fomentar la educación en todos sus niveles, utilizando el derecho que tiene toda persona a una educación integral, permanente y en igualdad de oportunidades. Asimismo, el Programa de Resignificación de la Media (2008-2012) propone una modificación de la oferta educativa, desde el aumento de la cobertura como el centro de la discusión, hacia intervenciones fundamentadas en la calidad, la pertinencia y la equidad en la educación, donde el desarrollo de la autonomía pedagógica es uno de los objetivos fundamentales para proyectar una escuela crítica, abierta y pertinente a fin de posibilitar igualdad de oportunidades en los resultados (Paraguay, Informe Nacional EPT, 2014).

Lo mismo, en Costa Rica se han llevado a cabo iniciativas que fortalecieron la educación secundaria, tales como los Colegios de Innovación Educativa que persiguen el desarrollo de destrezas en el uso de tecnologías de información; los Liceos Rurales

que atienden a jóvenes entre 13 y 18 años de zonas rurales y/o alejadas; el Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar que recibe a jóvenes entre 15 y 18 años que por diversas razones han abandonado el sistema regular diurno y el Bachillerato Internacional implementado en conjunto con The International Baccalaurate Organization (Costa Rica, Informe Nacional EPT, 2014).

Muchas veces un mayor acercamiento entre la educación secundaria y el mundo del trabajo está a la base de la masificación de este nivel educativo. En Jamaica, en el nivel secundario se prepara a los estudiantes para acceder a más educación o bien para el mundo laboral, enfatizando la adquisición de competencias. En esta línea cada alumno debe ser expuesto a al menos una asignatura técnica-vocacional, fomentando su participación como trabajo o voluntariado a través del Work Experience Programme o los Community Service; también se introdujo el Junior Achievement Programme en las escuelas, cuyo objetivo es fomentar el emprendimiento; lo mismo que el Career Advancement Programme, una segunda oportunidad para aquellos estudiantes que no adquirieron las competencias necesarias para acceder a más educación o al mundo del trabajo. Destaca además la incorporación del TVET (Technical and Vocational Education and Training) en el curriculum de todos los niveles de educación formal, donde el Ministerio de Educación estableció que para el 2016 todos los alumnos que egresan del nivel secundario deben tener una “habilidad para el trabajo”, independiente de su inclinación académica (Jamaica, Informe Nacional EPT, 2014).

Desafíos post-2015

Como se ha visto, la educación secundaria enfrenta en América Latina el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada, pero esta agenda “de crecimiento” está íntimamente ligada a otra “de transformación” de sus procesos internos y formas de organización, sin la cual los objetivos de aumento de la equidad y la calidad se verán seriamente comprometidos en la educación secundaria.

La transformación más importante de las últimas décadas ha consistido en un cambio de definición respecto de la educación secundaria: ahora se la ve como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio. Los objetivos fundamentales de la educación secundaria están siendo modificados en consecuencia, en el sentido de poner énfasis en el continuo de "educación a lo largo de la vida". Es decir, desarrollar las habilidades básicas a un nivel superior que permita continuar aprendiendo con mayor autonomía; dar mayor cabida a los intereses motivaciones y talentos individuales de los estudiantes que conforman ahora una población mucho más diversa que en el pasado; y reforzar los aspectos de socialización e integración cultural, que han re-emergido como críticos para las complejas sociedades multiculturales contemporáneas.

La definición de la educación secundaria como derecho universal y como parte de la formación fundamental, ha reforzado su proceso de masificación, lo cual implica abordar los problemas de acceso, progreso y retención, es decir, los aspectos básicos del proceso de escolarización. En términos de acceso, la tendencia dominante es a ofrecer un servicio universal, gratuito y no selectivo de educación secundaria, eliminando los exámenes de admisión. Por ejemplo, el uso de la repetición de grado como medio de control de calidad o refuerzo pedagógico debiera reducirse significativamente, atendiendo a la evidencia acumulada acerca de su poca eficacia educativa y su demostrado efecto de aumentar las probabilidades de abandono escolar. Una prioridad creciente de las políticas es enfrentar el abandono escolar de alumnos con menos talento académico, que han tenido mayores dificultades en su proceso de escolarización, o que han debido enfrentar problemas económicos y se han incorporado tempranamente al trabajo (Acosta, 2011; Tenti, 2009).

Respecto al desafío de la calidad, el cambio curricular se ha vuelto nuevamente relevante. Una opción ha sido la de expandir el currículum de la educación secundaria para dar cabida a las "nuevas temáticas" como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de la ciudadanía, la promoción de habilidades para una vida saludable, el desarrollo sostenible, y la generación de

capacidades emprendimiento, por nombrar las más recurridas. Por último, la masificación de la educación secundaria puso en el centro de la agenda la formación para el trabajo, canalizada a través de la modalidad vocacional de formación técnica. Las políticas educacionales orientadas a fortalecer la educación vocacional deben luchar en primer lugar por elevar su estatus, y mejorar la percepción social respecto de ella (Jacinto, 2010).

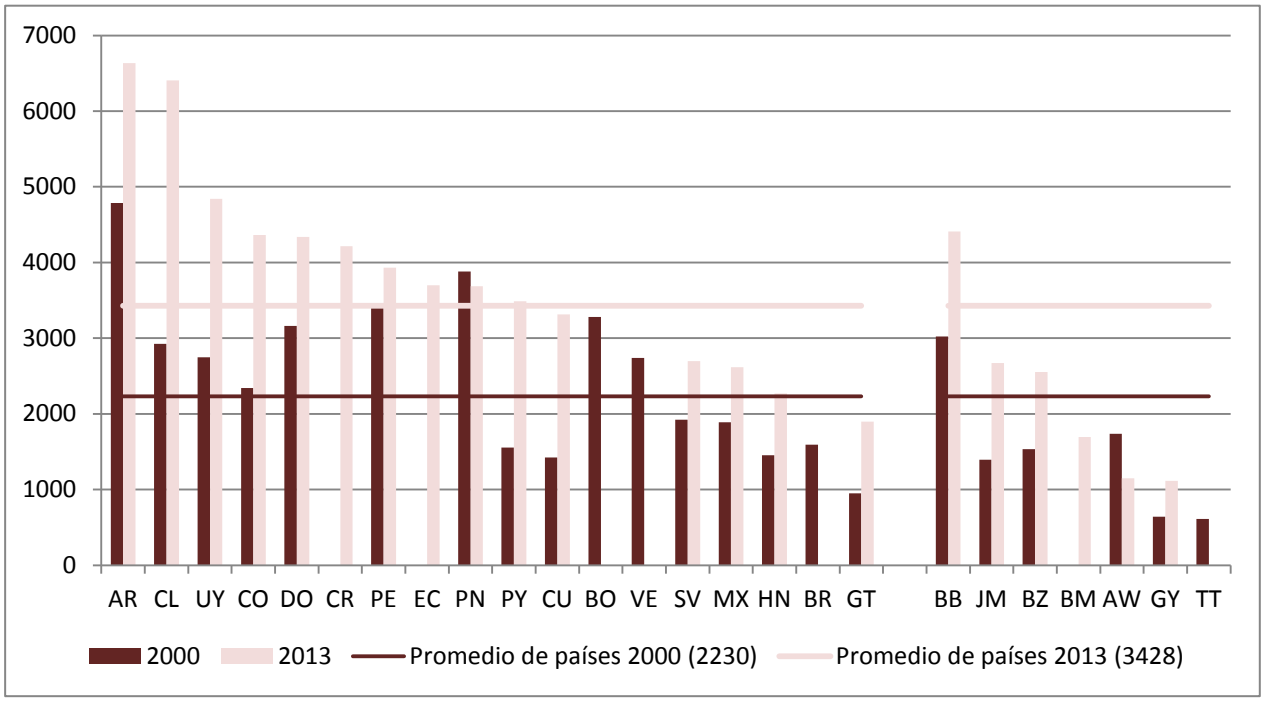
Educación superior[6]

El tercer objetivo del marco de acción de Dakar hizo una referencia genérica en cuanto a atender las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos. En este aspecto, se observa un crecimiento acelerado de la matrícula de educación terciaria en la región, especialmente rápido en la última década. Considerando la tasa de matricula de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe (para 25 de ellos se cuenta con información) han aumentado desde 2,230 en 2000 a 3,428 en 2013, aproximadamente, lo cual representó un incremento de poco más del 54% en este tiempo. Es importante notar que esta tendencia positiva estuvo presente en prácticamente todos los países para los que se tiene datos comparables, aunque en algunos de ellos el avance fue más acelerado. A pesar de estos avances, el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe aún presenta un rezago notorio. De acuerdo a estimaciones de CEPAL, basadas en la Encuesta de Hogar, la matrícula terciaria estaba en 2010 en torno al tercio de la cohorte 18-24 años, cifra que en los países desarrollados es el doble.

[6] En esta sección se analiza principalmente la educación universitaria (CINE 5A); aunque también se aborda tangencialmente la educación superior técnica (CINE 5B), esta última se profundiza en el apartado sobre *educación para toda la vida*.

Gráfico 3.3.5
Número de estudiantes matriculados en educación superior (CINE 5A, 5B y 6) por cada 100,000 habitantes 2000-2013 (25 países incluidos)

América Latina El Caribe

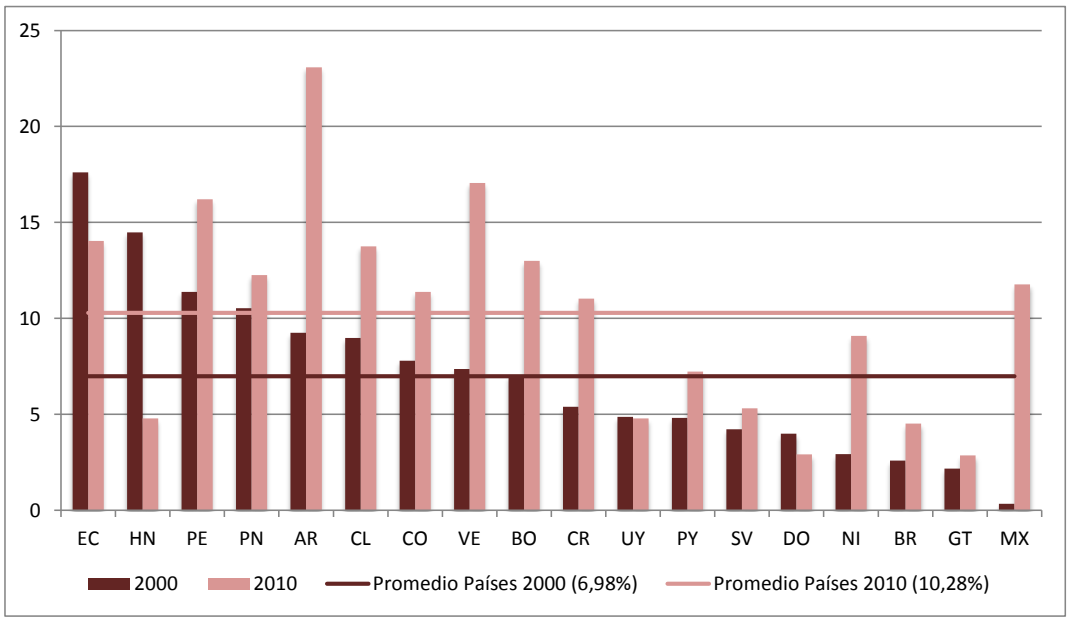


Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

De acuerdo a nuestros análisis (UNESCO 2013) los países con mayor gasto educacional como porcentaje del PIB y mayor gasto educacional como porcentaje del gasto del gobierno, tienden a tener mayor número de alumnos en educación terciaria por cada 100,000 habitantes. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación secundaria tienen en promedio mayor cobertura de educación terciaria, lo cual es consistente con la visión sistémica de las trayectorias educacionales señalada anteriormente. Es importante indicar que, una vez todos estos factores han sido tomados en cuenta, el nivel de cobertura así como el avance 2000-2013 de la educación superior en los países de América Latina y el Caribe –como grupo- no se diferencia de los demás países del mundo.

Es importante observar también la conclusión de estudios profesionales entre la población, lo cual es un indicador aún más exigente. Las cifras muestran que en América Latina aún queda mucho por avanzar en esta materia, por cuanto sólo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2010 (un leve aumento a partir del 7% en 2000).

Gráfico 3.3.6
Conclusión de la educación terciaria (población de 25-29 años) 2000-2010
(18 países incluidos).



Fuente: Base de datos CEPAL

Con todo, esta importante expansión de la educación superior ha resultado desigualmente distribuida en la población: mientras la conclusión de estudios terciarios en la cohorte 25-29 llegaba al 0,7% del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina, en el quintil más rico era de 18,3%. El avance más rápido en términos absolutos durante la década lo experimentaron los quintiles más altos, aunque en términos relativos han crecido más aceleradamente los bajos. Así, esta expansión no ha resuelto la enorme inequidad social en el acceso a la educación superior (CEPAL, 2010).

En definitiva, aunque los países de la región presentan una situación fuertemente heterogénea y aún distante de los países más desarrollados, el acceso a la educación superior creció en la década pasada a un ritmo comparativamente fuerte y en varios países comienza a abandonar su tradicional carácter socialmente restringido.

La dinámica de expansión de la educación superior tiene fuerzas muy profundas: la promesa de la movilidad social, la transformación de la estructura productiva de los países marcada por el mayor peso del sector servicios, y la propia necesidad de autofinanciamiento de las instituciones, demandan de las instituciones de educación superior una apertura mayor a la experimentada en etapas históricas anteriores. A esto contribuye el que la expansión está también vinculada a la aparición de actores privados como oferentes (con distinto grado de centralidad) (CINDA, 2007). Aquello diversifica el panorama de la educación superior tanto en términos horizontales como verticales, puesto que la mayoría de las veces las nuevas instituciones se limitan a funciones docentes y concentran la formación técnica y profesional (máximo 4 años que no conducen al grado de Licenciado, CINE 5B), dirigiéndose a sectores sociales de más bajos ingresos. Chile y Perú, casos de alto dinamismo privado, presentan las mayores tasas de matrícula en programas CINE 5B de la región, cercanas al 40% del total (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011).

Esto supone cambios profundos en el modelo histórico seguido por los países de la región en este nivel. En efecto, durante la mayor parte del siglo XX, la educación superior en América Latina y el Caribe se desarrolló de la mano del Estado. Las universidades públicas latinoamericanas devienen durante el siglo XX en macro-universidades: grandes instituciones nacionales organizadas bajo el ideal humboldtiano, encargadas no sólo de la docencia profesional y la investigación científica, sino también de la labor de extensión, que implicaba su obligación de reciprocidad para con la sociedad en general, en la medida que ésta –a través del Estado- se hacía cargo de la totalidad de su financiamiento. Estas instituciones concentraron la mayor parte de la matrícula, complementadas con universidades de la iglesia católica y algunas iniciativas privadas filantrópicas o empresariales (sobre todo en el ámbito técnico-profesional).

Fueron un factor de movilidad social selectiva, especialmente para los sectores medios, pero se trató de un proyecto altamente excluyente marcado por su signo elitario -salvo excepciones como Argentina o México. La crisis del modelo de desarrollo latinoamericano y la emergencia de una agenda neoliberal a nivel internacional, han puesto en cuestión este modelo, de servicio público basado en los aportes estatales. En efecto, Latinoamérica es la región de mayor presencia privada en la educación superior en el mundo (48,2%) (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011).

Ciertamente, a pesar de estas transformaciones, a nivel sistémico se mantiene la centralidad de las grandes universidades públicas (la UNAM de México, la UBA de Argentina, la USP de Brasil, y la Universidad de Chile, por nombrar algunos ejemplos), que siguen siendo las instituciones de mayor calidad, con mayor investigación científica y claro predominio a nivel de la educación de posgrado.

En el ámbito de las políticas para la educación superior, se ha intentado construir sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad que permitan una gestión coordinada de un conjunto de instituciones cada vez más heterogéneo y diferenciado. Las funciones normativas y de supervigilancia de los sistemas han sido separadas de las universidades nacionales, lo que obliga a la creación de nuevas instituciones encargadas de evaluar a los oferentes, asegurar su calidad y promover en ellas una cultura de la información, complimiento, transparencia y responsabilidad. En estos procesos se han obtenido dispares resultados, en la medida que las reformas de nivel sistémico no han estado acompañadas, aún, con reformas de las instituciones (Mollis, 2011). Más ampliamente, la posibilidad de medir y objetivar la producción académica ha sido tema de controversia (Harvey & Green, 1993). De un lado hay quienes defienden este proceso como parte consustancial de la modernización contemporánea (EUA, 2007; Lemaitre, 2004), pero también hay voces críticas que la vinculan, esencialmente, a la mercantilización de los saberes (Robertson & Dale, 2013; Verger, 2008a).

Por último, la región presenta todavía una capacidad de adaptación muy limitada a los nuevos requerimientos que la globalización y la sociedad de la información imponen en la formación de capital humano avanzado y producción científica. La creación de ciencia

y la formación de capital humano de avanzada Latinoamérica siguen atrás. Mientras en Estados Unidos al año 2006 habían 18 doctorados por cada 100.000 habitantes, en América Latina no se alcanza a tener 3. Y estas cifras esconden una alta heterogeneidad. Brasil y México lideran la concentración de doctorados (5 y 3 en la misma escala), teniendo países como Venezuela, Paraguay u Uruguay indicadores mucho más bajos, inferiores a 1 (BID, 2010). Adicionalmente, el sector público costea en más del 60% el gasto en I+D (BID, 2010), lo cual se refleja además en una producción de publicaciones científicas, aunque crecientes, todavía muy inferior a la de los países de la OECD. Así, las universidades públicas han debido enfrentar estos desafíos con las debilidades ya anotadas (Mollis, 2010).

Desafíos post-2015

El aporte que deben hacer los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe para acceder a la llamada sociedad de la información es fundamental. Para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad. El primer desafío de los sistemas de educación terciaria de la región es asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social. El segundo desafío es responder a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo: generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica. Un último desafío que enfrentan los sistemas de educación superior es conectarse mejor y abrirse a sus propias sociedades. El tradicional compromiso con la “extensión” debe ser renovado. Por ejemplo, estableciendo una relación estrecha entre las universidades públicas y el sistema escolar: mucho pueden hacer las instituciones terciarias por las escuelas, en la medida que estén obligadas a mejorar la formación docente, colaborar con el diseño del currículo escolar, apoyar escuelas en zonas de alta dificultad para la enseñanza, y

producir investigaciones relevantes para enfrentar los desafíos propios del sistema escolar.

3.4. Mejorando el nivel de alfabetización de adultos.

> *Objetivo 4. "Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente".*

Aunque se ha tendido a concentrar la atención del monitoreo de este objetivo a la lucha contra el analfabetismo adulto[7], este objetivo del marco de acción de educación para todos debe ser comprendido de un modo amplio, que incluye la educación permanente y una mirada más exigente al indicador del analfabetismo.

En efecto, porque la misma noción de alfabetización ha ido evolucionando; últimamente se la concibe no sólo como el aprendizaje del lenguaje a nivel escrito y oral, sino como

la adquisición de la capacidad más general de comunicarse y ser parte de la sociedad tanto en el ámbito de la comunicación social cotidiana como del trabajo (UNESCO – INNOVEMOS, 2012). En esto tienen mucha importancia los recientes cambios sociales, culturales y tecnológicos, que demandan día a día un mayor uso de las habilidades lingüísticas, así como el aprendizaje constante en diferentes planos.

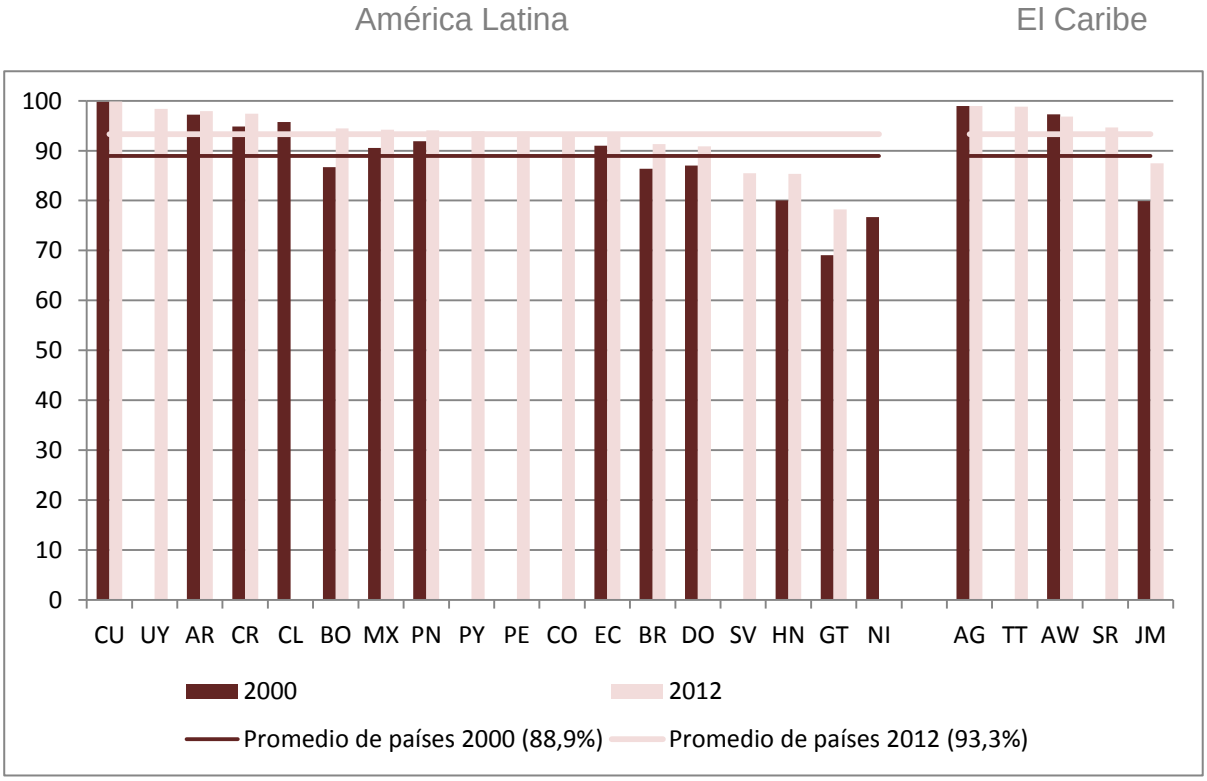
La respuesta de la educación a estos cambios sociales ha enriquecido a la tradicionalmente llamada educación de adultos. Más allá de su rol tradicionalmente alfabetizador -que siempre se ha visto como complementario o remedial de los déficits de la educación formal-, aparece la noción de aprendizaje para toda la vida, enfoque que propugnan organismos internacionales -en particular UNESCO a través del Instituto de Aprendizaje para Toda la Vida (UIL)- y distintos gobiernos. Lamentablemente, no se

[7] Con todo, la formulación original del objetivo cuarto contenía una cierta imprecisión en cuanto a la referencia a tomar para indicar el avance en la alfabetización de los países, pues señalaba un aumento esperado de 50% en "el número de adultos alfabetizados" o "los niveles de alfabetización de adultos", meta que para la mayoría de los países no hacía sentido pues ya poseían niveles superiores al 67% de alfabetización. Con posterioridad, UNESCO "tradujo" este objetivo como indicando una meta de reducir a la mitad la tasa de analfabetismo adulto, interpretación que es la que estamos aquí asumiendo.

cuenta con información amplia y comparable en la región sobre el nivel de alfabetización de la población de acuerdo a definiciones de alfabetización más complejas y apropiadas a la sociedad del siglo 21. En la sección sobre desafíos post-2015 se retoma esta discusión más amplia en el marco de la educación permanente.

Respecto del objetivo de reducción del analfabetismo adulto establecido en el marco de Dakar, la región presenta una situación comparativamente positiva, en contraste con las demás regiones en vías de desarrollo. En efecto, América Latina y el Caribe ya poseían en 2000 niveles comparativamente altos de alfabetismo adulto (88,9% en promedio), los cuales continuaron lentamente aumentando, hasta llegar en 2012 a 93,3%, en promedio. De los 24 países para los que se posee información, sólo cuatro mantenían en 2012 tasas de alfabetismo adulto inferiores a 90%.

Gráfico 3.4.1
Tasa de alfabetismo de la población adulta (15 años y más) 2000-2012
(24 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Es importante advertir, eso sí, que el avance estimado en la década anterior entre 1990 y 2000 había sido similar: 3,8 puntos porcentuales, lo que sugiere que no hubo una aceleración especial post-Dakar. Así, tomando como meta la reducción a la mitad de la población adulta analfabeta, la región no habría logrado aún alcanzarla, dado que ésta implica un aumento del alfabetismo hasta aproximadamente el 95% para el 2015. Con todo, si se considera sólo la población joven de 15 a 24 años, este grupo etario se encuentra por sobre dicho nivel, pues se estima que (de acuerdo a las Encuestas de Hogares) hacia 2010 su tasa de alfabetización era de 97% promedio entre los países de la región. En el marco de acción de educación para todos, particular atención se acordó poner en la alfabetización de las mujeres. Sin embargo, la situación promedio de América Latina y el Caribe también era y sigue siendo comparativamente favorable.

En Guatemala, un país con aun elevados niveles de analfabetismo, la Estrategia Nacional de Alfabetización Integral 1990-2000, la Estrategia Nacional de Alfabetización Integral 2004-2008 y el Plan Estratégico Institucional 2009-2015 han respaldado las acciones específicas en torno al cumplimiento de este objetivo en la última década. Entre ellas se destaca el programa BI-ALFA impulsado por la CEPAL, que se caracteriza por tener un enfoque intercultural y de equidad de género. Los resultados obtenidos indican que el Indice de analfabetismo descendió a la mitad entre 2000 y 2013. A la fecha se ha logrado que 20 municipios del país fueran declarados libres de analfabetismo y, gracias al plan operativo anual 2013, fue mejorada la cobertura de los programas de CONALFA en 166 municipios contemplados en el Plan Hambre Cero. Por último, una experiencia considerada exitosa en este ámbito fue el desarrollo del *Proyecto de Orientación Ocupacional*. Esta modalidad integró, por un lado, la entrega de conocimientos en torno a la alfabetización otorgando un diploma homologado al sexto año de primaria y, por otro, el logro de destrezas y habilidades para enfrentar el mundo del trabajo. Esta iniciativa ha recibido reconocimientos internacionales por el “Programas de Alfabetización de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe”, impulsado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el

Caribe (CREFAL) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Guatemala, Informe Nacional EPT, 2014).

En Bolivia, a su vez, cabe mencionar que gracias al Programa Nacional de Alfabetización “Yo sí Puedo” se logró reducir significativamente el analfabetismo de la población de 15 años, siendo Bolivia declarada como territorio libre de analfabetismo por parte de la UNESCO en 2008. Este programa funcionó por casi tres años, tuvo cobertura nacional y también cabe señalar que se realizó alfabetización en idioma originario (participaron 13.599 estudiantes quechuas y 24.699 aymaras). Para proyectar esfuerzo, se ha puesto en marcha el Programa de Post-alfabetización “Yo sí Puedo Seguir”, como una alternativa de continuidad de estudios para la población joven y adulta que ha sido recientemente alfabetizada, que ha abandonado los estudios o no ha tenido la oportunidad de educarse en momentos previos (Bolivia, Informe Nacional EPT, 2014).

Por último, en una perspectiva más amplia, el concepto mismo de alfabetización ha evolucionado desde la concepción de saber leer, escribir, y las operaciones aritméticas básicas, hacia un concepto más global que la define como “una necesidad básica de aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida y que permite a las personas desarrollar sus conocimientos y capacidades para participar plenamente en la sociedad” (UNESO, 2006). El Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) de UIS UNESCO ha desarrollado un modelo conceptual, una propuesta e instrumentos para evaluar la competencia lectora no de forma dicotómica, sino como un continuo que distingue cinco niveles de “alfabetización”. Asimismo, el nuevo concepto de alfabetización desarrollado por la OECD (2009), en el marco del PIACC (Program for the International Assessment of Adult Competencies), implica una visión más extendida de la alfabetización: “es la capacidad de comprender, evaluar utilizar y comprometerse con textos escritos para participar en la sociedad, alcanzar los propios objetivos y desarrollar el propio potencial y conocimiento” (OECD, 2009, pp. 8). No existe información comparable para los países latinoamericanos que evalúen esta visión

ampliada del concepto[8], aunque los estudios sobre alfabetismo funcional sugieren que la región tiene en esta dimensión aun un gran desafío (OEI, 2011; OECD, 2009). Diagnosticar de manera masiva el nivel de alfabetización de los países bajo estas nuevas perspectivas es ciertamente un desafío importante para el post-2015.

Desafíos post-2015

Desde una perspectiva más amplia, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida supone una visión enriquecida de la alfabetización y de la educación de adultos. Integra a ambas, pero les asigna un sentido distinto al tradicional, al incorporarlas a los esfuerzos de creación y desarrollo de un sistema de aprendizaje continuo para las personas. La alfabetización recoge los cambios sociales, culturales, tecnológicos y del trabajo, los que demandan mayores habilidades lingüísticas y aprendizaje continuo. Por su parte, la educación de adultos incluye al conjunto de procesos formales y no formales que desarrollan las capacidades de las personas, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan, en función de las necesidades de las personas y de la sociedad.

Esta nueva perspectiva pone su atención en las necesidades de aprendizaje de las personas durante toda la vida, integrando en ello sus necesidades de desarrollo y realización en todas sus dimensiones. Importa dar relevancia a las competencias y cualificaciones vinculadas a la empleabilidad (OIT), a los conocimientos, destrezas y competencias personales, cívicas y/o laborales en todo el espectro de aprendizajes (formal, no formal e informal) (OCDE). Lo anterior se hace en el marco de un sistema de aprendizaje, que sobre la base de un marco de referencia de niveles de aprendizaje (o de cualificaciones), genera programas articulados, flexibles y diversificados, con múltiples y variadas oportunidades educativas, favoreciendo transiciones entre instituciones formales y no formales, ramas de formación y tipos de enseñanza, que

[8] En los ’90 la OECD aplicó la prueba IALS de alfabetización de adultos, no obstante de la Región sólo Chile participó.

permiten que las personas progresen en su formación y que las competencias logradas sean reconocidas y certificadas con independencia de cómo ellas fueron adquiridas.

En la Región es satisfactorio que haya países que en el último tiempo han incorporado en sus legislaciones los temas de alfabetización y educación de adultos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Por ejemplo, Uruguay (2010) creó un Consejo de Educación No Formal, Chile (2009) reconoció en su Ley General de Educación, los procesos educativos formales y no formales y la existencia de modalidades flexibles de nivelación de estudios; Ecuador (2010) reconoció en su Constitución el aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho; Bolivia (2009) fijó en su Constitución que el Estado tiene el deber de garantizar y promover la educación permanente.

No obstante lo anterior, la institucionalidad de la educación a lo largo de la vida sigue siendo débil. En las políticas “raramente se encuentran referencias explícitas a la educación de adultos en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida”. A pesar del esfuerzo de los organismos internacionales y de algunos gobiernos, el aprendizaje para toda la vida en la región todavía se reduce, en general, al viejo paradigma de la educación de adultos, alternativa de educación “no formal” remedial de los déficits de los sistemas formales de enseñanza (UNESCO, 2012b).

La creación de sistemas de evaluación y de reconocimiento de aprendizajes previos que permitan construir trayectorias educativas y de formación laboral ha tenido un desarrollo muy incipiente. Hay experiencias en México (el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación, SASA) del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA); en Chile la existencia de entidades examinadoras, a cargo de aplicar pruebas elaboradas por el Ministerio de Educación y certificar a los participantes de los programas flexibles de nivelación de estudios; y en El Salvador, también la evaluación y certificación de estudios de modalidades flexibles.

La eliminación de las barreras que dificultan el acceso y la participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación, la existencia de sistemas de información, la creación de espacios comunitarios de aprendizaje y el desarrollo de

ofertas adaptadas a las necesidades de los educandos, constituyen desafíos en los que los Estados debieron avanzar luego de los acuerdos de Belém. Existen algunas experiencias de diversificación de ofertas, como Argentina, con un plan de finalización de estudios primarios y secundarios (FINES), para jóvenes entre 18 y 25 años. México y Brasil han diseñado programas de seguimiento de los progresos de los participantes de sus programas de educación de jóvenes y adultos. Guatemala, México y Bolivia están desarrollando iniciativas bilingües que favorecen a sus poblaciones indígenas. Sin embargo, amplios sectores de la población de América Latina y el Caribe siguen excluidos y sin acceder a programas y oportunidades. Ello es especialmente grave en el caso de los mayores de 25 años sin escolaridad secundaria, y para primaria las poblaciones indígenas, rurales, las mujeres y los grupos culturalmente distintos.

La preocupación por la calidad de las ofertas y por el aprendizaje incluye desafíos referidos al currículo, a los materiales pedagógicos y a los entornos de aprendizaje. En todos los casos se requiere establecer criterios de calidad. Estos debieran incluir a los proveedores; también asegurar la calidad de los docentes, mejorando su formación, desarrollando sus capacidades y mejorando sus condiciones de empleo; y finalmente, la fijación de criterios para evaluar los resultados de aprendizaje de los jóvenes y adultos en los diferentes niveles de formación y educación.

Se trata de un tema que concita gran preocupación, porque las debilidades en estos aspectos son notables y las experiencias de avance todavía son pocas y parciales. Se reconoce progresos en la actualización curricular en Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Chile y México y de desarrollo profesional de los educadores en Jamaica, El Salvador, República Dominicana y Guatemala; respecto de la evaluación del aprendizaje, México está avanzando en la descripción de niveles de aprendizaje y Brasil en el levantamiento de marcos de evaluación para la alfabetización en lenguaje y matemáticas.

En definitiva, y en el horizonte de la educación post-2015, ¿Qué requisitos deben considerar los sistemas educativos de nuestra Región para ordenarse bajo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida? En esto importa especialmente articular bien las

necesidades, los contextos sociales y culturales, con las prioridades políticas reales para el tema. Parece claro que la experiencia de declaraciones y compromisos de los Estados es útil para fijar trayectorias, pero no logra traducir ello en prioridades, estrategias, programas y recursos. ¿Cómo salir de este círculo? Lo que sigue propone algunos criterios, los cuales se organizan luego como propuestas concretas en un cuadro resumen que ejemplifica el tipo de desafíos que los estados enfrentan para abordar sistémicamente la educación a lo largo de la vida.

Es claro que la situación de partida es muy heterogénea entre países, e incluso es posible reconocer en su interior diversidad cultural y territorial, también de recursos y de capacidades. Es posible que ayude la fijación de distintos niveles e indicadores asociados a cada uno y sobre la base de ellos, trazar hojas de ruta claras y consistentes, pero diferenciadas. A partir de ellas los países debieran identificar sus prioridades, los tiempos, los indicadores de logro, el financiamiento adecuado y las estrategias, la gradualidad y los plazos para implementar las medidas anunciadas y los instrumentos que serán utilizados en cada caso, incluyendo su monitoreo y evaluación.

Un segundo criterio tiene que ver con la necesidad de establecer un itinerario que permita caracterizar los diferentes niveles de un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida y los indicadores asociados a cada uno; sin duda que este debiera facilitar las trayectorias de los países o de sus diferentes grupos o territorios, de manera que haya normas para establecer itinerarios, para evaluar la coherencia de las decisiones y prioridades y para monitorear y evaluar sus resultados.

Un tercer criterio es asignarle perspectiva de sistema de aprendizaje a lo largo de la vida a las actuales iniciativas de alfabetización y de educación de adultos de nuestros países; es decir, revisar los programas de alfabetización y de nivelación de la escolaridad básica y secundaria, los programas de formación para el trabajo y de actualización y a partir de ellos, desarrollar instrumentos que diversifiquen y flexibilicen las oportunidades educativas de las personas, que les permitan desarrollar itinerarios distintos, formales, no formales e informales y que se reconozcan, homologuen y

certifiquen las competencias sólo a partir del principio que las personas demuestren lo que saben.

Las distintas entidades de cooperación y financiamiento internacional debieran apoyar la definición y ejecución de planes nacionales de desarrollo de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida. Sus contenidos debieran ajustarse a las necesidades de cada territorio, sobre la base de los niveles e indicadores del sistema y buenos sistemas de información.

Los avances y la experiencia de la Comunidad Europea permiten identificar los componentes básicos de un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida. La descripción que se hizo antes corresponde al sistema comunitario; a él tributan los sistemas nacionales. Más allá de los diversos niveles de desarrollo entre los Estados miembros, importa revisar la manera cómo cada uno se ha ido ajustando a exigencias acordadas como comunidad. El instrumento ordenador principal del sistema de formación es el Marco de Cualificaciones, que entrega referencias (criterios e indicadores) de los aprendizajes asociados; a partir de dicho Marco, se han ordenado los distintos sistemas nacionales.

De acuerdo a lo anterior, por ejemplo, los programas de alfabetización y de nivelación de la escolaridad básica y secundaria, debieran definir con claridad las competencias a lograr en cada nivel (saber, ser y hacer), integrar a ello los elementos de contextualización cultural y lingüística, promover el desarrollo de modalidades formales y no formales, presenciales, a distancia, on line o mixtos, con sistemas flexibles de tiempo, asistencia, ritmo y duración de los programas. Debiera avanzarse en la modularización del aprendizaje y el apoyo con textos y otros recursos a los participantes y sistemas de evaluación y reconocimiento de aprendizajes previos, para facilitar a las personas el desarrollo de itinerarios y la certificación, incluyendo las relaciones con educación superior y con oportunidades de educación continua.

Lo anterior en articulación con formación para el trabajo, en la forma de competencias de empleabilidad y distintos niveles de formación técnica o vocacional, coordinados con

sistemas de certificación de competencias laborales y empresas, así como de información e intermediación con el mercado laboral.

La formación inicial y continua de docentes e instructores, así como las buenas condiciones para su desempeño y retribución y la formación de comunidades profesionales y redes con otras instituciones de formación y empresas, debiera ser una preocupación permanente de los Estados. De igual forma, la promoción de iniciativas y ofertas públicas y privadas. Una preocupación prioritaria debe ser la existencia de sistemas de aseguramiento del aprendizaje de los participantes y de la calidad de la enseñanza.

3.5. Paridad e igualdad de género en la educación.

> *Objetivo 5. "Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento".*

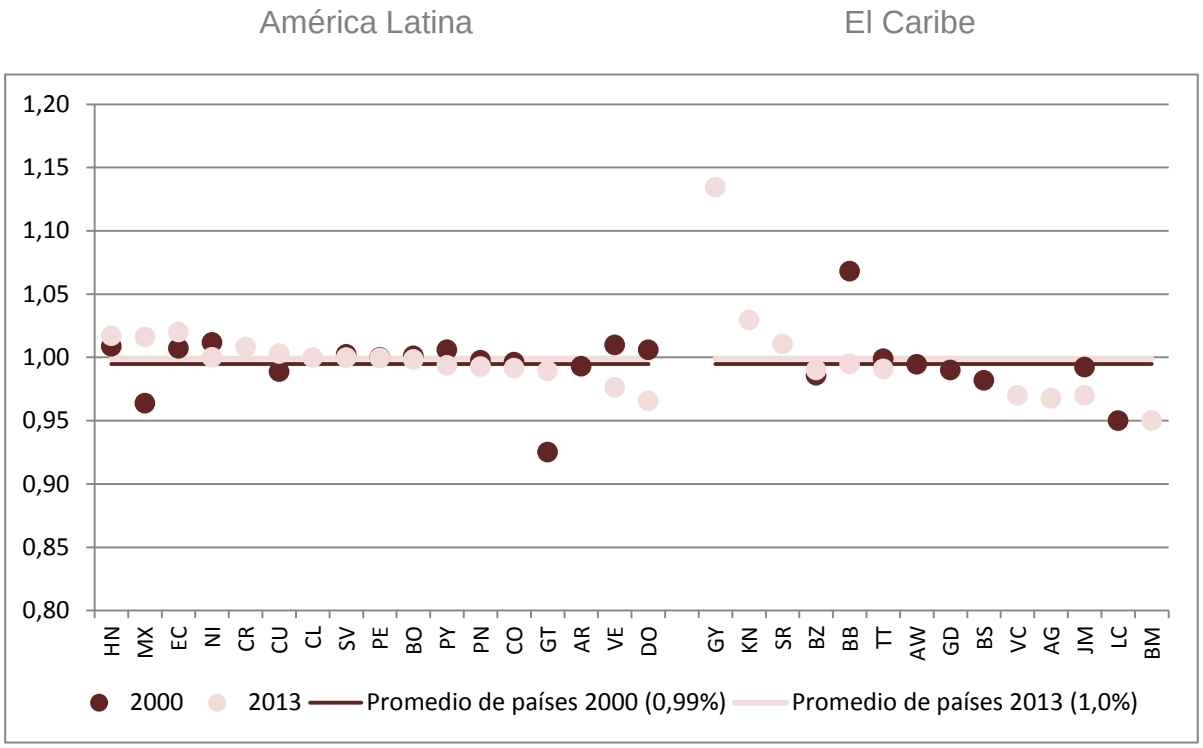
La paridad de género apunta a otorgar a niños, niñas, hombres y mujeres, igual acceso a una educación de calidad, atendiendo a oportunidades pedagógicas que potencien sus fortalezas. Se ha argumentado, además, que en una perspectiva intergeneracional, el aumento en la escolaridad de los padres -y en particular de las madres- repercutirá en la salud, la buena alimentación y en la continuidad y éxito escolar de los hijos.

En un contexto político más amplio, la no discriminación de género forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en consecuencia, la temática y sus implicancias, ha concentrado la atención de organismos internacionales para definir lineamientos y metas estratégicas que permitan la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, tanto en los ámbitos legales, laborales, económicos, y educativos (Fondo Desarrollo de Naciones Unidas para la mujer, Conferencias mundiales de la mujer desde 1975, Convención sobre los Derechos de la Mujer, entre

otras). El Fondo de Población de Naciones Unidas, también menciona la igualdad de género, como un derecho humano y la enmarca como uno de los ocho Objetivos del Milenio. Por otra parte, desde el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, se plantea que las consideraciones de género deben instalarse en todas las políticas y programas, incluyendo ámbitos políticos, económicos y sociales, para que favorezcan de manera equitativa a hombres y mujeres (ECOSOC 2012).

La preocupación especial dada a la igualdad entre los géneros en el marco de acción de Dakar tuvo a la base la histórica y generalizada situación de desventaja de las mujeres respecto de los hombres en el sistema educacional. En cuanto a la equidad en el acceso a la educación primaria, lo cierto es que ya a inicios de la década pasada los países de América Latina y el Caribe, en promedio, mostraban una situación de virtual igualdad entre hombres y mujeres. En efecto, el índice de paridad de género, que expresa la situación relativa de las mujeres respecto de los hombres, en este caso en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación primaria, alcanzó tanto en 2000 como en 2013 valores cercanos a uno, de igualdad perfecta. Ciertamente, hacia 2013, sólo en un país (de los 30 con datos disponibles) persistían disparidades de género importantes en la escolarización en primaria, en contra de los hombres.

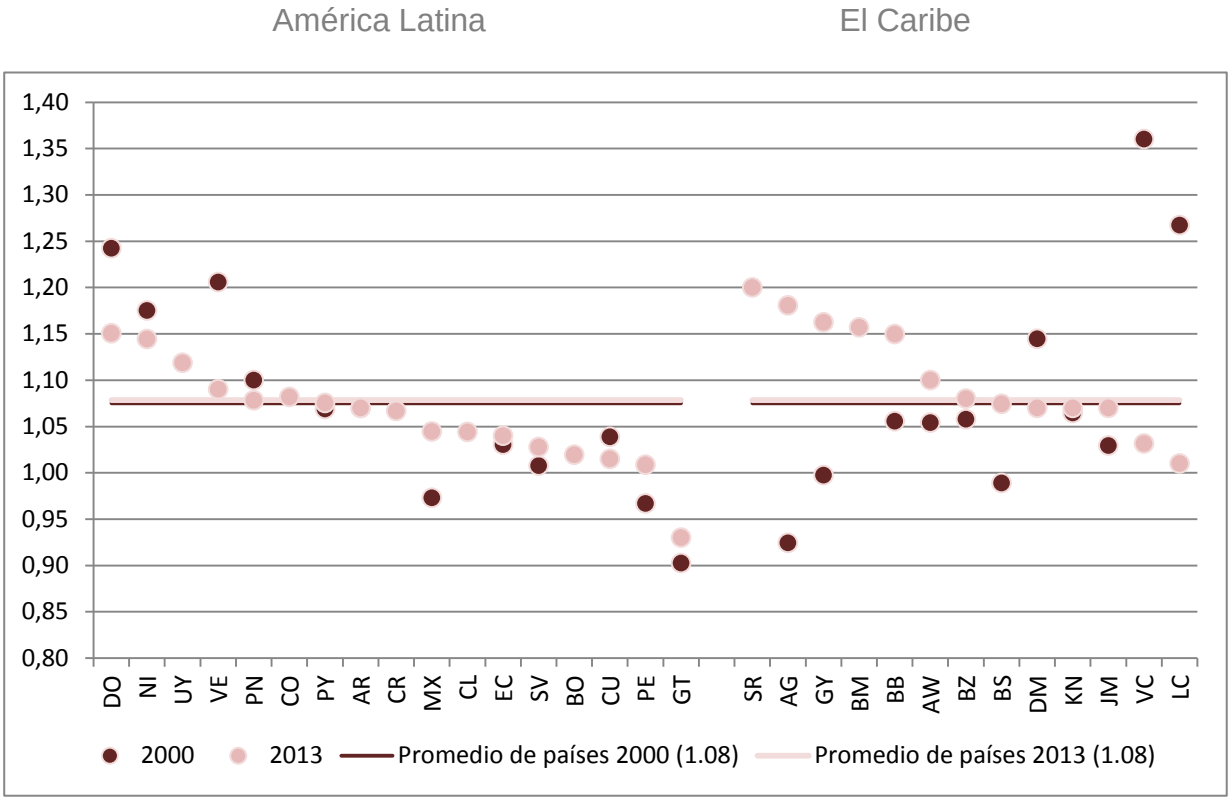
Gráfico 3.5.1
Índice de paridad de género en la tasa neta de matrícula de educación primaria
2000-2013 (30 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

En lo referido al acceso igualitario de los géneros a la educación secundaria, la situación predominante en América Latina y el Caribe es en cambio inequitativa, pero en contra de los adolescentes hombres. En efecto, el índice promedio de paridad de género en la tasa neta de matrícula en educación secundaria de los países de la región era 1,08 en 2013 (i.e. 8% a favor de las mujeres), igual que la de 2000. En efecto, mientras en uno de los 31 países de la región que cuentan con información existía en 2013 una inequidad perjudicial para las mujeres, la inequidad en contra de los hombres se observaba en 20 de los 31 países (alcanzando en varios países valores superiores a 1,1 en el índice de paridad de género en secundaria).

Gráfico 3.5.2
Índice de paridad de género en la tasa neta de matrícula de educación secundaria 2000-2013 (31 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Es importante notar que esta situación de inequidad de género en el acceso a la educación secundaria es característica de América Latina y no se da –en promedio- en las otras regiones del mundo (salvo en Asia Oriental, aunque con menos intensidad). Probablemente, esto se explica en buena medida por los hombres que abandonan la educación formal en el nivel secundario para ingresan tempranamente al mercado laboral (PREAL, 2007; BID, 2012; OIT, 2012).

La situación comparativamente favorable de las mujeres latinoamericanas en cuanto a sus niveles de escolarización no implica que no existan desafíos específicos pendientes. En cuanto a la existencia de brechas de desempeño académico asociadas al género de los estudiantes, éstas fueron constatadas para varios países de la región en el estudio SERCE, conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de

la Calidad de la Educación, de UNESCO, en 2007. Siguiendo un patrón identificado en otros estudios internacionales, las mujeres demostraron en promedio un mejor desempeño en Lectura tanto en 3° como en 6° grado, mientras los hombres alcanzaron un mejor desempeño promedio en Matemáticas en ambos grados y en Ciencias (en este caso sólo se evaluó 6° grado)[9]. Eso sí, la brecha estimada a favor de los hombres en Matemáticas fue mayor y más sistemática que la brecha favorable a las mujeres en Lectura. Ahora bien, aunque estas tendencias se observaron en la mayoría de los 16 países participantes, es importante consignar que la asociación entre género y desempeño académico en ningún caso es universal en la región: así por ejemplo, en Chile, Costa Rica y Ecuador, no se encontró diferencias de género en Lectura; mientras en Ecuador y Panamá, no se encontró diferencias de género en Matemática. Según los resultados del mismo estudio SERCE 2012, se evidencia que en la región (exceptuando a Cuba y República Dominicana) las niñas logran consistentemente resultados promedio más bajos que los estudiantes hombres en la asignatura de Ciencias.

Diferencias importantes de género también fueron detectadas por la prueba PISA 2009: mientras las mujeres tendieron a rendir mejor que los hombres en lectura; y los hombres tendieron a rendir mejor que las mujeres en matemática; en la prueba de ciencias no se encontraron diferencias promedio entre ambos géneros. Los países de América Latina participantes siguieron este mismo patrón de inequidad de género, con la notable excepción de Trinidad y Tobago, país en el cual las mujeres superaron en promedio a los hombres en las tres competencias evaluadas (OECD, 2010).

Como se ve, el desafío de la equidad de género va más allá de la escolarización. En Panamá, por ejemplo, se ha impulsado diversas iniciativas para sostener la igualdad de género en educación, tales como la actualización del currículo y planes educativos con el fin de eliminar todo contenido sexista y androcéntrico, la ampliación de la cobertura de la Red de Escuelas de Educar en Igualdad, la promoción entre los docentes de prácticas educativas no sexistas, el fomento del uso de lenguaje, contenido y materiales

[9] Este patrón de desigualdad de género a favor de las mujeres en lectura, y de los hombres en matemáticas, también se observó en promedio en el primer estudio realizado por el Laboratorio de UNESCO en 1997 en que participaron 13 países de la región y en que se evaluó a alumnos de tercero y cuarto grado. Lamentablemente los resultados de ambas pruebas no son comparables, por lo que no se puede afirmar si ha habido progresos en esta dimensión.

no sexistas en obras y textos escolares, la realización de campañas de prevención y sensibilización respecto de manifestaciones de violencia de género en centros educativos, y el equipamiento de Centros de Recursos de Aprendizaje no Sexista, incluyendo la elaboración de la guía didáctica "¿Yo sexista?" (Panamá, Informe Nacional EPT, 2014).

En efecto, la igualdad de género va más allá del campo educacional. En México, ha sido incorporada como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Pero en educación comenzaron antes: la Secretaría de Educación Pública recibió en 2008 por primera vez un presupuesto destinado a incorporar en la agenda educativa la perspectiva de género en las acciones y programas educativos, entre las que se encuentran: 1) Investigación: En 2009 se publica el Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México, una valiosa herramienta para quienes toman decisiones de política pública sobre programas preventivos y de atención a niños, niñas y adolescentes; 2) Acciones dirigidas a docentes: Se elaboraron libros de equidad de género y prevención de la violencia en la educación, en preescolar, primaria y secundaria; 3) Intervención en escuelas secundarias, que incluye el proyecto Abriendo Escuelas para la Equidad (apertura de las escuelas los sábados a la comunidad educativa para llevar a cabo actividades con contenidos de no violencia y equidad de género), y la formación de promotores/as en materia de equidad y prevención de la violencia de género; y 4) Revisión y análisis de libros de texto, para detectar contenidos y elementos que fomentan y justifican la discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas y proponer modificaciones a los libros de texto gratuitos desde la perspectiva de género. (México, Informe Nacional EPT, 2014).

Desafíos post-2015

Los desafíos educacionales futuros pueden situarse en diferentes dimensiones de la escolarización y del funcionamiento de la organización escolar. En términos del acceso y permanencia en el sistema escolar, algunos países de la región aun enfrentan la tarea de asegurar la escolarización de las mujeres, especialmente en zonas rurales y de

población indígena, lo que se vincula con contextos socioeconómicos y culturales particulares. En contraste, las metas de acceso se ven disminuidas para los jóvenes en educación secundaria y aun se enfrenta la dificultad de expandir y disminuir la deserción en este nivel educativo entre los muchachos, lo que obliga a asumir las dificultades que impone el trabajo infantil y juvenil en los sectores más pobres, así como la distancia entre la cultura y formas de socialización juvenil, y las normas y exigencias de la socialización escolar, agravadas por el bajo desempeño arrastrado desde la primaria.

En términos de logros de aprendizajes, la equidad de género exige modificaciones aún más profundas. A nivel de la organización escolar se debe impulsar formas de convivencia no discriminatorias; a nivel pedagógico, formar a los docentes para inhibir la tendencia a reproducir los estereotipos de género y propiciar ambientes de aprendizajes no discriminatorios hacia niños o niñas; en este mismo orden, se deben enfrentar desde la formación inicial de los docentes, los prejuicios que, por ejemplo, alejan a las niñas de las matemáticas y las carreras profesionales científicas.

3.6. Calidad de la educación.

> *Objetivo 6. "Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales".*

La perspectiva del derecho a la educación evolucionó desde un foco casi exclusivo en la escolarización hacia la preocupación por el aprendizaje efectivamente adquirido por los niños y jóvenes, lo cual ha puesto en el centro de la agenda el asunto de la calidad educativa. Más aun, durante las últimas dos décadas, el debate sobre la calidad ha transitado desde un enfoque centrado en los insumos necesarios para proveer educación (infraestructura, materiales educativos, tiempo de escolarización) hacia la

pregunta por el aprovechamiento escolar y los resultados académicos de los estudiantes.

En efecto, en la gran mayoría de los países de la región, como consecuencia de haber alcanzado altas tasas de escolaridad en educación primaria, y tasas crecientemente altas en secundaria, en las últimas décadas se transita desde un foco en el aumento de la cobertura escolar hacia una atención a la calidad.

Sin embargo, el creciente énfasis en los resultados de la educación ha llevado a algunos analistas y tomadores de decisión a subvalorar (cuando no directamente obviar) la preocupación por los insumos (e.g. tamaño del curso, textos de estudio, salarios docentes, formación docente, infraestructura escolar), respaldándose en una lectura sesgada de la evidencia científica que sugeriría que para la calidad de la educación “los insumos no importan”. Sin embargo, la evidencia acumulada en los países en desarrollo es concluyente en el sentido de que, al menos en estos contextos, los recursos básicos en educación son un factor significativo para la calidad de la educación (Glewwe, Hanushek, Humpage, y Ravina, 2011; Hanushek, 2006; Scheerens, 2000). Es relevante no perder de vista este aspecto en una región en que la disponibilidad de recursos materiales en las escuelas es aún muy baja para importantes grupos de la población, situación que ha sido recientemente asociada con menores niveles de logro escolar (Murillo y Román, 2011).

Por cierto, el foco en los aprendizajes es esencial porque releva el desarrollo efectivo de las potencialidades de los estudiantes que les permitan ejercer sus derechos, participar en la sociedad y tener una experiencia de vida digna (Alexander, 2008). Además, complementando la evidencia acerca del aumento en la escolaridad de la población, se ha encontrado que el mejoramiento de la calidad de la educación puede ser un catalizador del cambio social que apunte a superar la pobreza, mejorar la desigualdad en la distribución de ingresos, y aumentar la productividad y el desarrollo de la sociedad (Hanushek & Woessmann, 2009).

En consecuencia, las visiones contemporáneas sobre el derecho a una educación de calidad tienden a resaltar su carácter multidimensional (UNICEF y UNESCO, 2008;

OREALC UNESCO, 2008), que incluye como objetivos tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo creativo y sicológico, y como propósitos los objetivos de la paz, la ciudadanía y la seguridad, fomentando la igualdad y transmitiendo los valores culturales mundiales y locales (UNICEF y UNESCO, 2008, p.32). Con la entrada en vigor del derecho internacional de los derechos humanos, acogido por la inmensa mayoría de Estados, los sistemas educativos han sido llamados a promover la construcción de ciudadanías respetuosas de la dignidad y los derechos de todas las personas, provocando con ello una crisis que obliga a redefinir el carácter de la educación, incluyendo la necesidad de construir nuevos significados de la calidad educativa, conforme las luchas históricas a favor de la igualdad, la justicia y la democracia han ganado terreno.

Construir nuevos significados del concepto de calidad, de modo que responda a las necesidades de cooperación (más que de competencia), de solidaridad (más que de discriminación) y de disfrute de la diversidad (más que subordinación), es una tarea compleja, que convoca al consenso en la comunidad internacional acerca de los principios y valores que debieran animar este nuevo enfoque. Un primer intento de construir un concepto multidimensional de la calidad de la educación fue el documento de discusión Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos (OREALC/UNESCO, 2007), presentado en II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC),.

La preocupación por la calidad educativa es completamente pertinente para América Latina y el Caribe, y en ningún caso debe ser vista como de segundo orden respecto de los objetivos de aumento de cobertura. Más aun, ambas dimensiones están íntimamente relacionadas. La expansión de la educación pre-escolar, primaria y secundaria ha permitido el ingreso de alumnos provenientes de sectores con menores recursos económicos, sociales y culturales, para los cuales es fundamental un progreso en la calidad de la educación, que considere la equidad de los aprendizajes como un aspecto esencial, a fin de atenuar el efecto de sus desventajas de origen (UNESCO, 2011). Lo característico de la situación regional, en este sentido, es que al interior de los

países se debe enfrentar simultáneamente desafíos de escolarización y aseguramiento de condiciones mínimas para un buen aprendizaje, pendientes del siglo XX, y desafíos propios del siglo XXI, como la disminución de la brecha digital, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas, críticas para participar en la sociedad del conocimiento y ejercer la ciudadanía en ambientes cada día más plurales y globalizados.

Logros de aprendizaje

La información más ampliamente utilizada para analizar los logros de aprendizaje de los alumnos se basa en la aplicación de pruebas estandarizadas, cuyo uso se ha difundido e intensificado aceleradamente en los últimos años. Es importante eso sí estar conscientes de las limitaciones de estos instrumentos como indicadores de la calidad de la educación.

El propósito último de la preocupación por la calidad educativa es aumentar la cantidad y mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que los sistemas educacionales ofrecen a sus estudiantes. Como se sabe, sin embargo, la relación entre esas oportunidades y los logros académicos finalmente alcanzados por los alumnos es altamente compleja y está mediada por muchos factores “extra-escolares”. Ésta es una de las varias razones por las cuales las pruebas estandarizadas de logro académico de los alumnos no son estrictamente un indicador directo de la calidad de la educación de cada país, como a nivel local no son una medida válida de la efectividad de una escuela (Koretz, 2008).

Los tests estandarizados de logro tienen otra limitación importante como indicadores de calidad: no miden aspectos relevantes de lo que se espera aprendan los alumnos en la escuela. Primero, porque estos tests no miden capacidades y habilidades prácticas, así como actitudes y disposiciones en diferentes dominios que se busca los alumnos adquieran con la educación; segundo, porque generalmente se concentran en sólo un par de asignaturas –lectura y matemáticas, y excepcionalmente ciencias naturales-, que

aunque sin duda centrales, no son sino una fracción del currículum escolar; por último, porque incluso al interior de las asignaturas que evalúan, importantes habilidades –como la comunicación oral y generalmente la escritura- quedan excluidas (Koretz, 2008; Ferrer, 2006; Ravela et al., 2008).

Habida cuenta de estas limitaciones, estas mediciones proporcionan información esencial para diagnosticar y monitorear los aprendizajes adquiridos por los niños y jóvenes, al menos en las áreas del conocimiento que han sido identificadas como críticas (y que el propio marco de acción de Dakar especificó). De esta manera, el análisis de la calidad de la educación se ha enfocado principalmente a partir de los resultados académicos –o niveles de aprendizaje- de los estudiantes especialmente en las disciplinas de lenguaje, matemáticas y ciencias, a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, lo que permite una mayor comparabilidad y monitoreo. Es decir, el debate contemporáneo sobre la calidad educativa, si bien no puede reducirse a los resultados de estos tests, tampoco podría obviarlos.

La prueba SERCE-2006 del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO proporciona la mejor información comparativa regional del desempeño académico de los alumnos de educación primaria. En ella participaron 16 países y se evaluó a los alumnos de tercero y sexto en lectura y matemática, y de sexto en ciencias. Aunque este tipo de evaluaciones mide un rango amplio de habilidades y conocimientos, un criterio básico de equidad sugiere focalizarse en los alumnos que no alcanzan un nivel mínimo de logro definido para su edad o grado y que corren alto riesgo de quedarse crónicamente rezagados en su proceso formativo.

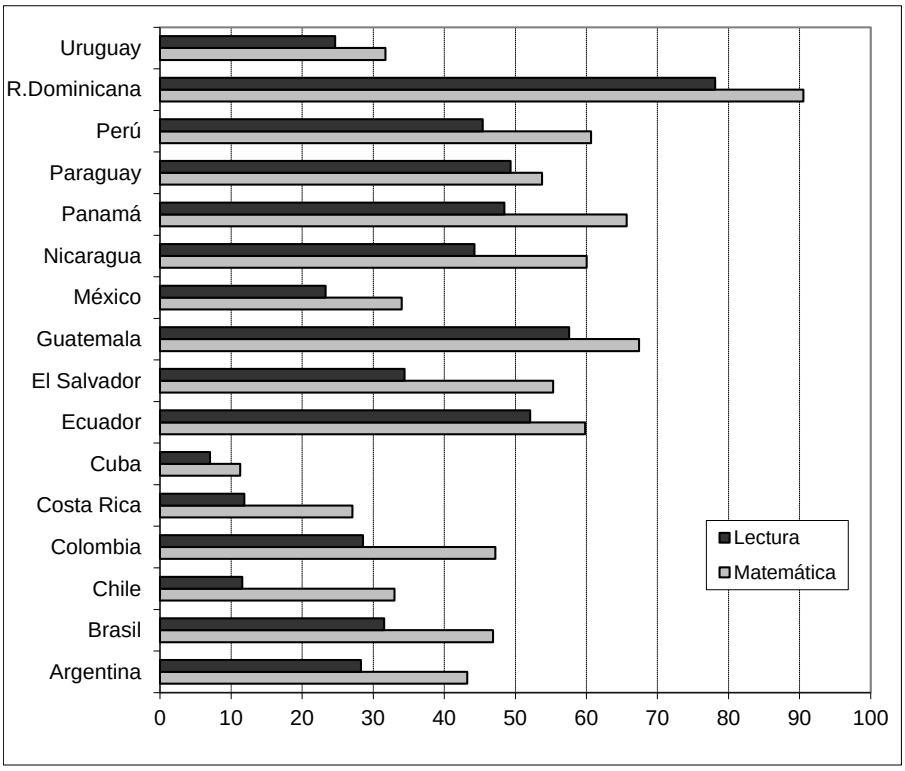
Los resultados SERCE-2006 (OREALC UNESCO, 2008) indicaron que, en promedio en los países participantes, uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura, no había alcanzado el nivel II de desempeño, considerado un piso de logro básico. Además, las desigualdades entre países encontradas en este aspecto fueron muy pronunciadas; así por ejemplo, mientras el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción

llegó al 49% y en República Dominicana, al 78%. Las diferencias entre países encontradas en matemáticas fueron incluso mayores.

Según un estudio realizado por UNESCO sobre los datos del SERCE (Treviño et al., 2010), entre los factores que explicarían las diferencias de desempeño de los estudiantes estarían las condiciones socioeconómicas y culturales tanto del alumno como del promedio de la escuela; el clima escolar en el nivel de la escuela como de la percepción del alumno; la gestión directiva que esté orientada hacia lo pedagógico; los años de experiencia docente; y los años en educación preprimaria. Por otra parte, se destaca que la pertenencia a grupos indígenas, el trabajo infantil, y la repetición de grado influyen de manera negativa en el logro académico de los niños.

Los resultados de SERCE-2006 también muestran que los países latinoamericanos varían significativamente en el grado en que sus sistemas escolares reducen o amplifican las desigualdades de logro académico entre alumnos de diferente género, nivel socioeconómico, etnia o zona de residencia, sugiriendo que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en reducir la inequidad. Un caso particularmente notable identificado por SERCE es Cuba, que ha logrado reducir las desigualdades de logro entre los estudiantes asociadas al nivel socioeconómico más que ningún otro país de la región; del mismo modo, en Cuba las diferencias de recursos disponibles en las escuelas no resultaron ser un factor relevante de desigualdad de logro entre los alumnos en ninguna de las asignaturas y grados evaluados por SERCE (Treviño et al., 2010).

Gráfico 3.6.1
Alumnos de tercer grado que no alcanzaron el Nivel de Desempeño II en Lectura y Matemáticas en la prueba SERCE-2006, en % (16 países participantes en el estudio)



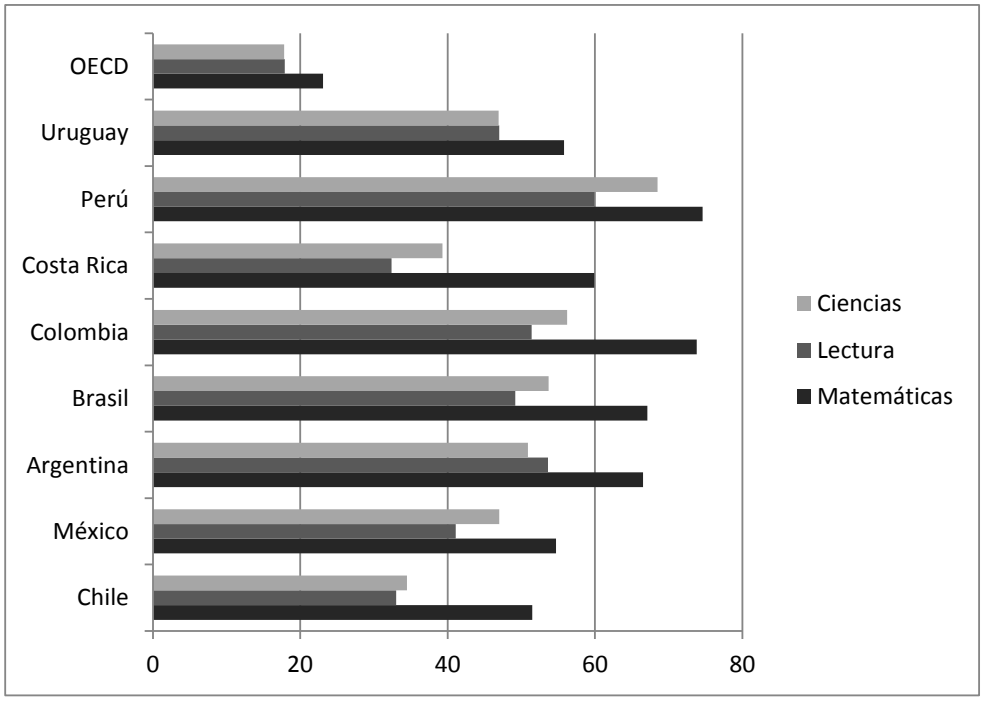
Fuente: LLECE-UNESCO

En cuanto a los aprendizajes básicos, los grupos étnicos representan el sector más desaventajado en términos económicos, factor que se refleja como una variable significativa en relación a los resultados de aprendizaje de lectura, matemática y ciencias, según la prueba SERCE-2006. El informe plantea que la pertenencia a un grupo indígena se asocia negativamente con el aprendizaje, principalmente por la precariedad en la que viven los niños y sus familias, sumado a la baja escolaridad de los padres. Además de las inequidades económicas que afectan negativamente los resultados de aprendizaje, los factores lingüísticos y culturales de origen, son por lo general contrapuestos a los contenidos y al tipo de socialización que se ofrece a los estudiantes indígenas en las escuelas. Según los análisis en base a datos SERCE-2006, en el nivel estudiantes, la variable indígena se observa sistemáticamente (aunque

no siempre) con influencia negativa en los resultados de Lenguaje, Matemática y Ciencias medida en 3º y 6º grado. Se observó además en 3º grado mayores disparidades comparativas que en 6º grado, factor que se explicaría por la alta deserción de los niños indígenas en cursos más avanzados. Por último, en ninguno de los grados, asignaturas evaluados, para ningún país de la región, la pertenencia indígena se identificó como un factor positivo en los logros de aprendizaje de los alumnos (Treviño et al., 2010).

El desempeño académico de los alumnos de educación secundaria ha sido medido internacionalmente por la prueba PISA, un estudio de la OECD que evalúa alumnos de 15 años. Una ventaja adicional de PISA, por tanto, es que proporciona un estándar de comparación externo para América Latina y el Caribe; la desventaja es que sólo un grupo pequeño de países de la región ha participado en sus aplicaciones.

Gráfico 3.6.2.
Alumnos de 15 años que no alcanzaron el Nivel de Desempeño II en Lectura, Matemáticas y Ciencias en la prueba PISA-2012, en % (8 países latinoamericanos participantes en el estudio y promedio OECD)



Fuente: PISA 2012, OECD 2013

De acuerdo a los resultados de PISA-2012, en promedio en los nueve países latinoamericanos participantes, un 63% de los alumnos en matemáticas, un 46% en lectura y un 50% en ciencias, no demostró haber alcanzado el nivel II de desempeño, nivel que es considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada. Como punto de comparación, en promedio en la OECD, la fracción de alumnos que no alcanzó este nivel de desempeño fue de 23% en matemática, 18% en lectura y 18% en ciencias (OECD, 2013). En general, en los países latinoamericanos la proporción de alumnos de bajo desempeño en las diferentes disciplinas fue dos a tres veces superior que la de los países de la OECD.

Vistos en su conjunto, los indicadores de logro académico de los alumnos de la región son preocupantes en la mayoría de los países para los que se cuenta con información. En promedio, aproximadamente un tercio en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura. En matemáticas los resultados fueron incluso más insatisfactorios. Además, existe una fuerte inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos en cuanto al logro académico.

Mejorar la calidad educativa pasa por mejorar las capacidades del cuerpo docente y la institucionalidad en que operan las escuelas. Es lo que ha estado impulsando Jamaica, por un lado, intentar mejorar la calidad de los profesores, poniendo un foco en la calidad de los programas de formación, capacitación y desarrollo profesional, la generación de un sistema de registro de desarrollo profesional de los profesores -*Jamaica Teaching Council*-, la entrega de becas para áreas específicas de formación, oportunidades de capacitaciones en servicio para satisfacer necesidades pertinentes y el establecimiento de *Quality Education Circles* para facilitar el intercambio de buenas prácticas de enseñanza. Complementariamente, estableciendo instituciones especializadas del área educativa, como el *Jamaica Teaching Council*, responsable de mantener y fortalecer los estándares profesionales a través de un ámbito regulatorio y también de desarrollo profesional, el *National Education Inspectorate* - cuya función es inspeccionar todas las escuelas primarias y secundarias para identificar las necesidades de cada una, y el *National College for Educational Leadership* que entrega formación en liderazgo en

vinculación a las políticas públicas y programas del gobierno (Jamaica, Informe Nacional EPT, 2014).

Chile ha sido otro país que ha impulsado políticas de mejoramiento de la calidad de diferente carácter, incluyendo la implementación de variados programas de mejoramiento escolar situados en las escuelas que incluyen materiales y capacitación docente; un sistema de financiamiento corregido que entrega más recursos a los establecimientos que educan al 40% más pobre de la población –la Subvención Escolar Preferencial- que exige a las escuelas participantes diseñar e implementar un programa de intervenciones y establecer compromisos concretos de incremento de los resultados académicos de sus alumnos, y más recientemente una Agencia de la Calidad de la Educación, que evaluará integralmente a las escuelas y liceos, emitiendo informes sobre sus procesos y resultados, institucionalizando así el bien establecido Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE- que mide los logros académicos de todos los alumnos chilenos a lo largo de su carrera escolar (Chile, Informe Nacional EPT, 2014).

Docentes y calidad de la educación

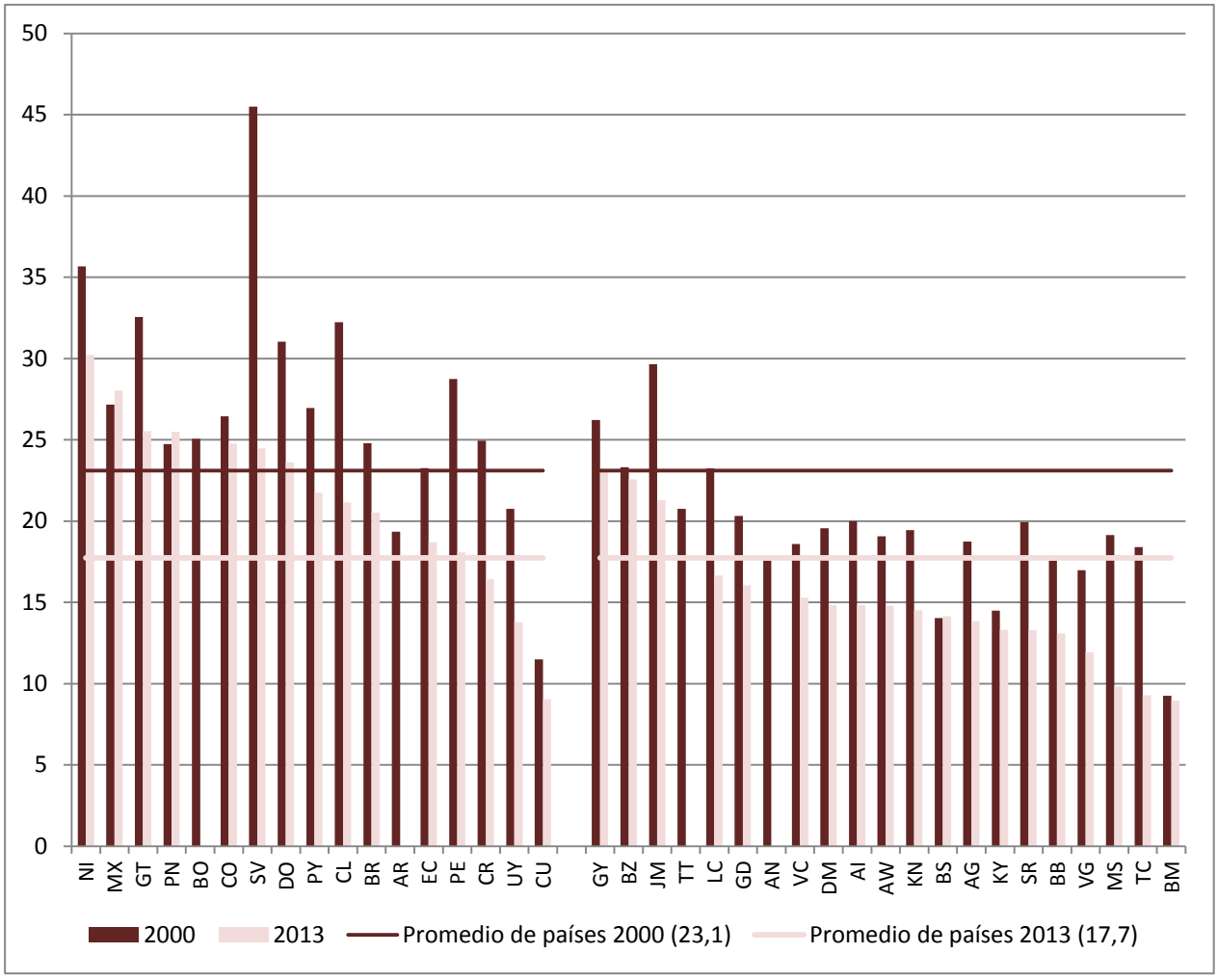
Consistentemente, tanto los estudios sobre logro académico de los alumnos como los de mejoramiento de los sistemas educacionales coinciden en señalar que la calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad educacional. Así, considerando las características de las escuelas, se ha identificado a los profesores como el elemento fundamental para promover el aprendizaje de los estudiantes, capaz incluso de contrarrestar el efecto de las condiciones negativas del entorno en que viven los niños con menos recursos o que presentan dificultades de aprendizaje (Barber & Mourshed, 2007; Rockoff, 2004). En consecuencia, las políticas educacionales han comenzado a reponer a los docentes en el centro, dejando atrás las pretensiones de diseñar reformas educacionales “a prueba de profesores”.

La dificultad más inmediata para avanzar en este sentido es el contraste existente en la mayoría de los países entre el bajo estatus y malos salarios que tiene la profesión docente, con la alta exigencia de su labor profesional; adicionalmente, las deficientes condiciones de trabajo influyen de manera negativa en la posibilidad de contar con los mejores profesores en los sectores más vulnerables (Little & Bartlett, 2010). Pero las dificultades se sitúan también en niveles más profundos. La labor de los profesores es cada vez más compleja y desafiante, deben atender a niños provenientes de sectores diversos de la sociedad, cuyo capital cultural puede diferir de manera importante. Junto con esto, un docente competente no sólo debe conocer su disciplina sino manejar variadas estrategias pedagógicas que permitan a los niños desarrollar habilidades más complejas, actitudes y motivaciones que les permitan participar en la sociedad y convertirse en aprendices autónomos a lo largo de la vida; todo esto ha puesto en entredicho las instituciones y prácticas tradicionales de formación inicial y continua de los docentes (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, Ching & Johnson, 2009; OECD, 2009).

En el marco de educación para todos, el monitoreo básico de la situación docente ha consistido en observar la evolución de la disponibilidad de docentes y su formación especializada. En cuanto a la tasa de alumnos por profesor, en términos generales América Latina y el Caribe presentaba en 2013 una situación intermedia, muy cercana al promedio al compararla con las demás regiones del mundo, tanto en educación primaria (18 alumnos por profesor) como secundaria (15 alumnos por profesor). Además, en la década pasada esta proporción tendió a disminuir en ambos niveles, especialmente en la enseñanza primaria, donde el promedio de alumnos por profesor decreció en 4 alumnos desde 2000. Este patrón de mejoramiento se observó en la mayoría de los países para los que se cuenta con información comparable.

Gráfico 3.6.4.
Razón de alumnos por profesor en educación primaria 2000-2013 (39 países incluidos)

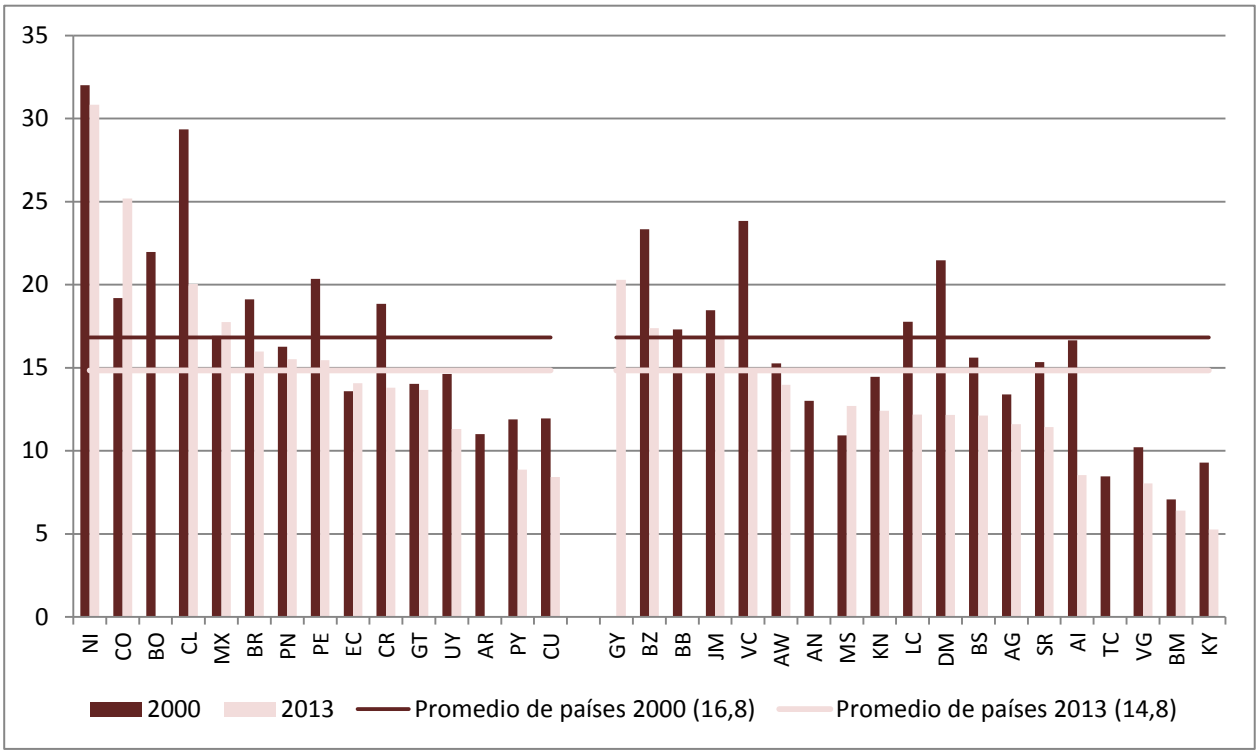
América Latina El Caribe



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Gráfico 3.6.5
Razón de alumnos por profesor en educación secundaria 2000-2013
(35 países incluidos)

América Latina El Caribe



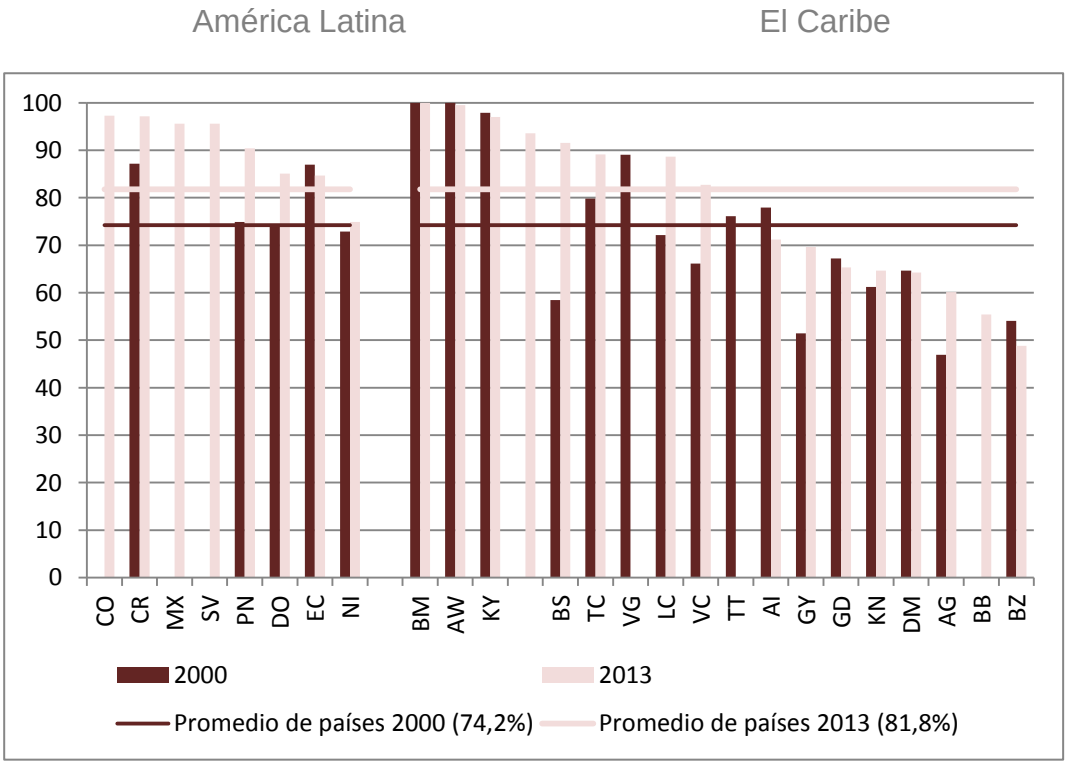
Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Considerando el avance experimentado en la cobertura educativa durante las últimas décadas en los países de la región (especialmente en secundaria), el hecho de que las tasas de alumnos por profesor no sean en promedio comparativamente altas y que además bajaran durante la década anterior, no debe subvalorarse, por cuanto expresa un importante esfuerzo por aumentar la cantidad de docentes disponibles en los distintos niveles de enseñanza.

En lo que respecta a la calidad de la preparación del cuerpo docente (medida por el porcentaje de profesores con formación certificada de acuerdo a los requisitos de cada país), la información comparable indica que, hacia 2013, el 81,8% de quienes ejercían la docencia en primaria y el 72% en secundaria contaban con formación docente certificada. Sin embargo, existen marcados contrastes en la región en el nivel de

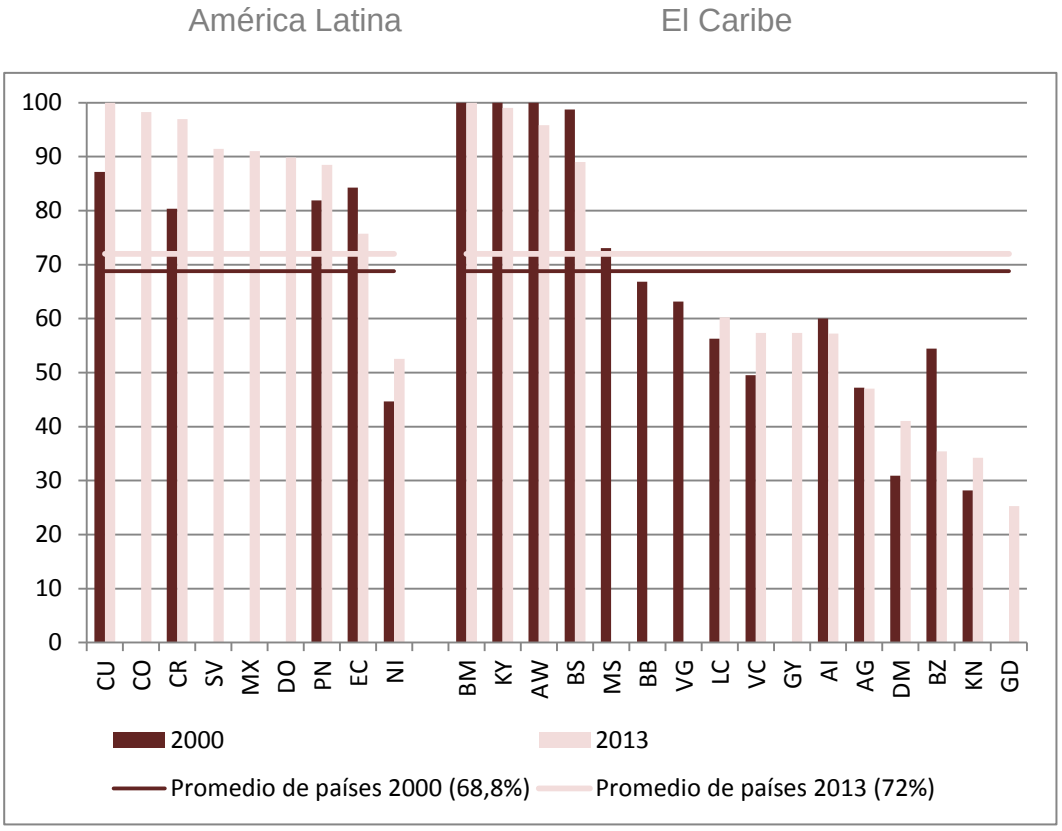
profesionalización de la docencia, por cuanto en algunos países la proporción de profesores certificados, tanto en primaria como en secundaria, apenas llega a la mitad del cuerpo docente, mientras en otros es cercana al 100%. En este aspecto, entre 2000 y 2013, en promedio, los países de América Latina y el Caribe hicieron solo un leve progreso en la enseñanza primaria y en secundaria respecto al empleo de personal certificado. Con todo, la proporcion de docentes que ejerzan sin la certificación básica es aún más preocupante si se considera que en la región los requisitos de certificación de la formación docente tienden a ser bajos: en algunos países la formación docente se extiende por uno o dos años; en otros se realiza en instituciones de nivel secundario, escuelas normales o instituciones de educación superior de baja exigencia; existe insuficiente regulación de los programas de formación y éstos tienden a ser de baja calidad (OREALC UNESCO, 2012).

Gráfico 3.6.6
Profesores certificados en educación primaria 2000-2013 (%) (23 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

Gráfico 3.6.7
Profesores certificados en educación secundaria 2000-2013 (%) (25 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS, febrero 2015

En los países de la región, la importancia de contar con buenos profesores ha sido ampliamente reconocida y muchas políticas públicas apuntan a mejorar el status social de los docentes, para lo cual necesitan atraer y asegurar buenos profesionales en la docencia, proporcionar una formación inicial y continua de calidad, y mejorar sus condiciones laborales (Ávalos, 1996, Vaillant, 2009). Un ejemplo de estas políticas es el caso de Brasil, con la creación el año 1998, del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Primaria y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) a fin de mejorar las remuneraciones y destinar fondos a la capacitación de los docentes. El impacto que ha tenido FUNDEF es muy positivo, mejorando los salarios de manera significativa especialmente donde se encontraban más bajos y disminuyendo el número de docentes sin calificación a nivel nacional (Vaillant, 2009).

Las limitaciones de la formación inicial podrían ser subsanadas mediante sistemas de formación en servicio de calidad; sin embargo, de acuerdo a un reciente reporte, la situación regional no parece auspiciosa tampoco en esta materia. De acuerdo a sus autores, la formación continua tiene escasa relevancia y articulación, no toma en cuenta la heterogeneidad de situaciones de los docentes, ni considera la realidad de las escuelas y los desafíos prácticos de la enseñanza, todo lo cual deriva en acciones con bajo impacto en las dimensiones relevantes del oficio docente (OREALC UNESCO, 2012).

Desafíos post-2015

Los desafíos de calidad y equidad que enfrentan los sistemas educativos de la región hacen necesario poner el foco en políticas docentes que permitan avanzar hacia la disponibilidad de educadores altamente competentes y motivados para todos los alumnos, en un proceso de creciente profesionalización. Los desafíos para las políticas docentes en los países de América Latina y el Caribe se pueden agrupar en tres dimensiones: formación inicial, formación continua, y carrera profesional y condiciones laborales.

En cuanto a la formación inicial docente:

- Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos. Es importante atraer candidatos a la docencia que reúnan las condiciones mínimas adecuadas, a nivel nacional, para poder transformarse en buenos educadores, evitando en todo caso discriminaciones por motivos socioeconómicos o culturales.
- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de los aprendizajes y la calidad de los formadores. La calidad en la formación de profesores implica el compromiso de la institucionalidad responsable de las políticas educativas y las instituciones formadoras. Para ello es importante

generar estándares concordados que garanticen la calidad de los procesos formativos. En este sentido, es clave desarrollar una buena formación práctica mediante vínculos permanentes entre instituciones formadoras y escuelas.

- Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos. La formación inicial docente necesita preparar a los futuros maestros para asumir la heterogeneidad sociocultural, y en muchos casos prestar especial atención a la educación rural y la educación intercultural bilingüe.
- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos. Entre los mecanismos que pueden contribuir a contar con profesores bien preparados en todas las escuelas están: la acreditación de instituciones formadoras; la evaluación de futuros docentes a lo largo y al final del proceso formativo; el desarrollo de capacidades de instituciones formadoras; y la regulación de apertura de carreras y programas de certificación.

En lo referido al desarrollo profesional y la formación continua:

- Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en el aprendizaje de los estudiantes. Es importante que las oportunidades de aprendizaje profesional estén asociadas a estándares para el desarrollo profesional y consideren información sobre el desempeño proveniente de la evaluación docente. Asimismo, es necesario generar condiciones y estímulos que promuevan la participación de los profesores.
- Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. En esta dirección, se promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de una formación continua referida a las prácticas de enseñanza que los docentes enfrentan en sus propios contextos educativos.

- Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. Se propone el acompañamiento para profesores principiantes, la actualización y oportunidades de aprendizaje en diversas etapas y las asesorías/mentorías que pueden asumir profesores de desarrollo profesional avanzado.
- Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia. En este sentido, se hace necesario disponer de una institucionalidad pública con capacidad de regulación y control de la calidad de la oferta, que ejerza un liderazgo en esta materia y vele por el desarrollo de capacidades de las agencias que imparten formación continua.
- Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. Un desarrollo profesional basado en la escuela ha de promover el trabajo colaborativo guiado por un liderazgo directivo y una organización del trabajo escolar que faciliten el desarrollo profesional docente.
- Regular la pertinencia de la oferta de postgrados. La evolución reciente de la demanda docente hacia los postgrados plantea nuevos desafíos de acreditación según criterios de pertinencia e impacto.

En lo referido a la carrera docente y las condiciones de trabajo de los docentes:

- Diseñar e implementar carreras destinadas a fortalecer la profesión docente y a incidir en la atracción de buenos candidatos. Las carreras docentes, y sus sistemas de promoción, deben pensarse en función de una valoración social de la profesión, reconocimientos y condiciones de trabajo –incluyendo tiempo para tareas profesionales fuera del aula– que favorezcan un desempeño de calidad, estimulen el ingreso a la profesión de jóvenes con las aptitudes necesarias y la permanencia de buenos profesores.
- Reconocer en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente. Es importante diferenciar categorías de docentes de aula, conforme al progreso de las competencias, intrínsecas a la mayor experiencia y

preparación. Esta distinción debiera dar origen a responsabilidades crecientes a lo largo de la carrera.

- Estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional. Promover el aprendizaje continuo de los docentes y reconocer su compromiso y desempeño profesional de calidad debieran ser ejes estructurales para la promoción en las carreras docentes superando el mero reconocimiento de la experiencia y los cursos de perfeccionamiento.
- Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos, clara y articulada, para estimular la labor profesional docente. Una carrera profesional atractiva supone remuneraciones similares a otras profesiones, considerando, además, mejoramientos según su progresión en la carrera de acuerdo a su desempeño. Es importante también considerar estímulos para el desempeño docente en sectores desfavorecidos. Las condiciones para un retiro digno al finalizar la carrera debieran estar garantizadas.
- Desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente. Los sistemas educativos requieren disponer de mecanismos para apreciar los desempeños y promover su mejoramiento. La evaluación docente debe orientarse a la valorización y al reconocimiento de la profesión mediante un sistema construido con participación docente basado en estándares validados por la profesión, articulando la dimensión formativa con las consecuencias de la evaluación dentro de la carrera docente.
- Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de funciones. En las normas que regulan el acceso a la docencia se juega parte importante de las oportunidades educativas a las que tenga acceso la población, particularmente los grupos más necesitados de una enseñanza de calidad. Por ello es importante la rigurosidad y transparencia en los procesos y asignación de funciones.

4. Sección:
Diseño e implementación de estrategias políticas e iniciativas de programas para cumplir con los objetivos de la EPT

La revisión de las estrategias políticas, programas e iniciativas de los países latinoamericanos y caribeños entre los años 2000 y 2014, evidencian el avance de un proceso de cambio hacia el énfasis en la calidad de los sistemas de educación. El cumplimiento del derecho al acceso de la educación y el tema de la cobertura y la permanencia en de la educación siguen siendo un asunto de preocupación en los Estados de la región. No obstante, la ansiedad por brindar una educación de calidad que permita a las personas seguir educándose durante toda la vida y que brinda posibilidades de mejorar su vida, se ha vuelto cada vez más importante en las políticas educativas en los últimos 14 años. En este sentido, muchos países encontraron que la obligatoriedad escolar primaria/básica no era suficiente para una buena preparación de sus alumnos, ampliando la obligación educativa a la educación secundaria.

Para supervisar la calidad y el rendimiento escolar varios países de la región empezaron, ya en los años 90, a instalar sistemas de supervisión de la calidad de sus sistemas de educación. En los últimos 14 años se puede observar la consolidación de estos sistemas y su creciente importancia en producir información para la toma de decisiones entorno de la mejora de la calidad de la educación. Las altas tasas de repetición escolar son cada vez más una señal de alerta para los países, mostrando falencias en la calidad del servicio educativo.

Sin embargo, con respecto a lo anterior, la noción de la calidad de la educación también ha cambiado en términos cualitativos en los últimos años. En vez de centrar el tema únicamente en el rendimiento escolar, las estratégicas y programas de los países latinoamericanos y caribeños muestran cada vez más un entender multidimensional de la calidad educativa, para poder brindar una educción relevante y pertinente a sus

alumnos. Eso implica estrategias de ampliación de la oferta curricular escolar, igual como programas e iniciativas educativas en los siguientes ámbitos:

- La educación en y mediante las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para cerrar las crecientes brechas digitales.
- La educación cívica y democrática.
- La educación en ética y valores.
- La educación para la convivencia pacífica, sin discriminaciones.
- La educación para el respeto al pluralismo social.
- El buen clima escolar para facilitar un buen aprendizaje.
- La educación sexual y la prevención de VIH/SIDA.
- La educación para una vida saludable en general.
- La educación para la prevención de desastres.
- La educación para la protección y el cuidado medioambiental para un desarrollo sostenible.
- La educación inclusiva para fomentar alumnos con necesidades educativas especiales.
- La formación docente en todos los niveles y ámbitos como garantía de una educación de calidad.

Además, en los últimos 14 años se puede observar una creciente preocupación por la educación equitativa (en términos de acceso y calidad) para cerrar las brechas educativas entre géneros, alumnos de diferentes zonas geográficas (urbano/urbano-marginal/rural), estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, igual como entre alumnos pertenecientes a grupos étnicos y aquellos que no pertenecen a estos grupos. El resultado fue un mayor énfasis en el diseño y la implementación de estrategias y acciones en:

- La equidad de género en la educación.
- La educación rural.
- La educación para combatir la pobreza.
- La educación intercultural bilingüe.

Otro tema que tomo mucha fuerza en los últimos años es la ampliación del sector de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), que es cada vez más considerado como clave para la base de una buena educación para toda la vida. Los países de la región lanzaron muchas iniciativas en términos de políticas y estrategias para ampliar la cobertura de la AEPI, al igual que para mejorar su calidad. Últimamente hubo una tendencia de entender la AEPI de una forma de protección integral de la infancia, que va más allá de la educación y que toca ámbitos de la salud y de la alimentación. La buena formación docente para este nivel de educación fue identificada como clave por muchos países de la región y varias iniciativas se dirigen a este tema.

Aunque terminar la educación secundaria es clave para el desarrollo educativo de una persona, la educación postsecundaria es considerada cada vez más vital para ser socialmente competente, igual como entrar en el mercado laboral. Por lo tanto, en los últimos años la preocupación por el acceso a la educación postsecundario, sea este universitaria o técnica, se ha manifestado en varios acciones y programas estatales.

Otro cambio que se puede observar a partir de una revisión de las políticas y programas educativas de los países latinoamericanos y caribeños en los últimos 14 años, es el cambio hacía un enfoque cada vez mayor en la eficiencia de los usos de los recursos asignados a la educación. Mientras el volumen de inversión para los sistemas de educación y la eficacia de su impacto sigue siendo un tema muy presente en la región, hay una creciente preocupación de cómo utilizar estos recursos de la mejor manera. De esta forma surgieron temas en el diseño de las estrategias, programas e iniciativas que antes no habían sido presente de la misma forma. Los temas claves en este sentido son:

- La gestión de la educación dentro del concepto del “Buen Gobierno”.
- La gestión de la educación con transparencia.
- La rendición de cuentas por los resultados e impactos de los sistemas de educación.
- Ampliación de la participación de “stake holders” en la educación.
- El diseño de políticas de educación dentro del concepto del desarrollo sostenible.

En resumen se puede decir que las expectativas hacía la educación y por ende la complejidad de como abarcar con ella ha crecido enormemente, en los últimos 14 años. Por lo tanto, el buen diseño de estratégicas políticas y programas y la buena gestión de la educación significan desafíos para los países de la región que tienen que ser abordados con más experticia, profesionalidad, capacidades analíticas y conocimiento de la diversidad social.

4.1. Logros clave y buenas prácticas e iniciativas en las políticas públicas de educación

A continuación vamos a presentar algunas prácticas e iniciativas exitosas y que contribuyan al progreso hacia los objetivos de la EPT.[10]

4.1.1. Atención y educación de la primera infancia

La *Universalización de la sala de cuatro años* es una política federal de Argentina, que supone la construcción de nuevas salas para niños de cuatro años, el diseño e implementación de nuevos formatos organizativos para la atención de poblaciones específicas, acompañamiento político y pedagógico, y la provisión de cargos docentes. Se inicia en 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional. El porcentaje

[10] En este apartado se presenta en algunas ocasiones indicadores provistos por los países. Estos indicadores son de fuente nacional y no necesariamente coinciden en su definición y método de cálculo con los indicadores del UIS u otra fuente internacional. Además, estos indicadores con fuente nacional no deben utilizarse para hacer ningún tipo de comparación con otros países.

de asistencia pasa del 48,2% en 2001 al 81.5% en el 2010 aun cuando la población de 4 años desciende en -2,4%. Este crecimiento de la escolarización de 33.3 puntos porcentuales implica que hay un 65% más de niños/as de esa edad en la escuela con respecto al 2001.

El programa *Chile Crece Contigo* es un sistema de protección integral a la infancia del Estado chileno, cuyo objetivo principal es acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición (alrededor de los cuatro o cinco años de edad). El programa se destaca por su masiva cobertura y su enfoque holístico de la AEPI.

Entre las políticas y programas con mayor impacto en resultados se encuentran la Ley de Atención integral a la Primera Infancia de Colombia con su *Estrategia Nacional de Cero a Siempre*, dirigida a promover y garantizar el desarrollo integral de los niños menores de 6 años, a través de un trabajo unificado e intersectorial.

En El Salvador, entre los avances más destacados se encuentra el aumento de cobertura en la educación preescolar en el periodo comprendido entre 2000 y 2013 alcanzando un 64,61%, esto gracias a las transformaciones curriculares y a la implementación de una estrategia política específica para la educación y cuidado de la primera infancia, liderada por el Ministerio de Educación. Éste ha impulsado un abordaje intersectorial de la educación inicial y preescolar, de manera que participen en su promoción diversos organismos de la sociedad civil, las familias y las comunidades educativas.

La falta de información sobre el nivel preescolar es aún un problema general. Por lo tanto, desde el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay se ha coordinado el programa *Uruguay Crece Contigo,* informatizando datos sobre los Centros de Educación Infantil Privados y sobre los niños que allí concurren, con el fin de sistematizarlos en una única base de fácil acceso.

En Barbados destaca la implementación del *Basic Skills Assessment Battery*, un test diseñado para medir la capacidad de alumnos de pre escolar de comenzar con el currículo de primer grado básico. Desde su inicio (2001) se ha aplicado a 60.000 alumnos y su administración ha sido eficaz, sin embargo se han presentado dificultades en el adecuado uso de los resultados por docentes y líderes escolares en el desarrollo de programas adecuados para los niños.

En Jamaica, la creación del *Child Health and Development Passport* en Jamaica en el año 2010 ha permitido a practicantes del área de la salud, a padres y a practicantes de educación en la primera infancia rastrear las condiciones de salud y desarrollo de todos los niños de determinada cohorte.

4.1.2. Educación primaria/básica

Uno de los logros más destacados de Guatemala fue el aumento de la cobertura del nivel primario, ya que entre los años 2000 y 2010 la matrícula inicial presentó un aumento paulatino que se vio reflejado en las tasas netas de cobertura del periodo; el punto más álgido se registra en 2009 con 98,68% de cobertura.

En la educación primaria de Nicaragua, se destaca el incremento en la Tasa de Terminación al Sexto Grado que avanzó del 74,8% reportado al año 2009 a 92,2% en 2013. Además los casos de sobre edad registrados en primer grado de primaria disminuyeron en el periodo 2007-2013 de 59,54% a 48,44% y, en segundo grado de 64,85% a 54,25%. A esto se suma el incremento de escuelas públicas que poseen primaria completa, la cual se elevó de 69,33% a 79,88% entre los años 2009 y 2013; este esfuerzo ha sido denominado *Batalla por el Sexto Grado*.

El *Programa de Maestros Comunitarios* de Uruguay apunta a reducir la desvinculación escolar, mejorando el relacionamiento entre la escuela y la comunidad y brindando apoyo pedagógico fundamentalmente a los niños de 1º y 2º año con bajo rendimiento escolar. El programa quiere construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social, incorporando mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad, en centros educativos que tienen

jornadas de cuatro horas diarias. En 2012 el programa actuó en 327 centros escolares (de Montevideo y del interior del país) por medio de 539 maestros, atendiendo en total a 15.608 niños.

En Argentina se ha implementado el *Proyecto Primaria Digital* que consiste en la compra de equipamiento informático y multimedial para constituir un aula digital móvil que permita la rotación del equipamiento en cualquier grado de la escuela, desplazando la idea de la sala de computación. Está destinado a las escuelas de gestión estatal urbanas con alumnos provenientes de sectores vulnerables, y a escuelas rurales

En Ecuador se destacan los avances obtenidos en materia de atención a la diversidad, vale decir, la atención y escolarización oportuna de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. De esta forma, se estableció la normativa para crear la *Unidad de Apoyo a la Inclusión* que consta de un servicio educativo y técnico especializado que atiende a estudiantes de todos los niveles educativos que presenten algún tipo necesidades educativas especiales. Estas unidades dependen directamente de la Dirección Distrital de Educación. A la fecha se han asignado 30.708 estudiantes con NEE a 6.753 establecimientos educacionales ordinarios y 159 especializados, entre fiscales y particulares

En Barbados, se destaca el *Criterion Reference Test*, aplicado desde el 2000 a alumnos de 2° y 4° básico para evaluar conocimientos y habilidades en matemática, lenguaje y comprensión lectora, cuyos perfiles de resultados son utilizados por docentes para identificar y abordar las deficiencias de cada alumno en un nivel personalizado.

El *Programme for Advancement through Health and Education (PATH)* de Jamaica es una red social que entrega apoyo a los padres para que los niños en edad escolar cuenten con los recursos para asistir a la escuela a la vez que son alimentados allí un determinado número de días a la semana. Se enfoca en hogares vulnerables a través de asistencia económica bajo la obligación de que los niños asistan a la escuela. Destaca además el hecho que todos los niños cuentan con acceso gratuito a la salud, permitiendo su desarrollo óptimo.

También de Jamaica proviene el *School Feeding Programme* implementado por el Ministerio de Educación que asegura que se entregue desayuno y/o almuerzo a los niños con más necesidades con el objetivo de fomentar su asistencia regular a la escuela, aumentar los resultados educativos y asegurar que los niños cuentan con alimentos de calidad.

En Curaçao, entre los logros más relevantes, se destaca la promulgación de la *Federal Ordinance Compulsory Education* que, tal como su nombre indica, establece la obligatoriedad de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes que tengan entre 4 y 18 años de edad.

En el marco de la llamada *Revolución Educativa* el gobierno de San Vicente y las Granadinas ha incrementado significativamente los porcentajes del presupuesto nacional asignados a Educación. A la fecha se han invertido alrededor de $1.9 mil millones de dólares que han permitido principalmente el mejoramiento de la infraestructura y el entorno de varios establecimientos, así como la construcción de nuevos centros educativos en lugares como Barrouallie, Fairhall, West St. George, Edinboro y las islas Granadinas de Bequia y Union Island. Además se ha logrado mejorar el acceso a los servicios de educación desde la primera infancia hasta la educación terciaria o post-secundaria. Adicionalmente se destaca que existe cerca de un 85% de profesores debidamente capacitados en primaria, uno de los porcentajes más altos de la OCDE según reporta el Informe Nacional.

4.1.3. Aprendizaje de jóvenes y adultos

Chile Califica era un programa del Gobierno de Chile que tenía como objetivo establecer las bases para la implementación de un Sistema de Capacitación y Educación Permanente, orientado a personas jóvenes y adultas que por distintas razones debieron abandonar su trayectoria educativa mientras realizaban su etapa escolar. Se inicia en el año 2002 con un período de ejecución de 6 años. El programa ha dado paso a la *Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas* del Ministerio de Educación de Chile.

En Nicaragua, entre 2009 y 2013, la tasa de terminación al noveno grado de la educación secundaria progresó de 57,7% a 63,8%, a pesar de que el punto más alto ocurrió en 2012 con un 64,3%. En tanto el porcentaje de escuelas base, es decir, escuelas que ofrecen educación hasta el primer ciclo completo de secundaria (7mo, 8vo y 9no grados), creció del 38,3% en 2009 a 42,6% en 2013. A esta iniciativa se le conoce como la *Batalla por el Noveno Grado.*

En Panamá habían mayores avances en cuanto a cobertura y permanencia se dan en la población joven y adulta (15-24 años), en los niveles de Educación Secundaria Alta y Baja. Entre las políticas que han sustentado estos avances y, en general, el desarrollo de los objetivos del país, se destaca la *Ley de gratuidad y obligatoriedad de la Educación Media* de 2010, que tiene por objetivo fomentar la educación en todos sus niveles, utilizando el derecho que tiene toda persona a una educación integral, permanente y en igualdad de oportunidades. Asimismo, el *Programa de Resignificación de la Media* (2008-2012) propone una modificación de la oferta educativa, desde el aumento de la cobertura como el centro de la discusión, hacia intervenciones fundamentadas en la calidad, la pertinencia y la equidad en la educación, donde el desarrollo de la autonomía pedagógica es uno de los objetivos fundamentales para proyectar una escuela crítica, abierta y pertinente a fin de posibilitar igualdad de oportunidades en los resultados.

En el ámbito de la alfabetización de Paraguay, donde ha habido un gran avance en la última década, se destaca la *Política Publica de Educación de Personas Jóvenes y Adultas Ñamyendy Tata* (Encendemos fuego) que se implementa entre 2011 y 2024. El programa es emblemático no solo por sus resultados, sino por la forma en que fue concebida, ya que se trata de una política integral construida a través de un proceso participativo.

En Uruguay las *Becas de apoyo económico en educación media básica y superior* entregadas por el Ministerio de Educación y Cultura y por el Fondo de la Solidaridad, las cuales han tenido gran estabilidad en el tiempo y reciben en 2009 el respaldo de *Uruguay Estudia*. En 2011 reciben otro fuerte impulso con la implementación del

programa *Compromiso Educativo,* pasando de entregar 4.723 becas en 2005 a 19.331 en 2012.

También de Uruguay proviene el programa *ReDescubrir* que les propone a los jóvenes participar en un esquema educacional con un horario pedagógico integral. Dicha integralidad se sustenta en una concepción amplia del sujeto de la educación, incorporando además de los lenguajes orales, escritos, matemáticos y científicos, el artístico, el corporal, el tecnológico-digital y el ético-democrático. Además de una posibilidad de culminación de la Educación Media Básica y acceder de esta manera a la Educación Media Superior, ReDescubrir posibilita la incorporación de los adolescente o jóvenes al mundo del trabajo.

En el 2010 el Ministerio de Educación de Barbados introdujo el *Caribbean Vocational Qualification* en las escuelas secundarias, una certificación basada en competencias enfocada en entregar a los alumnos la posibilidad de salir de secundaria con una certificación en alguna habilidad, poder complementar temáticas técnicas y vocacionales con las asignaturas tradicionales y fortalecer sus competencias para la entrada al mundo laboral. Finalmente, destaca el programa implementado en 2011 *Caribbean Certificate of Secondary Level Competence (CCSLC)* una certificación obligatoria para todos quienes terminen la secundaria, que incorpora habilidades, competencias, actitudes y valores que todos los alumnos deben tener al momento de egresar. El programa es flexible y culmina con la premiación del CCSLC a los alumnos que hayan completado un mínimo de 5 asignaturas incluidas en el programa. Este puede ser realizado entre 3 y 5 años (como parte de la secundaria), dependiendo de las habilidades de los estudiantes.

El *UWI Open Campus* de Santa Lucia empezó a operar en 2008, después de haber sido transformado de un centro de educación a distancia. Por la ausencia de una universidad pública en la isla, es muy difícil obtener un grado académico sin tener los recursos para estudiar en una universidad extranjera. El gobierno de Santa Lucia en colaboración con la University of the West Indies estableció por lo tanto este campus

para poder ofrecer a jóvenes y adultos la oportunidad de obtener un grado académico en línea. En 2012/2013 un total de 505 personas estaban inscritas en cursos de maestrías del UWI Open Campus.

4.1.4. Alfabetización de adultos

Gracias a las estrategias y programas de alfabetización de Bolivia, se constituye en un Estado Libre de Analfabetismo con una tasa de analfabetismo menor al 4%. Desde el 2006, fueron alfabetizadas aproximadamente un millón de personas mayores de 15 años, el 70% de ellas mujeres.

De acuerdo a la información expuesta, uno de los mayores avances del país se concentra en la meta referida a la educación de adultos, puesto que gracias a la adhesión de Brasil a la *Iniciativa E-9* (un conjunto de nueve países que contiene más de la mitad de la población mundial, con cerca de la mitad de niños y niñas fuera de la escuela, y dos tercios de personas analfabetas) y el *Programa Brasil Alfabetizado* (creado por ley en 2004, abarca cerca de 3.500 municipios, ha atendido a alrededor de 14 millones de personas y cuenta con un promedio anual de 1.200 socios entre los municipios y los departamentos de educación estatales), ha logrado disminuir significativamente las tasas de analfabetismo entre las personas de 15 años y más. Según los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, entre los años 2001 y 2012 el analfabetismo disminuyó a nivel nacional de 12,4% a 8,7%. A su vez, la tasa de alfabetización de la población mayor de 15 años residente en zonas rurales, se incrementó de 74,2% en 2004 a 78,9% en 2012 y en las zonas urbanas de 91,3% a 93,4%. En términos de género, el nivel de alfabetización aumentó entre las mujeres de 15 años y más, de 88,8% a 91,6% y, entre los hombres de la misma edad, de 88,4% a 91,0%, entre los años 2004 y 2012. Adicionalmente, se reporta que en el cuartil más pobre se elevó el grado de alfabetización de 77,1% en 2004 a 84,4% en 2012, mientras que los años de escolaridad de este grupo aumentaron de 4.3 a 5.8 años.

Logros importantes realizó Guatemala con el desarrollo del *Proyecto de Orientación Ocupacional*. Esta modalidad integró, por un lado, la entrega de conocimientos en torno

a la alfabetización otorgando un diploma homologado al sexto año de primaria y, por otro, el logro de destrezas y habilidades para enfrentar el mundo del trabajo. A la fecha han participado 27.334 personas de los departamentos de Verapaz, Baja Verapaz e Izabal. Además, esta iniciativa obtuvo el segundo premio en el concurso denominado Programas de Alfabetización de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe, impulsado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC).

El Salvador experimentó un mejoramiento en su tasa de alfabetización entre los jóvenes de 15 a 24 años, que del 92,41% registrado en el año 2000 ascendió a 97,14% al año 2012. Esto significa que de acuerdo a la definición de UNESCO, El Salvador estaría libre de analfabetismo en este rango etario por sus exitosas estrategias e iniciativas de alfabetización.

En el año 2001 en Venezuela, se da inicio a la Misión Robinson que persigue dos objetivos: otorgar alfabetización y ofrecer post-alfabetización. En la llamada fase Robinson 1, se busca que los estudiantes consigan un nivel de alfabetización básico y funcional; en Robinson 2 se aspira a que los estudiantes accedan y finalicen su sexto grado, situación que también es conocida como Batalla por el 6to grado; y en Robinson 3 se promueve la formación permanente mediante círculos de trabajo y estudio. De esta forma, en el año 2005 se alcanzó una cifra de 1.500.000 personas alfabetizadas, por lo cual, al mismo año, la UNESCO declaró a Venezuela como territorio libre de analfabetismo.

4.1.5. Paridad en la educación

En 2011 el proyecto mexicano *Abriendo Escuelas para la Equidad* de México recibió un reconocimiento especial como experiencia destacada de “Transversalidad de Género en América Latina y el Caribe por el Área de Práctica de Género” del Centro Regional del PNUD. En 2012 el mismo proyecto obtuvo reconocimiento como buena práctica en

el 2º Concurso de Buenas Prácticas en Prevención del Delito en América Latina y El Caribe.

Para el Ministerio de Educación de Panamá es prioritario que la política educativa se desarrolle sin discriminaciones, lo que explica que uno de los mejores resultados conseguidos fuera el *Indice de Paridad de Género* registrado en los niveles de atención a la primera infancia y de educación primaria, ya que desde el año 2009, este indicador ha fluctuado entre 0,95 y 1,0. De acuerdo a lo señalado, serían cinco acciones concretas que impactaron positivamente en este ámbito: 1) la actualización del curriculum y planes educativos con el fin de eliminar todo contenido sexista y androcéntrico, 2) la ampliación de la cobertura de la *Red de Escuelas de Educar en Igualdad*, 3) promoción entre los docentes de prácticas educativas no sexistas, 4) fomento del uso de lenguaje, contenido y materiales no sexistas en obras y textos escolares y, 5) realización de campañas de prevención y sensibilización respecto de manifestaciones de violencia de género en centros educativos.

La *Red Nacional de Educación de la Niña – Florecer* de Perú es una alianza pública–privada conformada por representantes del Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional, en 1998. Constituida con el propósito de trabajar por una educación de calidad y la igualdad de género en el país, ha desarrollado planteamientos para mejorar el acceso, pero también para visibilizar un conjunto de situaciones de desventaja que constituyen desigualdad en oportunidades, tales como: la recarga de tareas, la desvalorización, el hostigamiento sexual, entre otras, que requieren de una respuesta desde el sistema educativo.

El modelo de gestión que se desarrolla en las zonas rurales de Honduras, llamado *Redes Educativas*, ha contribuido a aumentar la cobertura desde el año obligatorio preparatorio de educación prebásica hasta el noveno grado. Este programa incorpora participación comunitaria, a las alcaldías municipales y otros actores locales.

El objetivo de la *Educación Alternativa y Especial* que promueve la Revolución Educativa de Bolivia es contribuir a una educación más democrática, inclusiva y plural.

Orientada a mejorar las condiciones de acceso permanencia y conclusión de la educación del conjunto de la población, con prioridad de población excluida, marginada y discriminada. Esta transformación no tiene un carácter asistencial, sino que responde de manera estricta a la aplicación del derecho de todas las personas a la educación, en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.

En 2012 fue constitución del *Instituto Plurinacional de Estudios de Lengua y Cultura (IPELC)* de Bolivia. El instituto tiene el propósito de la investigación y conservación de los idiomas y formas de vivir de los pueblos étnicos del país y produce insumos para la Educación Intercultural Bilingüe.

4.1.6. Calidad de la educación

En Argentina, los *Operativos Nacionales de Evaluación (ONE)* evalúan, tanto en el nivel primario como en el secundario y con una periodicidad trienal la educación a través de pruebas externas. Los ONE se implementan desde el año 1993 y el último realizado fue en el 2013. Es de participación obligatoria. El enfoque no implica consecuencias negativas o punitorias para los estudiantes o instituciones educativas participantes. La información es un insumo para la toma de decisiones a nivel del diseño de políticas educativas y constituye un elemento valioso para mejorar la gestión institucional, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos.

Con el *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMCE)* de Chile, creado en 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Desde 2012, SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que la *Agencia de Calidad de la Educación* utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes

asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

El *Programa de Transformación de la Calidad Educativa Todos a Aprender* y el *Sistema Nacional de Evaluación* han influido positivamente en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo de Colombia, aportando en la mejora de los resultados de evaluaciones de estudiantes y docentes, y en el desarrollo de una política de calidad que asegure a todos los estudiantes la igualdad de oportunidades para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y capacidades de manera permanente.

En Barbados se destaca la prueba *Criterion Reference Test*, aplicado desde el 2000 a alumnos de 2° y 4° básico para evaluar conocimientos y habilidades en matemática, lenguaje y comprensión lectora, cuyos perfiles de resultados son utilizados por docentes para identificar y abordar las deficiencias de cada alumno en un nivel personalizado.

Igualmente en Barbados existe el *Schools' Positive Behaviour Management Programme* establecido en 2006, iniciativa holística que busca crear y mantener un sistema educativo amplio que provea educación de calidad. Sus pilares principales son: fortalecer habilidades pedagógicas de docentes, capacitación y desarrollo profesional, institucionalización de un modelo de comportamiento en las escuelas y estrategias disciplinarias y de resolución de conflictos, aumento de la participación estudiantil y aumento de la participación de apoderados y las comunidades en la vida escolar.

En Argentina fue creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), inaugurado en abril de 2007 a partir del mandato de la LEN. La creación de este instituto significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina. El INFD es un área del Ministerio de Educación de la Nación, que tiene la función de coordinar y dirigir las políticas de formación docente de Argentina y la articulación de las 24 jurisdicciones.

Uruguay se distingue por su *Plan Ceibal*, programa que busca disminuir la brecha digital fomentando el acceso a computadores e internet equiparando la accesibilidad a Internet

entre los hogares con diferente nivel económico. En 2012 el Plan Ceibal llegó a 2.392 centros en todo el país, dotando de equipos portátiles y conectividad de banda ancha a 527.312 alumnos y a 39.240 docentes, es decir, a un total de 566.552 personas. Por su parte, el acceso a Internet en los hogares viene incrementándose año a año: en 2012, la mitad de los habitantes ya contaba con acceso a Internet en su hogar (50,8%); en 2006, solo el 13,5% de la población contaba en su hogar con este recurso

En Perú fue creada la plataforma digital *Perú Educa*, que brinda diversos servicios tecnológicos (e-learning, videoconferencia, foros, grupos, blogs, recursos, descargas de material digital, etc.) a las escuelas de todo el país con acceso a Internet (estudiantes, docentes, padres y madres de familia , directores). Actualmente el 76.1% del total de escuelas del país (públicas y privadas) se conectan a Perú Educa.

También en Perú, durante el año 2013, se amplió el acceso a la conectividad virtual en las escuelas rurales dispersas del país mediante la adquisición de un Hub Satelital. Actualmente existen 9,060 instituciones educativas implementadas con el servicio de Internet y a través de la plataforma satelital se viene brindando acceso a internet satelital a 1,483 instituciones educativas ubicadas en zonas rurales en las cuales incluso aún no llegan otros operadores de telecomunicaciones.

En Costa Rica, las Escuelas Nocturnas poseen un 100% de personal calificado. En tanto, el Ciclo III y la Educación Diversificada presentan un 95,6% de docentes titulados al año 2011, cantidad muy superior a la registrada en 2000 de un 82,3%. Finalmente, la Educación Especial es la que tiene un mejoramiento más acentuado en cuanto a la cualificación de su personal, puesto que al año 2000 contaba con un 77,7% de profesores titulados y al año 2013 esta cifra aumentó a un 97,4%.

En Bolivia el *Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM*) ha formado 107.217 maestras y maestros de Educación Regular y Alternativa y Especial.

En Suriname se destacan sus actividades en el marco de VVOB (Flemish Association for Development Aid and Technical Assistance). En colaboración entre el VVOB y el Ministerio de Educación entre el 2010 y el 2013 se han iniciado y desarrollado varios proyectos, entre los que están el levantamiento del *Centre for continuing training in Suriname (CENASU),* operando desde el 2012 y que ha implementado cursos de capacitación para profesores de primaria, secundaria baja y secundaria superior.

Buenos resultados ha tenido la *Estrategia Nacional de Educación Ambiental* de Cuba, desarrollada en coordinación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

Los *Programas Directores*, igualmente implementados en Cuba, trabajan ejes transversales del currículo como valores, educación y promoción para la salud, lengua materna. Ejemplo de ellos es el *Programa director de Educación en el sistema de valores de la Revolución cubana.*

4.2. Desafíos pendientes en la implementación de políticas de educación

Para ahondar en los temas que se mencionan en los capítulos anteriores, se presenta una lista de los principales desafíos en términos de políticas y acciones que se ha detectado a partir del análisis de las estratégicas y programas de los últimos 14 años.

4.2.1. Atención y educación de la primera infancia

- En América Latina y el Caribe se necesitan más instalaciones para la educación de la primera infancia, especialmente en áreas rurales y de bajos ingresos. Este tema debe ser abordado cuanto antes, ya que es una de las raíces principales del problema de los bajos niveles de aprendizaje en la región. La evidencia señala que la falta de AEPI tiene un efecto profundo en las siguientes etapas de la educación.

- Los servicios de AEPI deben trascender la educación preprimaria, y cubrir el período comprendido entre el nacimiento y la enseñanza primaria (de 0 a 5 años).

- Se necesitan programas de formación docente de calidad y programas de estudio más integrales e inclusivos en la enseñanza de los más jóvenes en la región.

- Se necesitan más información y datos sobre la AEPI para la toma de decisiones.

4.2.2. Educación primaria/básica

- Los niños que no tienen acceso o no completan la enseñanza primaria deben ser atendidos urgentemente. En la acción conjunta del UIS y el UNICEF denominada *Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*, se hace hincapié en la necesidad de implementar políticas y programas que aborden eficazmente el problema, y reduzcan las desigualdades que persisten en muchos países aún. Además, los recursos disponibles no siempre son utilizados de manera eficiente, y no ha habido un análisis sistemático para identificar los cuellos de botella y para explicar por qué las políticas bien intencionadas no siempre están dando resultados robustos para que todos tengan acceso a la educación primaria.

- Estrategias políticas para garantizar el ingreso oportuno a la enseñanza primaria son esencial para lograr un progreso adecuado.

4.2.3. Aprendizaje de jóvenes y adultos

- Se deben mejorar urgentemente los resultados en el acceso y la conclusión de una enseñanza secundaria de alta calidad, especialmente en las áreas rurales, en comunidades de bajos ingresos, y entre estudiantes que pertenecen a grupos étnicos discriminados.

- Se debe mejorar el acceso a la enseñanza post–secundaria, especialmente mediante la eliminación de barreras económicas.

- Se debe fomentar la educación técnica profesional. Tener un título profesional es cada vez más importante para entrar al mercado laboral en la región. Sin embargo, no toda la población irá a instituciones académicas, incluso si las barreras económicas de estas bajen. Para estas personas una oferta alternativa en términos de una educación profesional de alta calidad es imperativo. Empresas y otras instituciones del sector económico e industrial tienen que ser involucrados más en el diseño de este nivel de educación.

4.2.4. Paridad en la educación

- La desigualdad social en América Latina y el Caribe es un problema que la educación aún no ha ayudado a resolver de manera satisfactoria. Hasta el día de hoy hay una estrecha relación entre el ingreso familiar, el logro académico de los niños, y el tipo de empleo que tendrán, dependiendo de su nivel de educación. En gran medida esto a su vez determina el ingreso familiar de la próxima generación, y las desigualdades se reproducen de una generación a otra.

- Las buenas escuelas, sin barreras económicas, cuya calidad debería ser garantizada por el Estado, pueden contribuir de manera eficaz a cerrar las actuales brechas educacionales entre quienes tienen el ingreso más bajo y el ingreso más alto; entre poblaciones rurales y urbanas; entre poblaciones étnicas y no étnicas; y entre mujeres y hombres y por tanto convertirse en verdaderos vehículos de la movilidad. Más y mejores estratégicas y programas que apuntan a estos problemas tienen que ser implementados urgentemente.

4.2.5. Alfabetización de adultos

- Como el analfabetismo funcional aún es un problema en América Latina y el Caribe, en el futuro se necesitarán métodos nuevos y más elaborados de medición. En este sentido, la experiencia del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP) del UIS podría representar un aporte clave en la región.

- A partir de un análisis más refinado sobre el fenómeno el analfabetismo, estrategias y programas de más eficacia tienen que ser diseñados para ser aplicados a las poblaciones más desventajados en términos educativos.

4.2.6. Logros académicos y educación de calidad

- Una educación de calidad para todos, mejores logros académicos y mayores niveles de equidad, son temas que deben ser abordados de manera más enérgica en todas las políticas públicas o programas de Estado.

- Los programas de estudio deben ser revisados con respecto a la relevancia que tienen para la vida y las circunstancias sociales de los estudiantes. En un mundo cada vez más plural, la planificación educativa con respecto a los contenidos y los métodos didácticos deben ser flexibles para ajustarse a alumnos con diferentes necesidades, deseos y expectativas.

- La importancia del papel de los docentes en la educación está aumentando. Sin embargo, datos sobre docentes son muy escaso. Por lo tanto, sistemas de información coleccionando y procesando datos sobre asuntos docentes tienen que ser creados con urgencia.

- La calidad de los docentes está directamente ligada a la calidad de la educación en general. La formación inicial y en ejercicio de los docentes debe ser tratada con más

urgencia. Además, se deben establecer mecanismos para atraer a alumnos sobresalientes al campo de la pedagogía, junto a programas que contemplen el traslado de los mejores docentes a las áreas marginales, donde más se necesita la enseñanza de calidad.

- El uso de y la instrucción en TIC tiene que ser promovido y fomentado en la región. El acceso libre a software de calidad y recursos abiertos debería ser promovido. La participación del sector privado es esencial en este aspecto.

- La organización y gestión escolar, la infraestructura y los materiales didácticos son reconocidos como elementos que están relacionados a la calidad de la educación, y que deben ser mejorados de forma urgente, especialmente en áreas rurales y de bajos ingresos.

- Como lo puntualiza el estudio SERCE, un buen clima escolar y un sentimiento de comunidad en la escuela, donde se respete la diversidad, tienen un efecto positivo en los resultados de aprendizaje. En este sentido, es importante fortalecer el liderazgo educacional y las capacidades administrativas de los directores de escuela, para poder garantizar una atmósfera institucional sana.

4.3. Alianzas y coordinaciones en la implementación de los objetivos EPT

Tomando en cuenta la creciente complejidad en los sistemas de educación, las alianzas y coordinaciones entre instituciones son vitales para la implementación de políticas y acciones. Colaboraciones interministeriales son necesarias, especialmente si se trata de programas multi-temáticos. Acciones en común con la sociedad civil y sus múltiples organismos son vitales tomando en cuenta la creciendo demanda por transparencia, participación y respeto por la pluralidad social. El trabajo en conjunto con ONG puede resultar prolífico por el conocimiento de estos organismos de la bases de nuestras

sociedades o por la experticia en temas específicos. Alianzas con instituciones académicos son importantes especialmente en términos de levantamiento de datos e información y su análisis. Países federales como Argentina, Brasil y México destacan la importancia de la coordinación entre la administración central y sus Estados regionales a la hora de planificar y ejecutar iniciativas en el ámbito de la educación. Alianzas con la Cooperación Internacional son fundamentales para el financiamiento e insumo técnico para la ejecución de proyectos educativos.

Argentina por ejemplo, entre todos sus programas y proyectos interministeriales implementados, destaca la *Asignación Universal por Hijo* (sancionada en 2009), política de transferencia de ingresos condicionada a los sectores más vulnerables de la población con la que se busca asegurar de que los niños y adolescentes asistan a la escuela. Se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio. Esta política es llevada en conjunto con la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) y el Ministerio de Salud de la Nación. Con ANSES además se ejecuta el programa *Conectar Igualdad* a través del cual se otorga una computadora personal a todos los estudiantes secundarios de establecimientos educativos del sector estatal con el fin de acrecentar la alfabetización digital, el acceso a las nuevas tecnologías y reducir, entonces, la brecha digital entre los jóvenes.

Entre las acciones externas que plasman la estrategia de relacionamiento del Ministerio de Educación de Bolivia hacia afuera, se articulan varias experiencias tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Bolivia se constituye en una experiencia en varios aspectos, entre ellos, el currículo regionalizado. El trabajo se basa en una coordinación permanente con pueblos indígenas originario campesinos, padres, maestros, alumnos, ONG, y universidades privadas, entre otros. Finalmente, existe una articulación intergubernamental en varios temas: género, justicia social, madre tierra, entre otros. Asimismo, se establecen alianzas estratégicas con varias ONG con larga trayectoria en temas puntuales como la salud integral, el trabajo infantil y el rezago escolar, estas alianzas permiten cosechar experiencias exitosas que son luego convertidas en políticas públicas.

El *Pacto Nacional para Fortalecer la Educación Secundaria* de Brasil representa un esfuerzo mayor, concertado entre la Unión y los gobiernos estatales y distritales. El pacto tiene el objetivo de formular e implementar políticas para elevar los estándares de calidad en las escuelas secundarias brasileras en todas sus modalidades. La meta principal es la realización del principio de la inclusión y el derecho para una educación secundaria para todos.

Respecto a alianzas interinstitucionales en Colombia, la *Estrategia para la Atención Integral para la Primera Infancia de 0 a Siempre*, es un buen ejemplo de articulación principalmente entre instituciones de gubernamentales. La Comisión Intersectorial de la Primera Infancia coordina las acciones de esta estrategia y está conformada por la Presidencia, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social; la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema; y el Departamento Nacional de Planeación.

En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública pertenece al *Consejo Nacional del SIDA (CONASIDA)*. Desde esta instancia se ha fortalecido y promovido todas las acciones que como país se deben desarrollar en el tema de VIH/SIDA según el plan nacional sobre la temática.

En Chile, el ya mencionado programa de la AEPI *Chile Crece Contigo* está coordinado por del Ministerio de Desarrollo Social. Junto a este Ministerio, participan con otras instituciones, quienes, tales como el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo, encargado de impulsar el perfeccionamiento de las políticas que inciden en la protección laboral de la paternidad y maternidad a través de reformas legislativas; el Servicio Nacional de la Mujer; la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que, en conjunto con la Fundación Integra, garantizan el acceso a salas cunas y jardines infantiles de calidad a los niños y niñas pertenecientes a los hogares del 60% de menores recursos o que presenten alguna vulnerabilidad; y el Fondo Nacional para

la Discapacidad. Las Municipalidades articulan la red local del Chile Crece Contigo, asegurando que el sistema se ejecute en su territorio.

En Cuba los Ministerios de Educación en coordinación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente se ha concebido la *Estrategia Nacional de Educación Ambiental,* en la que se incluye la preparación de los docentes y estudiantes para la protección de los recursos del medio ambiente, la prevención de desastres y la reducción de riesgos, desde la escuela y hacia la comunidad.

Curaçao firmó un protocolo con Holanda para proveer el financiamiento a los estudiantes que decidan continuar sus estudios universitarios en el país o sus alrededores, es decir, América del Sur, América Central y el Caribe, y Norte América. Con esto se pretende asegurar mayores tasas de finalización de este tipo de estudios, dados los altos niveles de fracaso obtenidos por los estudiantes durante el primer año de universidad cursado en Holanda.

En Ecuador, respecto a la educación inclusiva, se han implementado *72 Unidades de Apoyo a la Inclusión* a nivel nacional y se ha suscrito una serie de convenios de cooperación con ONGs y fundaciones especialistas en la atención a la diversidad.

En Guatemala, el *Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D)* es dirigido al fortalecimiento de capacidades de docentes en servicio de las escuelas de nivel primario y preprimario. En 2009, la Ministra de Educación y el Rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala suscribieron el Convenio Marco de Cooperación para la ejecución del programa.

En Honduras, la Cooperación Internacional está conformada en una organización denominada *Mesa Redonda de Cooperantes en Educación (MERECE)*, la cual orienta sus intervenciones conforme a las metas establecidas en el Plan Educación para Todos, en los Planes Estratégicos y en los Planes Operativos Nacionales. Para su funcionamiento y efectividad se coordina con la Secretaría de Educación a través de un Comité de Seguimiento donde participan representaciones de la Secretaría de Finanzas y la Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social

Panamá menciona su prolífica cooperación respecto al intercambio de docentes y estudiantes con México, Colombia, Uruguay, Chile, Brasil y los Estados Unidos.

En Paraguay, *PRODEPA* es uno de los programas de alfabetización, educación básica y media de personas jóvenes y adultas que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha apoyado en Iberoamérica, y que tienen su origen en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno, celebrada en Madrid en 1992.

En Uruguay el *Sistema Nacional de Formación Profesional*, plasmó en el año 2013 en la firma de un Convenio de Cooperación Interinstitucional que integra el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), el Consejo de Educación Técnico-Profesional de la ANEP (UTU), la Universidad de la República (UDELAR), la Universidad Tecnológica (UTEC), y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP).

Barbados destaca la estrecha colaboración entre su Ministerio de Educación y el Erdiston Teachers' Training College en términos de la formación docente del país y tuvo un rol importante en el avance hacía los objetivos de la EPT.

El programa de formación docente en servicio *Ik geloof in jou* de Surinam, fue ejecutado en estricta colaboración con UNICEF. Entre los años 2010 y 2012 fueron capacitados 90% de todos los docentes del interior del país, en total 800 personas en 90 colegios.

4.4. Experiencias regionales en el soporte de la implementación de estrategias EPT nacionales

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO en Santiago de Chile soporta la implementación de las estrategias EPT en los

países de América Latina y el Caribe a través de sus programas, proyectos, investigaciones y publicaciones en las siguientes áreas:

- Planificación de la educación.
- Docentes.
- Educación de la Primera Infancia.
- Educación inclusiva.
- Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Educación para la gestión del riesgo ante desastres.
- Educación en sexualidad y prevención del VIH.
- Educación y Diversidad Cultural.
- Educación y Formación Técnico-Profesional.
- Innovaciones educativas y buenas prácticas.

Algunas iniciativas relacionadas a estos temas de la OREALC/UNESCO Santiago son:

Estrategia regional docente: Siguiendo el objetivo de abordar la "brecha docente" que es una prioridad de la UNESCO, se busca contribuir a fortalecer los esfuerzos globales y avanzar en tres ámbitos deficitarios de la acción en el campo docente: las capacidades para generar políticas basadas en la evidencia y el conocimiento; las capacidades para la planificación y gestión de políticas pertinentes; y la deficiencia en el financiamiento para abordar el desafío. En este marco, OREALC/UNESCO Santiago ha invitado como socio técnico al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica de Chile (CEPPE) a contribuir en el desarrollo de su llamada Estrategia Regional de Docentes para América Latina y el Caribe.

Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED): Es un sistema diseñado en estrecha colaboración con los Ministerios de Educación de la región durante tres años (2007-2010), el objetivo de este sistema es contar con un conjunto de información básica e indicadores educativos, regionalmente

comparables, que dé cuenta de la situación y de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, esperando que se constituya en herramienta eficaz para formular, analizar y monitorear acciones públicas que garanticen la igualdad de oportunidades en educación.

Asesoría y acompañamiento técnico a los Ministerios de Educación de la región a través de la Red Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE): El trabajo realizado con la RIINNE contempla jornadas de formación e intercambio, pasantías entre países para favorecer la cooperación sur-sur, sistematización de buenas políticas y prácticas y elaboración de documentos y materiales de trabajo.

Observatorio Regional de Educación Inclusiva: Es una iniciativa inter-agencial que convoca la participación de la OREALC/UNESCO Santiago, el IIPE Buenos Aires (Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo de la UNESCO), la Oficina Internacional de Educación (IBE UNESCO), la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y El Caribe), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación), con el fin de difundir información y generar conocimiento que aporte a los países en el desarrollo de sus políticas educativas.

Además, la OREALC/UNESCO Santiago presta apoyo a los países en la región de América Latina y el Caribe en su manejo de diversos proyectos relacionados a la educación en sexualidad y la prevención del VIH en las escuelas y entre jóvenes.

La Oficina trabaja coordinadamente con los países de América Latina y el Caribe como una guía de apoyo a sus políticas, programas y proyectos de EDS, para que la visión del desarrollo sostenible sea incluida en los programas educativos y sus propuestas curriculares. Estas acciones integran actores gubernamentales y no gubernamentales y también a instituciones de investigación.

Los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, con el apoyo de la OREALC/UNESCO Santiago y el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL/UNESCO Hamburgo), impulsan una estrategia de seguimiento de los acuerdos del Marco de Acción de Belém, Brasil (MAB) suscrito por los países en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), el 2009 en esa ciudad de Brasil.

Otros organismos regionales que trabajan en el tema de la educación han apoyado indirectamente los objetivos de la EPT por tener metas iguales o muy semejantes. En la Segunda Cumbre de las Américas, realizada en Santiago de Chile en 1998, los 34 jefes de Estado y de gobierno de la Organización de los Estados Americanos (OEA) adoptaron un plan de acción en el que la educación fue definida como una prioridad regional. Así, se llegó a la aprobación de un programa compuesto de tres objetivos principales que debían cumplirse en 2010 y que están perfectamente acopladas con los objetivos de la EPT. Entre estos objetivos están: el acceso universal a una educación primaria de calidad; el acceso a una enseñanza secundaria de calidad para al menos un 75% de los jóvenes; y el ofrecimiento de oportunidades educativas a lo largo de toda la vida para la población general.[11]

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) lanzó un importante programa en 2008 durante la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en El Salvador. El programa Metas Educativas 2021 tiene once puntos, que cubren casi todos los aspectos de la educación. Nuevamente, la educación de calidad, junto a la paridad, y una especial preocupación para llegar a los marginados, es considerada de importancia crítica. De esta forma las acciones e iniciativas de la OEA igual como la OEI que se llevan a cabo dentro de sus metas, soportan el progreso hacia los objetivos de la Educación para Todos.

[11] OREALC/UNESCO Santiago participó en el monitoreo de la búsqueda de estos objetivos. Véase UNESCO-OREALC/OEA. 2011. Panorama Educativo 2010: desafíos pendientes. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago, OEA, Secretaría de Educación Pública de México.

Sección 5. Perspectivas para el post-2015.

En esta sección final se discuten algunos de los desafíos centrales identificados para una agenda de educación post-2015 en la región, incluyendo una síntesis de los déficits expuestos en las secciones anteriores (principalmente referidos a los temas pendientes incluidos en la formulación original de EPT), y prioridades y estrategias para la futura agenda regional referidas a asuntos excluidos o pobremente incorporados en la definición inicial de EPT, pero que son relevantes para la región, ya sea como asuntos emergentes o como particularidades de ésta.

5.1. Visión panorámica de pendientes y desafíos post-2015 en América Latina y el Caribe

Aspectos generales:

- Se ha avanzado pero se mantiene la inequidad, lo que se refleja en exclusiones de grupos desaventajados y una baja calidad de la educación considerada comprehensivamente
- Poner atención a la calidad desde el enfoque del derecho a la educación y de la educación “a lo largo de la vida”

Brechas pendientes referidas a las metas de EPT:

Fomentar el cuidado, el desarrollo y la educación de la Primera Infancia

- Elevada inequidad en el acceso a los servicios
- Mejorar la calidad de los programas, especialmente entre poblaciones desaventajadas

Universalizar la Enseñanza Primaria, obligatoria y gratuita

- Estancamiento en cobertura para lograr efectiva universalización
- Mejorar el acceso y conclusión de los más marginados y grupos en riesgo

Promover el aprendizaje teórico y práctico en beneficio de los Jóvenes y Adultos

- Mejorar las tasas de aprobación y retención
- Generar oportunidades múltiples de formación enriqueciendo el currículum
- Transición articulada a la educación superior y al mundo del trabajo

Reducir a la mitad el número de analfabetos

- Alfabetización funcional para desempeñarse en la sociedad contemporánea requiere desarrollo de habilidades más complejas y en diferentes dominios

Suprimir la disparidad en 2005 entre niños y niñas y lograr la igualdad en 2015

- Dar cuenta de las discriminaciones de base
- Poner atención a la creciente disparidad contra los adolescentes y jóvenes hombres
- Avanzar hacia el empoderamiento de las mujeres y la equidad en diferentes campos

Mejorar la Calidad de la educación

- Visión multidimensional del derecho a la educación, que incluye el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar
- Visión ampliada de Calidad de la Educación
- Garantizar aprendizajes básicos para la integración y para seguir aprendiendo
- El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes, por lo que se debe atraer a jóvenes talentosos a la docencia, formarlos adecuadamente, y garantizarles condiciones laborales adecuadas para su ejercicio y desarrollo profesional

Temas emergentes:

Consolidar la expansión de la educación terciaria y superior

- Programas de calidad
- Fortalecimiento de las instituciones
- Enfoque de educación a lo largo de la vida: Transiciones
- Mayor aporte a la sociedad de la información
- Masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad.

Currículos y programas innovadores en educación para la ciudadanía

- Reponer la educación ciudadana como un componente medular de los objetivos de aprendizaje y de la calidad de la educación,
- Educación orientada al desarrollo de competencias para la participación ciudadana y política en los países, y para una ciudadanía global abierta a la multiculturalidad
- Esto implica no sólo cambios en el currículum, sino en la pedagogía y en la organización de las escuelas

Expansión de las TICs en la enseñanza, el aprendizaje y en la gestión educativa

- Formación de competencias digitales, una necesidad para la inclusión en la sociedad del conocimiento
- Uso con potencial educativo por parte de los estudiantes y los docentes

Programas educativos Innovadores en Convivencia Escolar

- Promoción de relaciones respetuosas, no discriminatorias y no violentas entre los miembros de la comunidad escolar.
- Desafío de las políticas públicas: educación en deportes y sexualidad, participación estudiantil, trato respetuoso de los docentes y de las familias, y la formación en métodos no-violentos de resolución de conflictos.

- Superar los enfoques puramente punitivos de control de la violencia y de la disciplina.

Programas comprehensivos de educación multicultural e intercultural

- Políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión (i.e. carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil)
- Promover la noción de educación intercultural para todos
- Crear las condiciones que hagan viable en algunos países y zonas geográficas el proyecto de educación intercultural bilingüe, sistematizando las lenguas indígenas, elaborando diseños curriculares y materiales educativos apropiados, y formando docente en el bilingüismo y la interculturalidad

Sistemas educativos enriquecidos con contenidos y métodos sobre desarrollo sostenible y cambio climático

- Se requiere enriquecer los sistemas educativos con contenidos y métodos sobre desarrollo sostenible, prácticas verdes, cambio climático y prevención de desastres, en seguimiento de RIO+20.

Ciudades de Aprendizaje

- Dinámica de los asentamientos humanos: las megaciudades, ciudades intermedias y nuevos asentamientos concentran la mayor parte de la población, y la mayor parte de la población pobre en el continente
- Aprovechar el potencial educativo de la ciudad reconociendo que se aprende en ella, pero también sobre ella
- Enfrentar los efectos inequitativos sobre las oportunidades educativas de la segregación urbana y escolar

Mejor planificación y financiamiento de la educación

- Mejorar la asignación de los recursos en función de aumentar las oportunidades educativas de los estudiantes
- Mejor focalización y mayor equidad en la distribución de los recursos

- Evaluación para la definición de programas y políticas basados en evidencia
- Aumentar los recursos públicos para la educación y contrarrestar los efectos inequitativos del gasto privado en educación

5.2. Temas emergentes relevantes para la educación futura en América Latina y el Caribe.

A continuación se discuten con mayor detalle algunos de los temas emergentes identificados como relevantes para la región, no contenidos explícitamente en los objetivos EPT-2015, en particular, la educación para la ciudadanía, la relación entre educación y las ciudades, el asunto de la convivencia escolar, el uso de las tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje, la educación para el desarrollo sostenible y el cambio climático, y la educación intercultural bilingüe. Asimismo, se sintetiza la visión de organizaciones no gubernamentales sobre los desafíos regionales para la educación post-2015.

Educación para la ciudadanía.

La formación para el ejercicio de la ciudadanía mundial ha sido señalada por el secretario general de Naciones Unidas como una de las tres prioridades de la iniciativa *La educación ante todo* (GEFI, por sus siglas en inglés). Esta agenda viene a dar nueva actualidad a un asunto tan antiguo como la escuela, y que aparece como un componente fundamental de la educación del siglo XXI. La formación ciudadana contextualizada a América Latina y el Caribe es una de las áreas a enfatizar en educación una vez completada la agenda de EPT 2015.

La GEFI apunta a instalar la necesidad de entregar una educación de calidad y relevante al centro de las agendas sociales, políticas y de desarrollo, y a asegurar los recursos que la posibiliten. La tercera prioridad es fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo. La educación “debe ser transformadora y dar vida a valores

compartidos. Debe inculcar un interés activo por el mundo y con quienes lo compartimos" (Secretario general de Naciones Unidas 2012).

El enfoque de formación ciudadana de GEFI la vincula a las habilidades del siglo XXI y contextualiza en el mundo globalizado. Pero lo cierto es que la formación de los estudiantes en tanto que ciudadanos es una propuesta que tiene poco de novedosa: es una dimensión constitutiva del espacio educativo, y ha sido una ocupación central de los sistemas escolares a lo largo de su historia. A partir de la formación de los estados nacionales, la universalización de la cobertura escolar ha sido impulsada por premisas que convergen en torno a un objetivo que más que educativo, es propio de la república, y que van desde la necesidad de gobernar en un régimen de ciudadanos libres, hasta la de habilitar para el ejercicio de la soberanía popular (Bellei 2010). La formación de ciudadanos instituye el vínculo entre estado, sociedad y escuela.

Múltiples elementos especifican los requerimientos de la formación ciudadana adquirida en la escuela en las primeras décadas del siglo XXI, especialmente en América Latina y el Caribe. De un lado, el contexto global y los requerimientos actuales del mundo del trabajo, conceptualizados en educación en torno a la noción de competencias del siglo XXI. De otra parte, elementos propios de la realidad de la región, como la existencia de identidades indígenas que modelan y especifican los contornos de las identidades nacionales, y los procesos políticos de las últimas décadas, todo lo cual complejiza la relación entre sociedad y democracia.

Pero además, el modo en que se concibe la formación ciudadana se vincula al modo en que los sistemas educativos de la región están definiendo sus objetivos para cumplir con las metas de calidad, y a sus medidas en favor de la equidad educativa. La formación que reciban los estudiantes en esta área no será la misma en sistemas educacionales que se articulan en torno a aumentar los niveles de desempeño en pruebas estandarizadas locales e internacionales que en aquellos que buscan fortalecer la pertinencia de los programas educacionales a la realidad nacional, el mercado laboral o las competencias demandas por la sociedad globalizada, ni tampoco en aquellos que prioricen mejorar sus procesos pedagógicos. En términos de equidad, la formación

ciudadana es moldeada por iniciativas orientadas a la interculturalidad, y la inclusión e integración de grupos de diferentes etnias y orígenes sociales.

Bajo esta perspectiva la ciudadanía mundial aparece como una necesaria transformación individual, en el ámbito de la relación con los otros y con el medio. Así, se señala que “desafíos planetarios interconectados exigen cambios de largo alcance en la manera en que pensamos y actuamos en pro de la dignidad de nuestro prójimo” (GEFI 2012). Los resultados de una consulta técnica realizada en 2013 reafirman la dimensión actitudinal de la ciudadanía mundial. Esta sería “un sentido de pertenencia a la comunidad global y a una humanidad compartida”, “una metáfora ética”, un “marco psicosocial de lo colectivo” (UNESCO 2013).

Las propuestas relativas al fomento de la conciencia de ser ciudadanos del mundo de la iniciativa La educación ante todo contienen múltiples referencias a un conjunto de iniciativas que en los últimos años se viene desarrollando en torno a la noción de habilidades para el siglo XXI (cf. Hilton y Pellegrino 2012, Pacific Policy Research Center, 2010; Partnership for 21st Century Skills, 2009, DeSeCo 2005), en que se aborda la pregunta por cómo formar personas capaces de desempeñarse en un mundo globalmente interdependiente. Se trata de propuestas y marcos conceptuales que apuntan no sólo a capacitar para un mundo del trabajo interconectado o a conseguir que los logros de aprendizaje de los estudiantes alrededor del mundo sean crecientemente equivalentes, sino también a generar en ellos competencias que les permitan desenvolverse de manera integral en escenarios cambiantes.

Una de las tendencias más marcadas en América Latina y el Caribe en las últimas décadas ha sido la sustitución de la asignatura de educación cívica por el enfoque de formación ciudadana, esquematizada por Kerr (2002) como el tránsito desde un enfoque tradicional a uno maximalista. Esta transición no sólo atañe a los contenidos, que se hacen más heterogéneos, sino también ha implicado la diseminación de la educación ciudadana de manera transversal al currículo, y la ampliación de los grados de enseñanza en los que la aborda (Cox 2010). Dos aproximaciones, de manera

muchas veces convergente, han dotado de contenidos a esta área formativa: la educación para la democracia y la educación para la ciudadanía.

En la región la formación ciudadana debe reforzar la democracia y su valoración por parte de los estudiantes. Tras nefastas experiencias de dictaduras y guerras civiles, durante los últimos 25 años los países de la región han generado procesos de democratización. La experiencia de las dictaduras y la violencia política ha dejado como legado entre los jóvenes un escaso conocimiento acerca de la democracia, su ejercicio y los factores que la afectan y una respectiva baja valoración. Así, en 2001 los estudiantes de los dos países latinoamericanos incluidos en el estudio acerca de ciudadanía y educación obtuvieron los más bajos puntajes entre los 28 países incluidos en la investigación (CIVED 2001). Luego, en 2009, la situación no parecía mejorar: según ICCS-2009, el promedio de la región se ubicó media desviación estándar por debajo del promedio del total de países participantes en el estudio (Schulz, 2009). En particular, en 5 de los 6 países latinoamericanos que participaron en el estudio, más de la mitad de los jóvenes se encontraba en el nivel más bajo de conocimiento cívico, lo que implica que no conocen los conceptos de democracia participativa como sistema político, ni tienen conocimientos claves sobre las instituciones, sistemas o conceptos cívicos (Schulz, 2009).

En la medida en que la democracia se sustenta en el ejercicio de libertades individuales y deberes institucionales, el enfoque de educación para la democracia se hace cargo del proyecto de largo plazo de formar ciudadanos conscientes de su relevancia a generando experiencias cotidianas que la sustentan.

La investigación acerca de los factores que inciden en el conocimiento cívico y las percepciones de los estudiantes acerca de cuestiones fundamentales al ejercicio de la ciudadanía destacan la incidencia del clima de aula y la experiencia escolar de los estudiantes. Torney-Purta y Amadeo han señalado que factores como la percepción de los estudiantes acerca de la apertura de sus aulas al diálogo estuvieron asociados a mejores resultados en pruebas de conocimientos cívicos. Estos hallazgos afirman la centralidad del rol del profesor en la formación ciudadana de los jóvenes. Fomentar la

conciencia de ser ciudadanos del mundo requiere estilos de enseñanza y aprendizaje innovadores y participativos.

Respecto de la aproximación curricular hacia la educación para la ciudadanía hay opciones que tomar. En un estudio reciente (Bascopé, 2012), que analiza los contenidos curriculares referidos a la educación ciudadana de los 6 países participantes en el ICCS-2009, se observa una variabilidad entre currículos que enfatizan la dimensión civil, como el caso de Colombia donde destacan contenidos relativos a la convivencia pacífica, valores cívicos e inclusión social; y por otro lado currículos como el de México, Paraguay o Chile, donde el acento está puesto en la dimensión cívica, como por ejemplo formas de representación, participación democrática, voto y rendición de cuentas.

Finalmente, es fundamental atender a la organización, y el clima escolar y pedagógico de las escuelas, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. La promoción de la educación cívica en este aspecto, debiera también incluir una mayor difusión y consolidación de las formas de organización y participación estudiantil, especialmente en los establecimientos de educación secundaria. Históricamente en varios países de la región las organizaciones estudiantiles han jugado un papel importante en la promoción de cambios educativos y sociales; más aún, los recientes movimientos estudiantiles que se han sucedido en varios países de la región demuestran el enorme potencial cívico que estos procesos tienen. El sistema escolar debiera ser capaz no sólo de “procesar las demandas” de los estudiantes como grupo de presión, sino de aprovechar ésta como una oportunidad de afianzamiento de la educación para la ciudadanía en su sentido más integral.

En América Latina y el Caribe la formación ciudadana debe atender también la dimensión pluricultural de nuestras sociedades. Los procesos de democratización de las últimas décadas han coincidido en la región con lo que se ha denominado emergencia indígena (Bengoa 2000), donde movilizaciones colectivas han resultado en que pueblos, comunidades y organizaciones indígenas hayan ido ganando espacios de representación y participación política y de los gobiernos locales y regionales. Estas

transformaciones sociopolíticas también ha sido moldeadas por fenómenos como la urbanización de las realidades indígenas, procesos migratorios campo-ciudad y transnacionales, la visibilización de las particularidades de los pueblos afrodescendientes y la consideración de saberes y modos de conocimiento indígena, y resultan en demandas que atañen a la sociedad en su conjunto: plurinacionalidad, derechos lingüísticos, soberanía y autodeterminación, pluriculturalidad (López 2012).

Algunas escuelas de la región se han ido haciendo eco de estos procesos de reconocimiento de derechos colectivos a través de experiencias de educación multicultural, o de desarrollo de habilidades interculturales en todos los estudiantes, pero este es un asunto que debería ser abordado a nivel de los sistemas educativos nacionales, y de manera sistemática. Se trata de un asunto completamente distinto a la instalación de programas de educación intercultural bilingüe focalizados en educación primaria que han llevado a cabo gran parte de los países del continente, que debe recogerse en la educación secundaria y como un ámbito de la formación ciudadana. Es un asunto que interpela al corazón mismo de la ciudadanía, pues pone en juego la premisa liberal de igualdad (individual) ante la ley, adoptada desde inicios de la República, y cuestiona la celebración de la identidad nacional y los símbolos patrios en torno a la cual hasta hace poco se estructuró gran parte de las educación cívica en las escuelas. A la vez, estas dinámicas reflejan procesos de la gobernanza contemporáneas como la descentralización, desarrollo con identidad y participación diferenciada. Se exige, así, un nuevo repertorio de contenidos a la formación ciudadana (Peña 2004).

Educación y ciudades

A pesar de su impronta urbana, tradicionalmente se ha obviado la relación entre educación y ciudad. A la vez que la ciudad genera efectos educativos, “la educación puede también influir en la configuración de la ciudad y en la forma de vivir en ella”. Así, las ciudades “pueden configurarse para educar mejor” (Trilla 2005: 79-80). Si bien algunos han sostenido la idea de que las ciudades son un medio especialmente

negativo para la educación (Rousseau), lo contrario también ha sido cierto, y hay quienes, desde los griegos y la valoración del vínculo entre polis y paideia, “valoran a la ciudad como un ámbito especialmente privilegiado para la educación” (Trilla, 2005).

Esta valoración cobra relevancia en “Hacia una ciudad educativa” de E.Faire, Unesco 1972. Más tarde, durante el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Barcelona 1990) se especifica mejor esta idea, distinguiendo tres dimensiones:

a) La ciudad como contenedor de educación. Aprender en la ciudad.

El medio urbano como contexto de acontecimientos educativos. Considera: a) una estructura pedagógica estable, instituciones específicamente educativas que integran la red escolar –infantil, primaria, secundaria, universidad–, y establecimientos de educación no formal –de educación en el tiempo libre, para adultos y tercera edad, para personas con necesidades educativas especiales; b) una malla de equipamientos, recursos e instituciones ciudadanas no específicamente educativos, que generan intencionalmente educación aun cuando no sea ésta su función primaria y principal: centros cívicos, museos, zoológicos, bibliotecas, asociaciones culturales y vecinales, etc. c) acontecimientos educativos planeados pero efímeros u ocasionales: ferias, congresos, jornadas, campañas, eventos, celebraciones, programas puntuales de intervención; d) “una masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente. Es la educación informal a través de la vida cotidiana y también de los acontecimientos extraordinarios que se producen en el entorno urbano”.

b) La ciudad como agente de educación. Aprender de la ciudad.

Se aproxima al medio urbano como un agente informal de educación, una “cultura en mosaico” compuesta de contenidos dispersos, de aspecto aleatorio” (90). Se trata del currículo implícito de la ciudad, constituido por “los modelos de comportamiento presentes en la ciudad y de las relaciones sociales que ella moldea”, que es ambivalente. Para identificar los contenidos de este currículo, se indaga en los valores y contravalores que impregnan el tejido urbano, y las actitudes que genera en los ciudadanos. Para transformarlo en un currículo deseable, que incremente la civilidad de

la ciudadanía, y contribuya a la “formación de una ciudadanía democrática, pacífica, tolerante, igualitaria, justa y solidaria” se deben asumir “determinadas acciones urbanísticas y materiales sobre el entorno”.

c) La ciudad como contenido educativo. Aprender la ciudad

La ciudad despierta aprendizajes utilitarios: “desplazarnos, utilizar los transportes públicos, localizar los establecimientos que nos abastecen, a usar los recursos urbanos que llenan nuestro ocio”. Se propone afinar estos aprendizajes, entenderla y descodificarla más allá de la parcialidad determinada por la situación social, de residencia, el grupo generacional, el oficio, el rol familiar o los hábitos de ocio de cada cual. Aquí, se enfatiza propiciar la experiencia de los niños sobre la ciudad, y se señala que existe una contradicción entre los niños de menos recursos, que la experiencian más directamente, y los niños acomodados, que cuentan con más recursos para elaborar su experiencia, pero son los que menos la experiencian. Se señala que “aprender la ciudad también quiere decir aprender que ésta no es un objeto estático, sino un sistema dinámico, evolutivo”. Leyéndola críticamente sería posible aprender a participar en su construcción.

Así, se señala que existirían dos modelos de escuela por su relación a la ciudad. Una sería la escuela clausurada, que busca “construir un medio educativo total”, “un medio en el que puedan ser controladas fácilmente todas las influencias educativas”. Del otro lado estaría la escuela permeable, que constituye puentes y vínculos con el entorno. La apuesta es por la escuela “selectivamente permeable”, capaz de “posicionarse frente a ciertos contravalores de su entorno social” (Trilla 2005: 104).

Estas ideas se han consolidado recientemente la Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje, realizada en la Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje (Beijing 2013). Ésta se fundamenta en la relevancia de las ciudades en el desarrollo. En un mundo cambiante, donde “la mayor parte de la población mundial reside actualmente en ciudades y en regiones urbanas” y por lo tanto, “las ciudades y las regiones urbanas desempeñan un papel cada vez más importante en el desarrollo nacional y global”, se busca “empoderar a los ciudadanos,

entendidos como todos aquellos residentes de las ciudades y comunidades" para que tengan "acceso y motivarlos al uso de toda la gama de oportunidades de aprendizaje durante toda su vida". Las ciudades del aprendizaje "movilizan recursos humanos y de otra índole para promover un aprendizaje inclusivo desde la educación básica hasta la superior; y revitalizan el aprendizaje en las familias y comunidades (…) Una Ciudad del Aprendizaje facilitará el empoderamiento individual, construirá la cohesión social, fomentará la participación ciudadana, la promoción de la prosperidad económica y cultural, y sentará las bases del desarrollo sostenible".

Sin embargo, dada la realidad latinoamericana, se debe tener conciencia del pero que tienen las desigualdades y exclusiones al interior de estos países. A menudo hay una disociación entre los objetivos universales que proponen las políticas sociales (educación, salud, vivienda) y los territorios en los cuales se aplican, en especial con respecto a las ciudades. El problema está en que las ciudades nunca han sido territorios homogéneos, están compuesta por diferentes elementos: áreas centrales, periferias pobres, enclaves ricos y afluentes, zonas industriales y de servicios, concentraciones de sectores vulnerables, etc. Estas divisiones internas se han intensificado en los últimos años con la concepción neoliberal de la ciudad como mercado, en la cual el espacio urbano es una mercancía, y las diferencias internas se han intensificado.

El hecho que las ciudades no sean territorios homegéneos es un punto que es importante tener en cuenta, porque cada vez más la población mundial reside en ciudades. Las ciudades en América Latina concentran la mayor parte de la población de la región. Unas más y otras menos, las ciudades están claramente segmentadas social y económicamente, con una tendencia creciente a aumentar las diferencias entre los que tienen y los que tienen menos. La segregación espacial de las ciudades, esto es la homogenización social y económica de grandes sectores de la ciudad está relacionada con los tipos de servicios y equipamientos urbanos que se presentan en dichos sectores. Los procesos de segregación afecta de forma diferentes a los distintos sectores sociales. No es lo mismo vivir en zonas de la ciudad en donde hay una

abundancia de ofertas de servicios de calidad, entre ellos escolares, a en zonas en donde no existe tal oferta o los servicios son de mala calidad (Itzcovich).

En el caso de la educación, la segregación espacial de las ciudades tiene una doble expresión. Por una parte se presenta una segregación de las escuelas, la calidad de las escuelas varía por zonas y según sean éstas privadas o públicas. Como también una segregación de los alumnos por la selección que realizan las escuelas privadas por diferentes criterios (económicos, religiosos, entre otros) que los padres realizan asociando determinadas escuelas con status futuros de sus hijos (Cepal). La antigua escuela pública imagen del crisol republicano democrático en donde los niños de diferentes clases sociales se formaban, ha sido devorada en las ciudades neoliberales (Bertran 2006: 11-12).

En ese contexto, la segregación social de las escuelas refuerza el patrón de desigualdad, pues tiende a excluir relativamente a los sectores más desaventajados de las condiciones promotoras de una mejor calidad educativa, como docentes mejor calificados, condiciones favorables de convivencia escolar, acceso a materiales educativos desafiantes. Adicionalmente, la segregación de las escuelas refuerza la inequidad, por cuanto la evidencia muestra que los compañeros son también un factor importante de la calidad educativa, y por tanto el capital social, económico y cultural de las familias, disponible en la escuela, se multiplica para los más privilegiados en la misma medida en que se reduce para los demás (OREALC/UNESCO, 2010; CEPAL 2007; Valenzuela, Bellei, De Los Ríos, 2010).

En definitiva, en ciudades profundamente segregadas las formulaciones genéricas tales como “ciudades del aprendizaje” que se basan en la capacitación de los individuos para aprovechar las oportunidades que las ciudades ofrecen no dan cuenta de las diferencias y desigualdades que ocurren en su interior. “Todas las ciudades son educadoras pero, sino se remedia, todas lo son más para unos que para otros (…) es por esto que las políticas educativas, sociales y culturales deberían plantearse descaradamente en términos de redistribución y compensación” (Trillas, 2005:87). En ciudades segregadas y fragmentadas las políticas universales no sirven para resolver

los problemas de las desigualdades sociales ni para crear mayor cohesión social, se requiere de “afirmación positiva”.

Educación y convivencia escolar

Mejorar la convivencia es un fin en sí mismo. La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013).

Adicionalmente, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo SERCE (UNESCO, 2008) mostró que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes de enseñanza primaria de América Latina y el Caribe. Como contrapartida, existe evidencia de que la violencia escolar afecta negativamente el desempeño académico: en los establecimientos donde existe más frecuentemente violencia escolar, se deteriora el capital social y se dificulta las habilidades para resolver conflictos de manera pacífica (Treviño et al., 2012; Cook et al., 2010). Hallazgos que han sido reafirmados para los países de la región por el estudio PISA de la OECD.

Las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia en las escuelas. En muchos países –como Chile, Perú, México y El Salvador- ha llevado a diagnosticar los niveles de violencia escolar. Un caso excepcional es el de Colombia, país que en esta última década desarrolló estándares para la formación ciudadana, a través de la modalidad de competencias ciudadanas, que incluyen el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación de creativa de opciones, la consideración de las consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa y la asertividad. Estos aspectos son relevantes para “blindar a la escuela” de agresiones escolares y otras formas de violencia escolar, a la vez que permiten “formarse” como ciudadano(a) (Chaux, 2012). Las competencias ciudadanas son a su vez evaluadas cada dos años de manera censal por el Instituto de Evaluación Educativa, tanto en educación primaria como secundaria y terciaria.

En algunos países, la preocupación respecto de los temas de violencia y convivencia escolar han llevado a un mayor activismo desde la política pública, a través de la forma de legislación y programas públicos. La noción de clima o convivencia escolar es bastante desafiante para las políticas educacionales, pues refiere a procesos y relaciones interpersonales entre diversos estamentos, que son difíciles de modificar por las políticas o de regular mediante los tradicionales reglamentos de convivencia. En la Región, así como en otras latitudes, parecieran coexistir a lo menos dos enfoques de política educativa en relación a la prevención de violencia y promoción de convivencia en las escuelas.

Un primer enfoque entiende a la prevención de violencia escolar como parte de prevención de otras formas (futuras) de violencias y delincuencia. Bajo este enfoque, prevenir la violencia se asocia con “detenerla” antes que escale. Los métodos suelen ser punitivos y de vigilancia. A veces las políticas públicas permiten o propician un enfoque menos punitivo, pero son las propias comunidades escolares y/o las sociedades quienes las aplican de manera judicial o bajo una lógica penal. Neubauer y Tigo de Silveira (2009) han notado que en países de América Latina la participación de los Consejos Escolares en temas de convivencia escolar es reducida y tiende a orientarse hacia la elaboración de reglamentos, que más que fomentar un buen clima o una identidad compartida al interior de la institución escolar, se focalizan en sanciones para quienes los trasgreden.

Otro enfoque busca resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia (Araos y Correa, 2004). Bajo este enfoque se busca desarrollar en los estudiantes competencias de autoregulación individuales (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001), y en los actores de la escuela capacidades para proteger a los estudiantes y para agenciar el cambio educativo (Astor y Benbenishty, 2006; Hawkings, Catalano, Arthur, Egan, Brown, Abbott y Murray, 2008). Se trata de un enfoque con una lógica más formativa–promocional, que busca empoderar a las escuelas y a las comunidades que las rodean con información y mecanismos para que puedan participar en resolución de temáticas de violencia escolar.

Un ejemplo de un programa diseñado bajo este tipo de enfoque es el de Aulas en Paz, creado a mediados de los 2000s en Colombia por el grupo de investigación de Enrique Chaux (Chaux, 2012). El programa se basó en el Programa de Prevención de Montreal (Tremblay et al., 1995) y se enfoca en el conjunto de competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación y agrupadas bajo la dimensión de "convivencia y paz". Mediante un modelo multicomponente, que incluye un currículum de aula de 40 sesiones implementados por los propios docentes, talleres con grupos heterogéneos, visitas a las familias y formación de docentes, busca desarrollar empatía, asertividad y pensamiento crítico en niños de segundo y cuarto grado; y manejo de ira, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y escucha activa en niños de tercer y quinto grado (Chaux, 2012). La evaluación de impacto del programa mostró resultados positivos: disminución de agresiones y de creencias legitimadoras de agresión y aumento de comportamientos prosociales (Chaux et al., 2009).

En definitiva, las políticas recientes que apuntan a mejorar el clima escolar tienden a poner énfasis en la reducción de la violencia o situaciones de bullying, con enfoques punitivos y de control, postergando propuestas positivas de promoción de la buena convivencia. Así, algunas prioridades Post-2015 para América Latina en este sentido podrían ser:

Incorporar nuevas perspectivas para la convivencia en las escuelas

Una de estas perspectivas es, ciertamente, la de formación ciudadana. Todos los países de la Región necesitan fortalecer los procesos democráticos y formar ciudadanos críticos y capaces de dialogar y vivir juntos en un mundo cada vez más cambiante. Otra es la perspectiva de justicia social, cuyo sueño es generar puentes concretos para que la escuela y la educación puedan ser un lugar donde se genere mayor inclusión social, a través de la visibilización y discusión activa de las distintas formas de injusticia social. Una tercera aproximación es la de bienestar social en la escuela; nacida al interior de la tradición del bienestar subjetivo (valoración general que hacen las personas respecto a sus vidas y a las circunstancias en que viven), apunta a

comprender el bienestar y el malestar dentro de una comunidad escolar, mirando las relaciones entre sus integrantes, tanto al interior de cada grupo (estudiantes, niveles, docentes, directivos, apoderados, etc.) como entre ellos y con la comunidad local.

Trabajo en red entre países de la Región: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar

La conformación de redes de trabajo sistemáticas entre países de la Región, en materia de convivencia escolar, que permitan conversaciones relevantes entre los organismos internacionales, las instituciones que producen investigación y quienes diseñan e implementan políticas públicas en materia de convivencia escolar, y también, para producir prácticas y políticas propias, que puedan servir de ejemplo a otros países dentro y fuera de la Región.

La discusión clave: Políticas, estándares y evaluaciones de la convivencia escolar

En general, las reformas educativas no han contemplado diseño de políticas orientadas al clima escolar ni al clima de aula (Cohen et al., 2009). Las reformas legislativas de la Región contienen una lógica penal que no favorece el adecuado clima escolar dentro de un colegio; des-responsabiliza a la escuela de su potencial de acción preventivo; focaliza la acción en la intervención de terceros (policía, jueces, psicólogos) y no en la escuela; y hace primar las acciones legalistas que tienden a la exclusión, por sobre las acciones de promoción y prevención que tienden a la inclusión (López, 2011; Carrasco, López & Estay, 2012).

Gestionar la convivencia escolar para gestionar la inclusión y diversidad

En sociedades donde la violencia política y los regímenes autoritarios son parte de la historia reciente, el autoritarismo es una forma de relación socialmente legitimada. Esto hace que probablemente también lo sea a nivel de las relaciones micropolíticas al interior de una escuela (Bardisa, 2001). Entonces, la gestión y el liderazgo democrático no suelen ser las expresiones “espontáneas” de relación en muchas comunidades escolares; por el contrario, son formas de relación que muchas veces resultan difíciles de implementar y por tanto se deben intencionar (Mena et al., 2011). Gestionar la convivencia escolar significa gestionar las diferencias, la diversidad.

Generar sistemas de apoyo (y no castigo) a las escuelas

Un elemento clave es la manera en que los países de la Región delinean políticas que permitan apoyar a los profesores para disminuir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y la formación ciudadana. Las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se debiera fomentar la autonomía de los equipos de gestión para planificar, implementar y evaluar planes de mejoramiento de la convivencia, que involucren el diagnóstico participativo de la comunidad educativa y la toma de decisiones colaborativa y democrática en los elementos relevantes a mejorar.

Promover el diseño de intervenciones de prevención y promoción

Siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de Salud, refrendadas por la Organización Panamericana de la Salud, un desafío Post-2015 es promover que los programas y estrategias de acción en el ámbito de convivencia escolar en la Región, tengan en cuenta el modelo tripartito de promoción/prevención primaria, prevención secundaria y prevención terciaria. Esto significa que todos los estudiantes debieran recibir acciones afirmativas y educativas en la sala de clases y fuera de ellas; que algunos estudiantes (no más del 20%) identificados en riesgo a través de instrumentos o procedimientos fidedignos puedan recibir atención diferencial y en grupo como estrategia de prevención secundaria; y que la atención individual, intensiva y sistemática se realice únicamente con aquellos estudiantes (entre 5-10%) que requieren de mayor apoyo.

Regresar la convivencia escolar a la pedagogía y al aula

Es fundamental atender a la organización, y el clima escolar y pedagógico de las escuelas, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Esto vincula los desafíos de la educación ciudadana con los de clima escolar antes discutidos. El desarrollo de climas escolares o de educación ciudadana no es únicamente la preocupación ni la tarea de los equipos psicosociales o profesionales de apoyo en la escuela. Es, fundamentalmente, tarea y trabajo de los profesores de aula y directivos.

Tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido recientemente un desarrollo explosivo, al punto de que han dado forma a los que se denomina "Sociedad del Conocimiento" o "de la Información". Prácticamente no hay un solo ámbito de la vida humana que no se haya visto impactado por este desarrollo. La omnipresencia de las TIC es al mismo tiempo una oportunidad y un desafío para la educación.

América Latina y el Caribe han mostrado gran dinamismo en los últimos años, presentando aceleradas tasas de incorporación de tecnología y conectividad (BID, 2012). Buena parte de los esfuerzos iniciales de los países se ha concentrado en proveer habilidades básicas a su población escolar. En cualquier caso, este paso necesario y fundamental se ha mostrado insuficiente. La introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes.

En la Región se han desarrollado importantes esfuerzos para incorporar las TIC en los sistemas educativos. Es posible reconocer cuatro "olas" de iniciativas que con distintos énfasis y objetivos, han liderado estos esfuerzos.

La primera ola se desplegó a fines de los 80, bajo la premisa de formar a los estudiantes en conocimientos básicos de tecnología y programación, teniendo en mente la necesidad de contar con trabajadores y profesionales preparados para un mundo en el que las tecnologías emergían como una creciente presencia en los espacios de trabajo. Son ejemplos de este tipo la iniciativa "REUNA" en Chile y el "Plan de Informática Educativa" de la Fundación Omar Dengo en Costa Rica.

Un segundo esfuerzo se desplegó en la década de los 90, destinado a democratizar el acceso a tecnología, considerando la alfabetización digital como un objetivo indispensable en la formación de los profesores y de los estudiantes. Estos programas se caracterizaron por la instalación de "Laboratorios de Informática" en las escuelas, acompañados de cursos para el dominio de procesadores de texto, hojas de cálculo, presentaciones, y desde mediados de los 90, para manejar el correo electrónico y la

navegación en la web. Proyectos emblemáticos en esta línea son el Programa "Enlaces" en Chile, "Red Escolar" en México, "ProInfo" en Brasil y el "Programa de Conectividad Educativa" en Uruguay.

La tercera ola se centró en el contenido educativo digital. La evaluación generalizada fue que el sólo dominio de software genérico y las habilidades básicas eran insuficientes para producir el impacto educativo que se esperaba. Lo que se requería era contenido digital diseñado especialmente para apoyar la implementación curricular, mediante aplicativos y recursos en español, adecuadamente clasificados y dispuestos para uso en las escuelas. Nacieron los portales educativos nacionales: "Educ.ar" en Argentina, "Educarchile" en Chile, "Huascarán" en Perú, "Colombia Aprende" en Colombia, todos unidos y ampliados en 2004 por la creación de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE). Otro proyecto representativo de este momento fue "Enciclomedia" en México, un enorme proyecto que instaló servidores con contenido educativo, pizarras interactivas y computadores en más de 60.000 de aulas.

Finalmente, desde el año 2007 comenzó el último movimiento para la incorporación de tecnologías en la educación: un dispositivo digital para cada estudiante. El supuesto detrás de este esfuerzo fue que la falta de impacto en los resultados educativos de las inversiones previas en tecnología se relacionaba, por una parte, con que la disponibilidad de recursos no era "suficiente", ya que aún con la instalación de los laboratorios de informática, cada estudiante tenía pocos minutos a la semana para acceder a ellos. Por otra parte, se reconocía que las iniciativas anteriores no habían logrado modificar las prácticas educativas, con lo que docentes y escuelas seguían haciendo más o menos lo mismo que antes de las inversiones.

El esfuerzo pionero de Uruguay con el "Plan Ceibal" fue seguido por "Una computadora por Niño" de la Fundación Paraguay Educa, "Una laptop por niño" en Perú, "Un computador por alumno (UCA)" en Brasil, "Proyecto Canaima" en Venezuela", "Habilidades digitales para todos" de México, "Laboratorios Móviles Computacionales" en Chile, "Educatrachos" en Honduras, "Conectar Igualdad" en Argentina, sólo por mencionar los más masivos.

Las políticas públicas educativas asociadas a las TICs han logrado en parte menguar las enormes inequidades de acceso en el hogar a estas tecnologías. En 2009 en la región los jóvenes de 15 años contaban en sus establecimientos educacionales con acceso computacional en un promedio similar al de la OCDE (Espejo, Trucco et al, 2011). De nuevo, se trata de un panorama dispar: mientras Cuba o Chile tienen más de un 90% de escuelas equipadas con tecnologías de información y comunicación para los jóvenes de 15 años, Perú sólo dispone de TICs en el 19% de sus establecimientos (Espejo, Trucco, et al, 2011).

Todos estos esfuerzos han implicado enormes esfuerzos económicos para los países, y, por lo mismo, ha crecido la preocupación por contar con evidencia más sólida respecto de su impacto y costo-efectividad. Hasta aquí se ha mostrado resultados interesantes en el desarrollo de algunas habilidades no cognitivas y cognitivas. También hay indicios de un mayor impacto en la enseñanza de ciencias que en otras asignaturas (Claro, 2010).

Para que el limitado acceso pueda transformarse en un instrumento eficaz de mejoramiento pedagógico, las TICs disponibles deben usarse adecuadamente. Sin embargo, se debe tener presente que el rol de la tecnología es sólo un complemento. Por ejemplo estudios en América Latina respecto de las iniciativas “Uno a Uno” (Santiago et al, 2010; Cristia et al. 2011, Severin y Capota, 2011) demostraron que el desafío no era sólo de disponibilidad de equipos y conectividad. En esto resulta fundamental el concurso de los docentes. Así el uso de las TICs debe ser abordado como problema específico. El principal uso que dan los escolares de la región que acceden a las TICs es recreativo: jugar, oír música y la comunicación electrónica (sobre todo esta última) constituyen los principales usos de las TICs por parte de los escolares de la región (Sunkel et al, 2011). No obstante, en los últimos años ha venido creciendo el uso orientado a tareas escolares de las TICs, relacionado con el incremento de su disponibilidad en los establecimientos educacionales (Espejo et al, 2011).

Es necesario avanzar con las TICs hacia sus usos e impactos en los aprendizajes. Contar con alfabetización digital básica, es hoy una necesidad no solo para lograr

mejores procesos de aprendizaje en otras asignaturas, sino también para tener más herramientas en el ámbito laboral y también para ejercer la ciudadanía en el contexto de omnipresencia de las tecnologías.

Así, mirando al futuro, las políticas públicas en educación y TIC debieran basarse en enfoques contextuales e integrales:

- Considerar el acceso a tecnología e Internet como un derecho de todos los estudiantes, asumiendo los Estados el deber de asegurar el acceso a quienes no pueden hacerlo por sí mismos.
- Asegurar que docentes y familias accederán a formación y capacitación elemental para el uso de tecnologías digitales, de manera de acompañar adecuadamente el acceso de los estudiantes.
- Desarrollar las iniciativas de manera socialmente responsable, considerando la formación y los mecanismos necesarios que garanticen el derecho a la privacidad e intimidad de todos, especialmente los menores de edad, el respeto de los derechos de autor, el cuidado y la promoción de las culturas locales, y el reciclaje del equipamiento, entre otras.
- Reconocer y relevar buenas prácticas educativas con uso de tecnología y favorecer el acceso a recursos educativos de calidad para todas las escuelas y estudiantes.
- Favorecer la colaboración entre pares y el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo del respeto de la diversidad y la construcción de una cultura de paz.
- Aprovechar el potencial de las tecnologías para fortalecer la educación de calidad para todos, la educación permanente y el desarrollo de talentos diversos, asociados a las demandas de la sociedad del siglo XXI.
- Mejorar la gestión de los propios sistemas educativos, con el apoyo de las TIC, de manera de mejorar su eficiencia, oportunidad y capacidades, con el objeto de

incorporar crecientemente a las comunidades educativas en las decisiones que les competen.

Igualmente, se debe propiciar el desarrollo de nuevas prácticas educativas que pongan en el centro al aprendizaje y que permitan alinear las experiencias educativas con los intereses, características y condiciones de cada uno de los estudiantes, así como con las demandas de la sociedad del conocimiento:

- Auspiciar el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje, centradas en los estudiantes mediante procesos pedagógicos diferenciados y personalizados, a partir de la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia.
- Fortalecer la colaboración en el aula, en los centros educativos y entre los docentes y estudiantes en toda la región, fortaleciendo el desarrollo de comunidades de aprendizaje y ofreciendo acciones educativas que amplíen el tiempo y el espacio para el aprendizaje más allá de la escuela.
- Valorar el saber de los estudiantes en temas TIC como una oportunidad de generar en las escuelas espacios de aprendizaje mutuo.
- Promover una cultura de la paz y de respeto a la diversidad cultural en el marco del uso de las TIC.
- Potenciar la inclusión del uso de las TIC con fines pedagógicos en los currículos de formación inicial docente.
- Fortalecer la formación en servicio de los docentes, para promover sistemas de formación personalizada, continua, colaborativa y en red, incorporando el enfoque generacional y la perspectiva de género en el análisis de los usos de TIC de parte de docentes para desde ahí desarrollar capacitaciones ajustadas a sus necesidades.
- Apoyar la creación de redes de intercambio para fortalecer la articulación de los modelos pedagógicos y curriculares existentes en la región.

Educación para el desarrollo sostenible y el Cambio Climático

El desarrollo sostenible "satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades". Esta definición vino a conceptualizar una reflexión que UNESCO venía impulsando desde que en 1968 organizara la primera conferencia intergubernamental sobre medioambiente y desarrollo (UNESCO, 2005). A lo largo del tiempo se han ido agregando dimensiones a la noción de desarrollo sostenible. Hoy se afirma que este abarca las esferas de la sociedad, el medioambiente, la cultura y la economía. La equidad intergeneracional, pero también la equidad dentro de las generaciones son condiciones del desarrollo sostenible, por lo que hoy se entiende que sustentabilidad no es solo conservar el medioambiente, sino también generar relaciones respetuosas con los demás y con nuestro medioambiente en lo cotidiano. Informarse y actuar ante el cambio climático son también requisitos del desarrollo sostenible.

Dos aspectos de estas definiciones demandan atención. Por una parte, el hecho de que atribuyen un rol central a la incidencia de la actividad humana sobre el medioambiente en el inmediato, mediano y largo plazo. En segundo lugar, el hecho de que estos conceptos se expresan de manera territorial. Lo primero otorga a la educación un rol central. Lo segundo plantea la necesidad de comprender de qué modo deben entenderse las nociones de desarrollo sostenible y cambio climático en el contexto regional de América Latina y el Caribe.

Gran parte de las economías de la región se basa en la explotación de sus recursos naturales, lo cual compromete sus posibilidades futuras de desarrollo y tiene impacto inmediato en el entorno ambiental. En el caso de América Latina, el deterioro ambiental impacta aún más fuertemente a las comunidades y pueblos indígenas, que viven una relación estrecha relación de interdependencia con sus entornos. Lo mismo ocurre con el cambio climático. El Grupo Intergubernamental de Expertos señaló que este se manifestará de varias maneras, impactando más fuertemente a los países en desarrollo. Entre las zonas de la región que se verían más afectadas, se cuenta el Pacífico, el

Caribe, el Golfo de México, y América Latina (especialmente la región andina y la Amazonia).

Imperativos como la equidad intergeneracional, la equidad dentro de las generaciones, o el combate de la pobreza, imponen a las iniciativas en pos del desarrollo sostenible una apretada agenda de acción en la que la educación cobra un rol central. En esta región, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se fundamenta en una visión compartida de que la educación debe contrarrestar los procesos de daño y destrucción ambiental agudos, como también construir sociedades justas.

En América Latina y el Caribe no existe un término unívoco para referir a la EDS. Salgado (2009) señala que solo México ha adoptado una definición (educación ambiental para la sustentabilidad) y que en Brasil se habla de “la educación ambiental para el desarrollo de sociedades sustentables”. En la gran mayoría de los países de la región, se utiliza el término educación ambiental, “aunque han adoptado paulatinamente el de educación ambiental para el desarrollo sustentable (Chile, Ecuador, Nicaragua y Uruguay) o sostenible (Costa Rica, Jamaica y Perú)” (Salgado 2009).

La adopción de esta terminología deriva de la impronta del movimiento de educación ambiental en la región, desarrollado al alero del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), que en América Latina se ejecutó entre 1975 y 1995 (Salgado 2009). Bedoy (2000) ha señalado que el PIEA introdujo en la región la noción de educación ambiental, señalado la relevancia de adoptar una metodología interdisciplinaria al abordarla. Al alero de la realización de los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental, que se inician en México en 1992, se constituye una comunidad docente que ha convocado también a distintos actores de la sociedad civil en torno al enfoque. A través de distintas iniciativas, como la Declaración de Tesalónica, donde en 1997 se hace por primera vez referencia a la EDS (Salgado 2009), pero muy principalmente con las acciones asociadas al DEDS (González-Gaudiano, 2004, 2006), la tradición de la educación ambiental ha ido convergiendo con la propuesta de la EDS (Orellana y Fauteux 2011), permitiendo incluso “revalorizar los aportes de la educación ambiental en la región y que la educación ambiental se incluya como uno de los medios para

hacer posible el desarrollo sostenible" (Macedo y Salgado, 2007 p.35 y 36). Por ahora, "educación ambiental para el desarrollo sostenible" parece ser el término que permite reunir a la tradición regional y la agenda global.

Así, a partir del escenario posibilitado por la agenda internacional, han existido diversos hitos en la implementación de la EDS en la región (UNESCO, 2007). Entre ellos destaca el "Congreso Iberoamericano sobre el Desarrollo Sostenible" (Río de Janeiro, Brasil, 2005), donde se lanzó a nivel regional y subregional del DEDS. A este le siguieron la reunión "Educación Para el Desarrollo Sostenible: Nuevas Estrategias Para el Futuro" (Kingston, Jamaica, 2005); y el "Encuentro Latinoamericano: Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina" (San José, Costa Rica, 2006), donde se elaboró la versión preliminar de la Estrategia Regional "Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe" (UNESCO, 2007 pp.41 y 42). La estrategia buscó elaborar y consensuar un documento estratégico de compromiso y lineamientos para la acción que establezca metas y prioridades comunes de la región para alcanzar los objetivos de la DEDS en los próximos años. También el "Compromiso por una Educación para la Sostenibilidad", lanzado por la OEI. Destaca también el "Programa Latinoamericano y del Caribe de Educación Ambiental" (PLACEA). De acuerdo a Salgado (2009); "el PLACEA ha tenido gran difusión en los Foros de Ministros de Medio Ambiente del PNUMA y en los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental". Existen también iniciativas de alcance subregional, entre las que aparece el Plan Andino-Amazónico de Comunicación y Educación Ambiental - PANACEA, del que participan Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Este se ha definido como "una iniciativa de articulación de los países andino-amazónicos, en el tema de educación ambiental para el desarrollo sostenible en el marco del PLACEA".

Sin embargo, una revisión amplia de las Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe concluye que pocos países de la región han diseñado instrumentos de política explícitamente referidos a la EDS (Salgado, 2009).

Entre los que sí lo han hecho se cuenta México, que cuenta con una “Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad” (2006); y Chile, que ha elaborado una “Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable” (2008). En tanto, el Salvador, Ecuador y Perú habían elaborado políticas y planes, pero no operaban de manera institucionalizada. La mayoría de los países de América Latina contaban con políticas o estrategias de educación ambiental a nivel nacional, no así los países del Caribe. Resulta interesante destacar que a nivel regional, tanto el diseño de estas políticas como su implementación han estado radicados en los ministerios de medioambiente o sus equivalentes, y no en los ministerios o secretarías de educación.

Pero ha habido casos concretos en el campo de la educación en la región. Tilbury (2011) reúne trece estudios de caso de programas de EDS implementados a nivel mundial, dos de los cuales son “EDS para la paz: un programa de desarrollo comunitario” San José (Costa Rica) y “Literatura y Educación para el Desarrollo Sostenible: un curso de postgrado”, Universidad de las Indias Occidentales (Jamaica). El programa EDS Para la Paz abordó una comunidad urbana de la ciudad de San José que presentaba altos índices de violencia. En cuanto al caso de Jamaica, este consistió en un curso optativo ofrecido a los egresados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de las Indias Occidentales. Se destaca el análisis y la reflexión constantes sobre el concepto de sostenibilidad; el objetivo de comprender la interrelación existente entre lo físico, lo social y lo económico, y el aprendizaje crítico desde el punto de vista ecológico o con una perspectiva basada en la EDS.

Con todo, los mecanismos de seguimiento y evaluación de la EDS aparecen aún en ciernes y los indicadores de logro no han sido consensuados. Acumular evidencia acerca de las políticas, estrategias, programas, proyectos, y estrategias pedagógicas de la EDS, y su impacto, continúa siendo un desafío.

En el marco de la agenda post 2015, en términos de política educacional que implementen la EDS, se debiera reorientar los programas educativos existentes para lograr la sostenibilidad. Es esencial repensar y revisar la educación, desde la educación para la primera infancia hasta la universidad, para que incluya los conocimientos,

competencias, perspectivas y valores relativos a sostenibilidad. Los estudiantes de hoy necesitan poder resolver los problemas del mañana. Desafortunadamente, estas soluciones no figuran a menudo en los libros de texto y las prácticas existentes. Por ende, los estudiantes también deben desarrollar su creatividad y su capacidad para resolver problemas a fin de crear un futuro más sostenible. Del mismo, se necesita mejorar el entendimiento y la conciencia pública sobre la sostenibilidad. Alcanzar las metas del Desarrollo Sostenible requiere una ciudadanía informada sobre la sostenibilidad y sobre las acciones necesarias para alcanzarla. Para crear dicha ciudadanía se necesitan grandes esfuerzos de educación comunitaria así como medios de comunicación comprometidos con el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el seno de una población informada y activa.

En concreto, la Educación para el Desarrollo Sostenible:

- Se basa en los principios y valores subyacentes al Desarrollo Sostenible;
- Se preocupa por el bienestar de las cuatro dimensiones de la sostenibilidad: el medioambiente, la sociedad, la cultura y la economía;
- Usa una variedad de técnicas pedagógicas que promueven el aprendizaje participativo y los pensamientos elevados;
- Promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- Es relevante a nivel local y culturalmente apropiada;
- Se basa en las necesidades, percepciones y condiciones locales pero reconoce que el satisfacer las necesidades locales a menudo tiene impactos y consecuencias internacionales;
- Concierne a la educación formal, no formal e informal;
- Acepta la naturaleza en constante evolución del concepto de sostenibilidad;
- Aborda el contenido teniendo en cuenta el contexto, los asuntos internacionales y las prioridades locales;
- Desarrolla la capacidad civil para tomar decisiones como comunidad, la tolerancia social, la gestión de los recursos ambientales, una fuerza laboral adaptable y una buena calidad de vida;

- Es interdisciplinaria. Ninguna disciplina puede apropiarse de la EDS para sí misma; todas las disciplinas pueden contribuir a la EDS (UNESCO, 2005).

En definitiva, la EDS no es solo un contenido, sino que busca hacerse cargo de implementar procesos pedagógicos y de aprendizaje que contribuyan a alcanzar el desarrollo sostenible. Abarca, así, niveles que van desde la integración de un componente educativo en las estrategias nacionales para el desarrollo sostenible, hasta estrategias de trabajo en aula.

Para implementar la EDS se requiere, entre otros, de programas educativos para el desarrollo sostenible para todos y todas; del aseguramiento de la calidad de la educación adaptándola a diferentes contextos culturales y necesidades a aprendizaje; el aseguramiento de la calidad de la educación, especialmente aquella que se ofrece a las niñas y los adultos; mejorar la educación científica y tecnológica para todos los niveles; asegurar la participación de los pueblos y comunidades en las decisiones que los involucran (UNESCO, 2005).

En términos pedagógicos, estos desafíos imponen requerimientos como la realización de adecuaciones curriculares; reorientar y mejorar la formación de profesores en materia de desarrollo sostenible y sus tecnologías del conocimiento a través de los medios disponibles a nivel local; elaborar materiales de estudio; convocar a profesores y estudiantes a desarrollar materiales y currículos en el área; y generar procesos de aprendizaje activos.

Educación Intercultural Bilingüe

La interculturalidad en educación ha ido adquiriendo creciente relevancia en el entramado internacional de derechos asociados a los niños y jóvenes durante las últimas décadas. Incorporar estas orientaciones en el campo de la educación en la región no ha sido fácil. La interculturalidad supone asumir la diversidad cultural, política, organizativa y de creencias específicas que los grupos han ido conformando y que influyen en los procesos identitarios individuales y colectivos. Evidentemente la

construcción de interculturalidad en América Latina y el Caribe no está exenta de los conflictos y tensiones que suponen esta diversidad, debido a las situaciones de inequidad generalizadas que afectan a las poblaciones indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso. En América Latina, su recorrido histórico ha transitado por propuestas de carácter asimilacionistas, debido a que la diversidad fue vista como una dificultad frente al carácter homogenizador de los procesos de independencia. (López y Sichra, 2008). Estos enfoques determinaron que los hablantes abandonaran sus idiomas y adoptaran el castellano como lengua de comunicación cotidiana.

Los avances y posicionamientos de la EIB en países como México, Guatemala, Paraguay, Perú, Ecuador, Argentina, Colombia, Venezuela, entre otros, ha permitido la promulgación de leyes de políticas lingüísticas, incorporación de contenidos culturales en programas de estudio, profundización de metodologías de enseñanza de idiomas, creación de textos y materiales didácticos pertinentes, formación docente y creación de carreras universitarias de grado y postgrado en EIB. Se han expandido programas y contextualizaciones curriculares con contenidos y legados ancestrales indígenas, que complementan los marcos conceptuales y culturales que promueve la institucionalidad de la escuela.

En este sentido, se concibe la educación intercultural no tan solo como una práctica compensatoria, que permite a las poblaciones indígenas alcanzar objetivos de aprendizaje relacionados con sus contextos sociales, culturales y lingüísticos, sino que se plantea además la necesidad de formar generaciones con habilidades de diálogo, conocimiento y valoración de los otros diferentes, para beneficio de sí mismos y de los demás, alcanzando una reflexión sobre identidad y cultura, como fenómenos dinámicos, desde una mirada y enfoque situado en la producción de nuevos conocimientos.

Algunos ejemplos de avances de la EIB en la región son:

- Incidencia del movimiento indígena y campesino en la toma de decisiones en la educación en el marco de las reformas educativas. Desde los años 70 hasta nuestros días en Amazonía peruana, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Nicaragua en donde los indígenas han liderado movimientos de educación propia o situada territorialmente.
- El Proyecto de Educación Comunitaria y la EIB, en el marco de los Proyectos y Planes de Vida y Sistema Educativo Indígena Propio. Esta experiencia surge en Colombia desde el año 1971 con la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca, dando origen hasta la actualidad al movimiento educativo que promueven los 102 pueblos indígenas del país.
- Las experiencias de educación desde lo propio, con la concerniente autonomía territorial y educativa, se ha hecho extensiva desde los años 90' en contextos indígenas de Guatemala, Nicaragua y México, con apoyo de organismos no gubernamentales e investigadores de centros de estudios universitarios.
- Desde los años 90', se ha incursionado en delimitar y afianzar en la actualidad, la figura de pareja pedagógica y asesores culturales indígenas, que promueve el trabajo conjunto de docentes y representantes de los pueblos indígenas elegidos por las comunidades. Estos proyectos generalmente han sido promovidos y financiados por los Ministerios de Educación (Argentina, Chile, Colombia).
- La formación docente para la EIB y programas de postgrado y especialización (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, México, Perú, Venezuela).
- EIB extendida hasta la educación secundaria en esta última década (Perú, Argentina, Colombia, México, Bolivia).
- Interculturalidad para todos, propuesta instaurándose en estos últimos años, en casi todos los países de la región; promoviendo que los currículos nacionales se nutran de los contenidos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, para hacerlos extensivos a todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

Dependiendo de la vitalidad lingüística de los contextos en los que se implementa, la EIB considera la promoción y enseñanza de lenguas indígenas, como también la transmisión de contenidos curriculares en lenguas originarias. Uno de los casos emblemáticos vinculado a la utilización de una lengua indígena como lengua de instrucción, ocurre en Paraguay debido a que el guaraní tiene estatus administrativo de idioma nacional y oficial, y cuenta con un alto porcentaje de hablantes, determinando parte importante de la identidad del país.

Sin embargo, la complejidad de su implementación, obedece entre otras cosas, a la pluralidad lingüística y cultural de América Latina y el Caribe, al respecto el Atlas Sociolingüístico realizado por Unicef (Sichra et.alt. 2009), caracteriza a la región en zonas geoculturales, con una presencia aproximada de 29.500.000 personas indígenas, con un 6,1% de representación regional, con porcentajes que varían dentro de los 23 países involucrados, y con aproximadamente 665 lenguas en diversos grados de uso y vitalidad, vulnerabilidad, riesgo, diglosia y desplazamiento.

Esta realidad multilingüe, se complejiza en escuelas de la Amazonía y de la Orinoquia, que cuentan con estudiantes trilingües de cuna. En la región del Vaupés en Colombia, los infantes pueden llegar a la escuela hablando 5 ó 6 idiomas, pero esa riqueza no es utilizada en la escuela debido al monolingüismo docente, la falta de textos escolares o material educativo multilingüe y porque aun prima el uso del castellano como lengua de instrucción y escolarización. (López & Sichra op. cit.).

En zonas de alta población indígena y que no cuentan con profesores hablantes de la lengua originaria, como Argentina, algunas sectores de Ecuador, Chile y Colombia; se ha considerado la participación de asesores culturales indígenas o autoridades tradicionales, que enseñen la lengua a través de contenidos culturales propios. Las principales dificultades de estas experiencias, son el desconocimiento de didácticas de enseñanza de lenguas, resistencia, desvalorización cultural de parte de algunos docentes y carencia de material educativo para las lenguas de menor porcentaje de hablantes en los países.

En México desde los sistemas educativos se han impulsado programas de estudio para asignatura de Lengua y cultura indígena y se han realizado materiales de apoyo para docentes y estudiantes, en las 9 lenguas de mayor representatividad. En el caso de Chile, se ha impulsado la creación de una asignatura de Lengua Indígena, que puede ser implementada en los establecimientos que lo deseen, y tienen carácter de obligatorio en aquellas escuelas que cuenten con un 20% o más de matrícula indígena. En Perú desde el Ministerio de Educación, se han oficializado 21 alfabetos y se han impulsado procesos de revitalización de la escritura en escuelas y comunidades, a fin de dar un uso funcional a las lenguas y que estos procesos posibiliten la sistematización de conocimientos, cosmovisión y tradición oral, revitalizando los idiomas desde la escuela, la familia, la comunidad y los espacios públicos. (Carbajal 2014)

En resumen, algunos de los principales desafíos de la EIB en la Región son:

- Desde una perspectiva de equidad, posicionar a la EIB dentro del derecho vinculado a las demandas indígenas: territorio, recursos naturales, participación política, identidad y recuperación de lenguas.
- Conocer y considerar propuesta de educación propia, endógena o autónoma, que permiten el autosustento cultural y territorial.
- “Interculturalización” de la educación superior y el acompañamiento y gestión de universidades indígenas, sobre la base de la sistematización de conocimientos ancestrales y formación profesional.
- Formación docente continua, frente a las emergentes demandas de las Reformas Curriculares en torno a la enseñanza de lenguas e interculturalidad.
- Estructuración de normativas, políticas y procesos de sistematización de conocimientos culturales que permeen la educación nacional, para avanzar hacia la interculturalidad para todos.

Un nudo crítico para estas políticas se observa en el proceso de la cobertura e implementación de la EIB: ¿Interculturalidad para todos? Para avanzar en la interculturalidad “para todos” como política de conformación identitaria en los países, se sugiere además avanzar con la sistematización de los saberes y prácticas indígenas, de

tal modo no sesgar el enfoque hacia solo el segmento de la población indígena, ya que los objetivos y contenidos de aprendizaje de los currículum nacionales podrían complementarse incorporando saberes relacionados con sistemas numéricos, calendarios, concepciones espacio temporales, enfoques comunicativos para la enseñanza de las lenguas, entre otros factores.

En relación a los currículos nacionales, textos escolares y materiales pedagógicos; y considerando a los pueblos con vitalidad lingüística, es preciso aumentar la oferta, debido a que muchas veces se estandariza una lengua de mayor cantidad de hablantes, en desmedro de otros pequeños grupos lingüísticos minoritarios, para los cuales no existe presupuesto para la creación de material pertinente. Este desafío debe tener presente además, los altos índices de migración indígena a las ciudades y la necesidad de que el discurso y la iconografía de los textos de estudio y material de aula, considere la diversidad en las zonas urbanas, a fin de aminorar los desplazamientos culturales y lingüísticos, resguardando esta transmisión a las nuevas generaciones de niños y niñas indígenas. En este mismo orden, los procesos de Formación Inicial Docente y las mallas curriculares de la Educación Terciaria, deberían incluir explícitamente conceptos de interculturalidad y estrategias de enseñanza y aprendizaje referidas a contextos de diversidad cultural, característica de las sociedades actuales en todos los países de la región.

5.3. La visión de las organizaciones no-gubernamentales del escenario EPT post-2015

Organizaciones de la sociedad civil, tanto a nivel regional como global, han estado desarrollando amplios procesos de reflexión y consulta en torno a la agenda de educación para todos post-2015 y los compromisos que los gobiernos y agencias de cooperación internacional debieran asumir. En este sentido, una declaración marco la

constituye “El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 2015: Declaración Conjunta de la Sociedad Civil” (2013)[12], que establece que:

i. Todo ser humano tiene derecho a la educación.
ii. Los Estados son garantes de derechos y deben respetar, proteger y cumplir los derechos humanos, incluido el derecho a la educación.
iii. El derecho a la educación comienza en el nacimiento y sigue a lo largo de toda la vida.
iv. La educación y la alfabetización de personas adultas en un marco de aprendizaje a lo largo de toda la vida son parte indisociable del derecho a la educación.
v. Se necesita un enfoque amplio hacia la calidad de la educación.
vi. Igualdad y no discriminación son elementos fundamentales del derecho a la educación.
vii. Las maestras y maestros son fundamentales para la educación de calidad.
viii. El Estado debe proveer suficiente financiamiento para la educación pública.
ix. Debe haber gobernabilidad democrática en la educación.
x. Los derechos humanos son integrales, indivisibles e interdependientes.

En la Región, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), red de organizaciones de la sociedad civil presente en 15 países de América Latina y el Caribe, ha participado activamente en los debates sobre la definición de una nueva agenda internacional que reemplazará los objetivos EPT y ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio). Para CLADE, es fundamental que cualquier agenda post 2015 reafirme, consolide y avance dentro de los marcos internacionales de derechos humanos ya extensamente ratificados por los Estados, garantizando el derecho a una

[12] Las organizaciones que respaldan actualmente esta declaración son: la Campaña Mundial por la Educación (CME), el Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE) y la Internacional de la Educación, junto con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE), la Campaña Árabe de Educación para Todos (ACEA), la Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos (ANCEFA), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Asociación Europea para Educación de Adultos (EAEA), Marcha Global contra el Trabajo Infantil, ActionAid, Oxfam, DVV International, Plan International, IBIS, Open Society Foundations, Right to Education Project, VSO, Results, Save the Children, Ayuda en Acción y Red de Educación Popular Entre Mujeres (REPEM).

educación universal y gratuita, no discriminatoria y orientada a la justicia social y ambiental.

En este sentido, en el marco de las discusiones para una agenda post-2015, CLADE ha manifestado su preocupación por la presencia de una visión reduccionista y economicista de la educación que no corresponde a una concepción de educación como derecho humano fundamental. No considera adecuado enfocarse en resultados mínimos y medibles de aprendizaje en lenguaje y matemáticas, reduciendo así la noción esencial del derecho a la educación que considera, entre otros, una adecuada infraestructura, escuelas distribuidas geográficamente de manera equitativa, acceso gratuito y no discriminatorio, escuelas flexibles y que sean capaces de responder adecuadamente al contexto y a las comunidades educativas en las que se desenvuelven (CLADE 2013).

De esta forma, CLADE propone que la educación debe ser disponible, accesible, aceptable y adaptable, siendo en sí misma un espacio de promoción de derechos humanos. Reconocer estos cuatro ejes es el punto de partida para diseñar indicadores que para realizar el derecho a la educación, considerando aspectos estructurales (existencia de marcos legales y políticos, financiamiento adecuado, gestión democrática, existencia de centros educativos en cantidad y con infraestructura adecuada, entre otros); de procesos (formación y trabajo docente, su buena remuneración y condición de trabajo, materiales y procesos didácticos, desarrollo curricular y de evaluación de los sistemas educativos, entre otros) y de resultados (matrícula, permanencia y promoción con equidad, aprendizajes significativos, entre otros) (CLADE, 2013).

En términos concretos, CLADE (2013) enfatiza que:

i. La educación es un derecho humano fundamental, y su propósito apunta al pleno desarrollo de las personas, al ejercicio de la ciudadanía activa, al trabajo digno, a la convivencia en la diversidad y con la naturaleza, a la libertad, a la superación de toda forma de discriminación, a la consolidación de la democracia y a la resolución no violenta de los conflictos.

ii. El Estado es el garante de los derechos humanos, incluido el derecho humano a la educación a lo largo de toda la vida. Los sistemas públicos de educación deben ser fortalecidos y su valor hacerse presente en el imaginario público, superando sentidos comunes muchas veces construidos por medios de comunicación masivos.

iii. Niñas, niños, jóvenes y personas adultas son sujetos de derechos.

iv. El derecho a la educación inicia al nacer y continúa a lo largo de toda la vida. Incluye la educación en la primera infancia, primaria, secundaria, la enseñanza universitaria y la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en entornos formales y comunitarios.

v. La educación pública debe ser gratuita y universal para todos y todas, despatriarcalizadora, intercultural, transformadora y promotora del pensamiento crítico.

vi. La educación debe estar disponible y accesible equitativamente y sin discriminación en todo el territorio, sea urbano o rural, con adecuadas condiciones e infraestructura. Debe superar cualquier obstáculo, sea este de naturaleza geográfica, económica o cualquier otra.

vii. La educación debe ser inclusiva y no discriminatoria, reconociendo y valorando las diferencias y diversidades, promoviendo la superación de las desigualdades y la construcción de nuevas formas igualitarias de relación entre las personas. Los centros educativos deben existir como espacios de encuentro, de ejercicio de la democracia, de cumplimiento de los derechos humanos y de una cultura que destierre la violencia, promoviendo aprendizajes y vivencias que sean significativas para la vida de cada individuo y comunidad.

viii. La educación debe contar con currículos y planes político-pedagógicos construidos colectivamente, con maestros y maestras bien formadas/os y remuneradas/os y con sistemas de evaluación holísticos y formativos, desarrollados a la luz de parámetros nacionales y fundamentados en los derechos humanos, y con la participación de los sujetos de la comunidad educativa, respetando las particularidades al interior de cada país.

ix. La educación pública debe ser financiada con recursos públicos en cantidad suficiente que permitan la plena realización del derecho.

x. La gestión de la educación debe ser democrática, contando con la amplia participación de la sociedad civil y los sujetos de la comunidad educativa, desde el nivel micro hasta la definición de la política educativa y en su seguimiento así como en el acompañamiento de la ejecución presupuestaria.

Finalmente, la Campaña Mundial por la Educación (iniciativa mundial en donde desde la Región -además de CLADE- participan el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, la Red de Educación Popular de Mujeres de América Latina, REPEM, y organizaciones promotoras de Educación Para Todos de 14 países latinoamericanos) propuso en su documento “Equitativa, inclusiva y gratuita: una visión colectiva por la educación de calidad más allá del 2015” (2014) una meta con tres objetivos clave y ocho propósitos específicos. Cada propósito cuenta con una serie de indicadores contra los cuales se permite hacer un seguimiento de los avances.

La meta: En el año 2030 asegurar una educación y aprendizaje a lo largo de la vida equitativa, gratuita, inclusiva y de calidad.

Objetivo 1: En el año 2030 se cumplirá el derecho de todo niño de completar un ciclo completo de educación gratuita, continua y de calidad en los niveles de primera infancia, primaria y secundaria.

Propósito 1: Todos los niños se encontrarán matriculados en la escuela al 2020, y completando el ciclo completo al 2030.

Propósito 2: Al 2025, todos los niños recibirán enseñanza por parte de profesores calificados que tengan formación y capacitación en pedagogía, derechos y aspectos de género, en un entorno accesible y seguro.

Propósito 3: Al año 2030 todos los niños concluirán el ciclo completo de una educación de calidad, inclusiva y sensible al temas de género, con logros de aprendizaje relevantes que serán determinados a través de múltiples medidas.

Objetivo 2: Al año 2030 todos los jóvenes y adultos estarán alfabetizados y tendrán los conocimientos y competencias para participar plenamente de la sociedad y del mundo del trabajo.

Propósito 4: Todos los jóvenes (15-24) estarán completamente alfabetizados en el 2025 y todos los adultos (15+) en el 2030.

Propósito 5: En el 2030 habrá un incremento de al menos un 50% de la participación de personas de los grupos más desventajados en educación continua de calidad (educación y capacitación técnica y vocacional, y educación terciaria), y se reducirá la brecha de las tasas de participación entre los grupos con mayores y menores ventajas.

Objetivo 3: Al año 2030 existirán para la educación estructuras de gobernanza y financiamiento adecuadas y sustentables, las cuales serán transparentes y participativas.

Propósito 6: Los gobiernos calcularán y asignarán el financiamiento adecuado para asegurar una educación de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida equitativa, inclusiva y gratuita, distribuyendo al menos el 20% de los presupuestos nacionales en educación de lo cual al menos la mitad (10% del presupuesto) deberá ser para educación básica.

Propósito 7: Los donantes y la comunidad internacional proveerán un financiamiento creciente, sostenido y suficiente para la educación a través de la asistencia internacional para el desarrollo asignando al menos el 10% del aporte de cada donante a la educación básica y al menos 4% de la ayuda humanitaria a educación.

Propósito 8: Los ciudadanos, representados a través de las estructuras civiles formales de la sociedad estarán completamente informados y comprometidos en el desarrollo y monitoreo de políticas y programas sectoriales de educación en las escuelas a nivel nacional y local.

Referencias

Abarca, G.; Valdivia, A.; Galdámes, V.; Ortiz, M. E.; Joico, S.; Vidal, C. (2012). “Estado del Arte de pautas de crianza de indígenas y afrodescendientes en AL y el Caribe” UNICEF – CIDE. Univerisdad Alberto Hurtado. Documento en edición. Paraguay.

Acosta, Felicitas. 2011. *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. IIPE-UNESCO.

Alexander, R. (2008). Education for All, the quality imperative and the problem of Pedagogy. *CREATE Pathways to access. Research Monograph*, nº 20.

Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. Boletín Proyecto Principal de Educación 41, UNESCO- OREALC.

Ávalos, B. (2002).Profesores para Chile: Historia de un proyecto. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Banco Mundial. 2007. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Banco Mundial y Mayol Ediciones.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world best performing school systems come out on top. McKinsey & Company.

Barber, M. (2004). The Virtue of Accountability: system redesign, inspection and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, Vol. 185, Nº 1.pp. 7-38

Bell, D. (2001). El advenimiento de la sociedad post-industrial. Madrid: Alianza.

Bellei, C. (2009). Does Lengthening the School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a Natural Experiment in Chile. *Economics of Education Review*, v28. n5. p629-640.

Bellei, C. (2009). The Private-Public School Controversy: The Case of Chile. En Paul Peterson y Rajashri Chakrabarti (editores). *School Choice International*, MIT Press, pp. 165-192.

Bellei, Cristián (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (C. Bellei et al.), IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Bellei, C., L.Pérez; D.Raczynski; y G.Muñoz (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF Chile.

Bello, Á. & Rangel, M. (2000). Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y El Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL

Berdahl, R. (2011). El rol y los desafíos de las universidades públicas de investigación en los Estados Unidos, *Seminario de Educación Pública*. Santiago: Universidad de Chile.

BID. (2010). Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A comprehensive Literature Review.

Bowman, B.T.; Donovan, S. & Burns, S. (Ed.). (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Research Council, Washington, DC: The National Academies Press.

Braslavsky, Cecilia. (ed.). 2001. *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

Briseid, Ole y Caillods, Francoise. 2004. *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Brunner, J. (2003). Educación e internet ¿la próxima revolución? Santiago: FCE.

Brunner, J.J. (2008). "La educación superior latinoamericana a la luz de Bolonia", en Brunner, J.J. & Peña, C. (2008). Reforma de la Educación Superior. Santiago, UDP.

Casassus, J. (2010). "La reforma basada en estándares: un camino equivocado". En Cristián Bellei, J. P. Valenzuela, & D. Contreras (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. UNICEF - U. de Chile.

Castells, M. (2000). La era de la información, Vol. I. Madrid: Alianza.

CEPAL (2005). Programas de transferencias monetarias condicionadas. Experiencias de América Latina.

CEPAL. (2007). Panorama Social de América Latina. CEPAL.

CEPAL. (2010). Panorama Social en América Latina. Cap.2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina.

CEPAL (2011) Panorama social de América Latina. Santiago, CEPAL.

CEPAL. (2011). Desafíos para una educación con equidad en América Latina y el Caribe. Encuentro Preparatorio Regional 2011. Naciones Unidas - Consejo Económico y Social. Revisión Ministerial Anual. ECOSOC- RMA

CINDA (2007) Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007. Santiago, CINDA - RIL.

Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica: México. Nueva Imagen – UAM.

Claro, M. (2010). “Impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje de estudiantes. Estado del Arte”. Proyecto @ALIS2, CEPAL.

Chabbott, C.& Ramírez, F. (2006). “Development and education”. En *Handbook of the Sociology of Education,* M.T. Halliman (editor), Springer, pp.163-187.

Contreras, D.; Sepúlveda, P. & Cabrera, S. (2010). *The effects of lengthening the school day on female labor supply: Evidence from a quasi-experiment in Chile.* Serie Documentos de Trabajo 323, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Cook, P.J.; Gottfredson, D. and Na, Ch. (2010). School Crime Control and Prevention. *Crime and Justice*, Vol. 39, No. 1, pp. 313-440.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos* XXXIII, N° 2: 155-175

Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 57. 300-314.

Darling-Hammond, L., R. Ching & C.M. Johnson. (2009). Teacher preparation and teacher learning: a changing policy landscape. En Handbook of Education Policy Research. (G. Sykes, B. Schneider& D. Plank, ed.), AERA.

De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En IIDH, Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. Ed IIDH y Comisión de La Unión Europea.

Davis, S. & García, A. (2009). La educación inicial. Una mirada desde la costa caribe Nicaragüense. IDIE-OEI. Nicaragua

Daza, J.; Campanini, S.; Chao, E.; Edín, Á. (2010). Saberes y aprendizajes en el pueblo takana. UNICEF - Universidad Mayor de San Simón (UMSS) Bolivia.

Duarte, C.; Abarca, G.; Aguilera, O.; Armijo, L. (2011). Representaciones Sociales de género, generación e interculturalidad. Estudio de Textos escolares chilenos. Facultad de Sociología de la Universidad de Chile. Ministerio de Educación.

Duarte, J.; Bos, M. & Moreno, M. (2010). ¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?, Bando Interamericano de Desarrollo, BID, Notas Técnicas, 5.

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades, Buenos Aires, Siglo XXI.

Drucker, P. (2001). The essential Drucker: The best of sixty years of Peter Drucker's essential writing son managment. No se indica ciudad: Harper Collins.

Espínola, V. y J.P. Claro (2010). “El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares”. En Cristián Bellei, J. P. Valenzuela, & D. Contreras (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. UNICEF - U. de Chile.

Espejo, A., Trucco, D., et al (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. Documento de Trabajo, CEPAL, Santiago.

Ferrer, G. (2006). “Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y Desafíos”. PREAL.

Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. Revista Internacional de Filosofía Política

Gallart M. A. & Henríquez, C. (2006). Indígenas y Educación superior. Algunas Reflexiones. Red de revistas científicas, América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Gentili, P. (2012). La persistencia de las desigualdades de género. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales. Publicado en La Jornada de México, Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Chile y España.

Glewwe, P.; Hanushek, E.; Humpage, S. &Ravina, R. (2011).*School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010*. NBER Working Paper 17554.

Hamilton, L. S.; Stecher, B.M. & Yuan, K. (2008).*Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions*. RAND Corporation.

Hanushek, E. (2006). “School resources”, en *Handbook of the Economics of Education*, E. Hanushek & F. Welch. (Eds), Elsevier, pp.865–908.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2009). "Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation," NBER Working Papers 14633, National Bureau of Economic Research, Inc.

Härma, J. (2010). School choice for the poor? The limits of marketization of primary education in rural India.*Create. Pathways to access. Research monograph Nº 23.* Brighton: University of Sussex.

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.

Hickman, L. (2006). Who Should Care for Our Children? : The Effects of Home Versus Center Care on Child Cognition and Social Adjustment. *Journal of Family Issues* 27, 652-683

Hopenhayn, M.; Bello, Á.; Miranda, F. (2005). Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio, CEPAL- GTZ. Chile

Hopkins, David (2008). *Cada escuela una gran escuela: el potencial del liderazgo sistémico*. Buenos Aires: Santillana.

Hsieh, C.T. & Urquiola, M. (2003). When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program. NBER working paper series.

Schulz, W.; Ainley, J.; Friedman, T. & Lietz, P. (2009). ICCS (2009) Latin American Report Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries. IEA. The Netherlands.

Infante, M. I. (coordinadora). (2000). Alfabetismo funcional en siete países de América Latina. Santiago, UNESCO.

Jacinto, Claudia (ed.). 2010. *Recent trends in technical education in Latin America*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Jacinto, C. y F. Caillods. (2006). Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes. En *Mejorar la equidad en la educación básica*. F. Caillods y C. Jacinto (ed.), UNESCO, pp.21-55.

Kerckhoff, Alan. 2000. "Transition for school to work in comparative perspective". En *Handbook of the Sociology of Education*, M.T. Halliman (editor), Springer.

Kline, A. (2002). A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala. *Current Issues in Comparative Education.* 2 (2). Pp 170-181.

Koretz, D. (2008). Measuring up. What Educational Testing Really Tells Us. Harvard University Press.

Körner, A. (2012). Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe. OREALC/ UNESCO – PRELAC. Santiago. Chile.

Kretschmer. R. (2010). Prácticas de Crianza en comunidades indígenas del Chaco Central. UNICEF. Paraguay (Programa Empoderamiento Comunitario y Servicios Sociales). Paraguay

Levin, H. & Belfield, C.R. (2006). The marketplace in education. En Lauder, Brown, Dillabough, y Halsey (eds.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford University Press, pp. 620-641.

Levinson, Bradley. 2012. Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (C. Bellei et al.), IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Levy, F. & Murnane, R. (1999). Are there key competencies critical to economics Lijphart, J. (1997). Democracy's Unresolved Dilemma. Presidential Address, American Political Science Association, 1996.*American Politcal Science Review*, 91(1), 1- 14.

Levy, F. y R. Murnane. 2004. *The new division of labor: how computers are creating the next job market*. Princeton University Press, New Jersey.

Little, J. & Bartlett, L. (2010). The Teacher Workforce and Problems of Educational Equity. *Review of Research in Education* 34, 285 – 328.

López, L. E. (2010). Presentación en Taller/Seminario Internacional de EIB. Ministerio de Educación Chile

López, L. E. & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 20.

López, L. E.; Rojas, T.; Díaz, E. (*Asesores*). (2009). Altas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Coordinación Inge Sichra. UNICEF. Fundación PROEIB ANDES. Bolivia

López, M. (2005). Una revisión a la participación escolar en América Latina. PREAL, Documento de trabajo Nº 35.Washington D.C. –Santiago.

Lowe, D. & Wolfe, B. (2000). Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved? *Institute for Research on Poverty. Special Report* 78.

Malamud, O., Pop-Eleches, C. (2010). “Home computer use and the development of human capital”. NBER Working Paper Nº 15814.

Mamani, Y.; Soria, V.H.; Huasna, M.; Bozo, J. (2010). Saberes y aprendizajes en el pueblo mosetén. UNICEF - Universidad Mayor de San Simón (UMSS) Bolivia.

Marshall, G., Cox, M. (2007). “Effects of ICT: do we know that we should know?” En *Education and information technologies,* V. 12, Nº 2, pp 59-70.

Marien, S., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2010). Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 countries. Political Studies, 58(1), 187–213.

Martinic, S. y M. Pardo. (2003). “Aportes de la Investigación Educativa Iberoamericana para el Análisis de la Eficacia Escolar” en: F.J. Murillo. *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica.* Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

Mato, D. (2012). Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas. UNESCO. Venezuela.

Mayer, F.; Roca, L.; Tejerina, V. (2010). Saberes y aprendizajes del pueblo Tsimane' UNICEF - Universidad Mayor de San Simón (UMSS) Bolivia.

McMeekin, R.W. (2006). "Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina". En *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, J. Corvalán y R.W. McMeekin (ed.), pp.19-49.

MEC-BID. (2012). Programa de Fortalecimiento de la Reforma Educativa de la Educación Básica Escuela Viva Ekokatúva. Ministerio de Educación Paraguay MEC /BID.

Mendoza, S. (2010). Estudio de caso de Venezuela. Grupo étnico Añú, radicado en la laguna de Sinamaica. En G. Fujimoto (*Ed*.), *Tendencias de las políticas de transición en comunidades indígenas, rurales y de frontera en Colombia, Chile, Perú y Venezuela: Estudios de Casos.* Organización de los Estados Americanos (OEA); Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI); Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura.

Meyer J.W., Ramirez, F.O., Soysal, Y.N. (1992). World expansion of mass education, 1870 – 1980. *Sociology of Education*, Vol. 65, April.

Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad* Nº 1, Año 15. Caracas. UNESCO – IESALC.

Morimer, Jeylan y Helga Krüger. 2000. Pathways from school to work in Germany and the United States. En *Handbook of the Sociology of Education*, M.T. Halliman (editor), Springer.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. López, L. E. (*Ed*.). FUNPROEIB Andes, Plural Editores. Bolivia

Muñoz, H. (2002). Rumbo a la Interculturalidad en educación. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. México

Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke y Michael Barber (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company, PREAL Serie Documentos Nº 61.

ONU. (2009). Convención sobre los Derechos del Niño. OBSERVACIÓN GENERAL Nº 11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención. Comité de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Ginebra

Nascimento, A. (2006). Entender o outro - a criança indígena e a questão da educação infantil. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Brasil

Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años '90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno*. C. Cox (ed.), Editorial Universitaria, pp. 455-517.

Neubauer, R. & Trigo de Silveira, G. (2009). Gestión de los sistemas escolares ¿Qué caminos seguir? En Schwartzman S. & Cox,C. (Eds).*Políticas Educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: uqbar ediciones.

OEI (2012). 2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.

OECD. (2001). Starting Strong. Early Childhood Education and Care.

OECD. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OECD.

OECD. (2010). PISA 2009 Results: What students know and can do (volume I). OECD.

OECD. (2010). PISA 2009 Results: Overcoming social background (volume II). OECD.

OECD. (2010). PISA 2009 Results: What makes a school successful? (volume IV). OECD.

OECD. (2012). Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.

OIT. (1989). Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Ginebra

OIT. (2010). Trabajo decente y juventud en América Latina. Lima, OIT – PREJAL.

OREALC/UNESCO. (2008). The state of education in Latin America and the Caribbean: guaranteeing quality education for all. OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO. (2011).*Temas educativos centrales en América Latina y el Caribe*. Encuentro Preparatorio Regional 2011.NacionesUnidas–ConsejoEconómico y Social. ECOSOC – RMA. Borrador 2.

Oyarce, A.M. (2012). Salud materno infantil de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina: una relectura desde el enfoque de derechos. CEPAL, Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA).

Pardo, M.; Valenzuela, J. P.; Acuña, F.; Fuenzalida, D.; Molina, D.; Neira, P.; Quinteros, C.; Sevilla, A.; Toledo, G. (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe Chile. CIAE, Universidad de Chile. Ministerio de Educación. Chile

Patrinos, H.; Barrera-Osorio, F. & Guáqueta, J. (2009). The role and impact of public-private partnership in education. The World Bank: Washington, D.C.

Pinto, A. (1984). Metropolización y terciarización: malformaciones estructurales en el desarrollo latinoamericano. Revista de la CEPAL Nº 24 .

PREAL (2007). Políticas Educativas para la niñez trabajadora. Hacia la erradicación del Trabajo Infantil en Centroamérica y República Dominicana. PREAL- Primero Aprendo: Santiago.

Quintini, G. (2011).Rightforthejob: over-qualifiedorunder-skilled?. OECD Social, employment and migrationworkingpapers Nº 120. OCDE.

Raftery, A., &Hout, M. (1993). MaximallyMaintainedInequality: Expansion, Reform and Opportunity in IrishEdutaction, 1921-75. *Sociology of Education* , 41-62.

Ravela, P. et al. (2008). *Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita*. PREAL.

Reich, R. (1991). The work of nations. Knopf, Nueva York.

Reimers, F.; Da Silva, C. & Treviño, E. (2006). Where is the “education” in conditional cash transfers in education?.UNESCO Institute for Statistics.

Renate, S. (2007). Proeduca. GTZ Agencia Cooperación Alemana. Perú

Rivera, B.; Currais, L. & Rungo, P. (2009). Impacto de los programas de transferencia condicionada de renta sobre el estado de salud: el programa bolsa familia de Brasil. *Revista Española de Salud Pública.* 83 (1) pp 85-97.

Rose, P., (2007) Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery. *CREATE Pathways to Access Research Monograph* No. 4. Brighton: University of Sussex

Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teacher son Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, Vol. 94, No. 2

Salgado, C. y E. Tréllez (2009). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. OREALC UNESCO.

Salvatierra, C.; Mamani, V. H.; Caimani , C. (2010). Saberes y aprendizajes entre los tsimane’-mosetenes. UNICEF y la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Bolivia

Secretaría Presidencial de la Mujer. 2006 Política Nacional de Promoción y Desarrollo de las Mujeres Guatemaltecas y Plan de Equidad de Oportunidades Guatemala

Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (2007) Stratification in higher education. A Comparative study. Stanford University Press, Stanford.

Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. UNESCO – IIEP.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower- secondary students in 38 countries. Amsterdam: IEA.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2011). ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries. Amsterdam: IEA.

SERNAM. (2007). Agenda de Género 2006/2010. Chile.

SITEAL. 2008. *La escuela y los adolescentes. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. IIPE-UNESCO y OEI.

SITEAL. (2011). Dato destacado 23. Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina.

Solt, F. (2008). Economic Inequality and Democratic Political Engagement. American Journal of Political Science, 52(1), 48–60.

Solt, F. (2010). Does Economic Inequality Depress Electoral Participation? Testing the Schattschneider Hypothesis. *Political Behavior*, 32(2), 285–301. doi:10.1007/s11109-010-9106-0

Sunkel, G., Trucco, D., Möller, S. (2011) *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. Santiago, CEPAL.

Stuart, J. &Tatto, M.T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*. 33 pp. 493-514

Temas educativos centrales en América Latina y El Caribe. (2011). Encuentro preparatorio regional Naciones Unidas – Consejo Económico y Social. Revisión Ministerial anual. Argentina.

Tenti, Emilio (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (C. Bellei et al.), IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tenti, Emilio (coordinador). 2009. *Abandono Escolar y Políticas de Inclusión en la Educación Secundaria.* IIPE-UNESCO y PNUD.

Tokman, V. (2001). De la informalidad a la modernidad. Santiago: OIT.

Tooley, J. (2001) Serving the Needs of the Poor: The Private Education Sector in Developing Countries. In: C. Hepburn (Ed.) *Can the Market Saveour Schools?* Vancouver: The Frazer Institute.

Treviño, E. (2007). Are indigenous schools promoting learning among indigenous children in Mexico? A comparison of indigenous student achievement in indigenous and rural schools. A Thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of

Education of Harvard University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education

Treviño, E.; Valdés H; Castro, M; Costilla R.; Pardo C.; Donoso. F. (2010). Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. SERCE, OREALC/ UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE: Santiago.

Treviño, E.; Place, K.; Gempp, R. (2012). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Coordinación Técnica del LLECE. UNESCO-OREALC.

UNESCO. (2002). Educación y diversidad cultural. México

UNESCO (2002). EFA Global Monitoring Report. Education For All. Is the World on Track?. UNESCO.

UNESCO. 2005. *Secondary Education Reform: Towards a convergence of knowledge acquisition and skills development*. UNESCO.

UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report. Education For All. The Quality Imperative. UNESCO.

UNESCO. (2006). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La alfabetización, un factor vital. UNESCO.

UNESCO. (2007a). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases Sólidas. Atención y Educación en la Primera Infancia.

UNESCO. (2007b). Panorama Regional: América Latina y el Caribe. Bases Sólidas. Atención y Educación en la Primera Infancia.

UNESCO. (2008). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la Meta?

UNESCO. (2009). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Superar la desigualdad. ¿Por qué es importante la gobernanza?

UNESCO. (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Marginalizados.

UNESCO. (2011a). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.

UNESCO. (2012). Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe.

UNESCO (2012b). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias.

UNESCO - INNOVEMOS (2012) Políticas y prácticas en alfabetización de personas jóvenes y adultas. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Santiago, UNESCO – RIL.

UNESCO. – LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo.* Santiago, UNESCO – LLECE.

UNESCO – UIS. (2012). ICT in education in Latin America and the Caribbean. A regional analysis of ICT integration and e-readiness. Montreal: UNESCO.

UNDP. (2010). Regional Human Development Report for Latin America and the Caribbean 2010.

UNICEF. (2007). La infancia y los objetivos del desarrollo del milenio. Avances hacia "un mundo apropiado para los niños y niñas"

UNICEF. (2008). Estado mundial de la infancia. La infancia y los objetivos del desarrollo del milenio. Avances hacia "un mundo apropiado para los niños y niñas"

UNICEF - UNESCO. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. UNICEF / UNESCO, Nueva York, USA.

Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En Schwartzman, S. y Cox, C. (Eds.) *Políticas educativas y cohesión social en América latina*. Santiago: uqbar editores

Valenzuela, Juan. P. (2005). Partial Evaluation of a Big Reform in the Chilean Educational System: From a Half Day to a Full Day Schooling. PhD thesis, University of Michigan, Ann Arbor.

Valenzuela, J.P., C. Bellei y D. De los Ríos (2010). "Segregación escolar en Chile" (2010). En Martinic, S. & Elacqua, G. (eds.) *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO, pp. 209-229.

Vegas, E. (2009). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?. En Bellei, C.; Contreras, D.; Valenzuela, J.P. (eds.). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Programa de investigación en educación Universidad de Chile – UNICEF.

Vegas, E. &Santibañez, L. (2010). La promesa del desarrollo en la Primera Infancia en Latinoamérica y el Caribe. Washington: Banco Mundial & Mayol ediciones.

Weller, J. (2001). Procesos de exclusión e inclusión laboral: la expansión del empleo en sector terciario. Santiago: CEPAL.

Witte, J. F. (2009). Vouchers. En *Handbook of Education Policy Research*, G. Sykes, B. Schneider y D. Plank (ed.), AERA, pp. 491-501.

Zapata, C. & Abarca, G. (2007). Indígenas y Educación Superior en Chile. Caso Mapuche. Consejo Nacional de Educación (CNED): Santiago

Zúñiga, M. (2010). "Inquietantes respuestas a inquietudes sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Sur Andino". Save The Children: Lima.

Anexo Nº 1

Resumen de los informes nacionales de Educación Para Todos: cumplimiento de metas, principales políticas y desafíos futuros[13]

[13] En este anexo se presenta en algunas ocasiones indicadores provistos por los países. Estos indicadores son de fuente nacional y no necesariamente coinciden en su definición y método de cálculo con los indicadores del UIS u otra fuente internacional. Además, estos indicadores con fuente nacional no deben utilizarse para hacer ningún tipo de comparación con otros países

ARGENTINA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	En el año 2001 la tasa bruta de escolarización (TBE) en el nivel preescolar, ascendía a 27,48% para la *Sala de 3 años*, a 53,90% para la *Sala de 4 años* y a 98,60% para la *Sala de 5 años*. Gracias a las políticas de extensión de la cobertura, la promulgación de la *Ley de Educación Nacional* en 2006 que impulsó la universalización de la *Sala de 4 años* y el carácter obligatorio de la educación preescolar para la población de 5 años, se consiguió elevar en 2010 la TBE de las tres Salas a 38,78%, 77,68% y 105,15% respectivamente. Además, y de manera intersectorial, se ha desarrollado el *Programa Nacional de Desarrollo Infantil* (que capacita y acompaña a los adultos que se desempeñan en instituciones de AEPI) y el *Programa Nacional de Primeros Años* (que se orienta a la conformación de *Mesas Locales* para la gestión de *Proyectos Participativos Locales* que favorezcan el levantamiento de entornos

	adecuados para la crianza y desarrollo infantil temprano). Otro progreso es el aumento del porcentaje de estudiantes de primer grado que ha asistido al nivel inicial, el cual ascendió en 2012 a 96,61%, respecto del 92,04% observado en 2001. Finalmente, de acuerdo al *Censo Docente 2004*, el 72,8% de los docentes (del total de la planta docente del nivel inicial) se encontraba calificado para desempeñarse en el nivel, al igual que el 90,4% de los docentes de sala.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	El 100% de las escuelas de nivel primario en Argentina, ofrecen educación primaria completa. La tasa neta de asistencia en este nivel se elevó de 98,1% en 2001 a 99,1% en 2012, mientras que la tasa de repetición disminuyó de 6,16% a 3,73% entre 2001 y 2011. Otro indicador importante es el aumento de la tasa de promoción, la cual creció en 2001 de 91,7% a 95,2% al año 2011, al mismo tiempo que disminuía la tasa de deserción de 2,19% a 1,10%. En ese lapso también mejoraron las tasas de supervivencia al 5to año (de 92,10% a 96,02%) y al último año de primaria (de 90,07% a 94,58%). Por otro lado, la tasa de terminación de estudios avanzó de 86,71% a 93,34%, entre 2001 y 2011, en tanto la tasa efectiva de transición de primaria a secundaria, experimentó un crecimiento de 94,2% a 99,6% en el mismo periodo. Por último destaca la implementación del *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes-Escuelas Prioritarias (2000-2001)*, el *Programa Integral para la Equidad Educativa (2002-2003)*, el *Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2004 a la fecha)* y el *Proyecto Primaria Digital*, que consiste en la implementación y equipamiento de un aula digital móvil, facilitando la rotación del equipo entre los diferentes grados de la escuela (estatal), ya sea de zona rural o

	urbana.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Dadas las brechas educativas existentes en la población mayor de 15 años, se ha puesto énfasis en las estrategias que fortalecen la *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. De esta forma, además del *Programa Nacional de Alfabetización "Encuentro"* que ha posibilitado un mejoramiento de la tasa de alfabetización de la población entre 15 y 24 años, pasando de 98,92% en 2001 a 99,02% en 2010, se agrega el *Plan FinEs* (Finalización de Estudios) orientado exclusivamente a la población mayor de 18 años que no ha finalizado sus estudios primarios o secundarios. Este plan posee dos áreas, por un lado, *FinEs Deudores de Materias* (para personas que cursaron el último año de secundaria pero que aún deben materias) y *FinEs Trayectos Educativos* (para personas que no han iniciado o completado primaria o secundaria). El porcentaje de estudiantes egresados de *FinEs Deudores de Materias* alcanzó el 31% en 2008, y el 37% al 2013 (aun cuando el punto más alto se dio en 2010 con un 53%). El porcentaje de estudiantes egresados de *FinEs Trayectos-Primaria* fue de 7% en 2009 y ascendió a 59% en 2013, y el porcentaje de estudiantes egresados de *FinEs Trayectos-Secundaria* fue de 0,2% y creció a 17% en los mismos años, a pesar de que el registro más alto fue en 2009 con un 23% de egreso. A lo anterior se suma el incremento del total de egresados de la *Educación Secundaria*, donde en el año 2001 egresaron un total de 47.707 estudiantes, ascendiendo a 68.736 al 2012.

4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	En el año 2004 se puso en marcha el *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos "Encuentro"*, orientado a todas las personas mayores de 15 años (inclusive la población privada de libertad) que no supieran leer y escribir. Este programa cuenta con dos fases, la primera, de alfabetización inicial o introductoria que dura 7 meses y, la segunda, de articulación con el Sistema de Educación de Jóvenes y Adultos de cada jurisdicción, de manera que estas personas puedan completar la educación primaria. Este programa en conjunto con las normativas y acciones políticas que el MEN ha implementado en la última década aumentó la tasa de alfabetización de la población de 15 años y más desde 97,19% a 98,00% entre 2001 y 2010. Igualmente aumentó el número de estudiantes que cursan primaria y secundaria en la *Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos*, el cual en 2001 ascendía a 602.609 estudiantes y en 2012 se elevó a 723.841, de los cuales 204.701 pertenecían al nivel primario y 519.140 al nivel secundario. Por último, se ha indicado que el Gasto Público en alfabetización de adultos y educación básica continua, como porcentaje del gasto público en educación avanzó del 0,01% observado en 2004 a 0,15% al año 2012.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los*	La *Ley de Educación Nacional* garantiza la paridad de género en todo el sistema educativo y asegura la promoción de la igualdad, el respeto por las personas y la no discriminación por género. Consecuentemente, en octubre de 2006 fue promulgada la *Ley de Educación Sexual N° 26150* que declara que todos los estudiantes "*tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos y privados de todas las jurisdicciones del país, articulando aspectos biológicos, psicológicos,*

jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"	*sociales, afectivos y ético*. Al mismo tiempo se establece el *Programa Nacional de Educación Sexual* que se desarrolla de manera intersectorial articulando a las familias, centros de salud, organizaciones sociales y establecimientos educativos y ministerios. En cuanto a los indicadores es posible destacar que en el periodo comprendido entre 2001 -2012, en la educación inicial hubo un 49,6% de mujeres matriculadas; en el nivel primario esta tasa descendió levemente de 49,1% a 48,9% mientras que en el nivel secundario subió de 50,8% a 51,3% en los mismos años. De acuerdo al Censo Docente del año 2004, el porcentaje de docentes mujeres que se desempeñaba en el nivel inicial alcanzaba el 95,1%, en primaria el 87,1% y en secundaria el 68,9%. Mientras que el porcentaje de directoras de escuela representaba el 99,3% en el nivel inicial, 88,3% en primaria, y 64,2% en secundaria. Por su parte, de un total de 58 cargos de jefes oficiales en el *Ministerio de Educación de la Nación* al año 2014, 34 cargos son ejercidos por mujeres y 24 por varones.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	La *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*, enfoca su labor en: 1) la evaluación de los desempeños a través de los *Operativos Nacionales de Evaluación (ONE)* en primaria y secundaria, que se aplican cada 3 años y son obligatorios; 2) la coordinación de la *Red Federal de Información Educativa* compuesta por las 24 áreas de estadísticas jurisdiccionales que favorece la toma de decisiones informadas y el desarrollo de capacitaciones pertinentes con las necesidades de cada jurisdicción. La implementación del *Índice de Mejoramiento de la Educación Secundaria Argentina* permitirá obtener información precisa de la tasa de egreso, tiempo medio para completar cada año de estudio y Promedio de resultados ONE, y el levantamiento

	(en proceso) del *Sistema Integral de Información Digital Educativa*, que favorecerá la disposición de estadísticas a nivel territorial; 3) el desarrollo de investigaciones y evaluaciones de políticas de todo el sistema educativo. Los resultados del *Censo Docente 2004*, indican que el 96,58% de los docentes del nivel inicial contaba con educación superior completa, así como el 90,72% del nivel primario y el 86,61% del nivel secundario. En tanto la proporción de estudiantes por clase disminuyó en el periodo 2001-2012 de 24 a 22 estudiantes de nivel inicial, de 26 a 23 estudiantes de primaria y de 28 a 25 estudiantes de secundaria. Finalmente, se subraya el aumento entre 2004 y 2012 del *Gasto en Remuneraciones Docentes*, como porcentaje del gasto público corriente por nivel de educación. Así en el nivel inicial avanzó de 76,70% a 80,70%, en primaria de 74,90% a 82,20%, en secundaria inferior de 72,30% a 78,50% y en secundaria superior de 64,10% a 79,40%.

Políticas más relevantes para el país

La sanción en el 2006 de la Ley de Educación Nacional (LEN) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) que fuera consensuado por el Consejo Federal de Educación en el 2012.
La política *Conectar Igualdad* que es llevada en conjunto con la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) se le otorga una computadora personal a todos los estudiantes secundarios de establecimientos educativos del sector estatal con el fin de acrecentar la alfabetización digital.
El *Proyecto Primaria Digital* que consiste en la compra de equipamiento informático y multimedial para constituir un aula digital móvil que permita la rotación del equipamiento en cualquier grado de la escuela, desplazando la idea de la sala de computación. Está destinado a las escuelas de gestión estatal urbanas con alumnos provenientes de sectores vulnerables, y a escuelas rurales.
La Resolución N°174 del 2012 ésta fija pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en todos los niveles. Para el nivel primario se instituye la unidad pedagógica del 1° y 2° grado para favorecer el proceso de alfabetización inicial.

A partir del año 2009 el Estado Nacional comenzó la entrega de la *Asignación Universal por Hijo*, que constituye un soporte económico para los niños, niñas y jóvenes de entre 5 a 18 años, pertenecientes a los sectores más vulnerables, que no tengan cobertura social y/o que posean alguna discapacidad. Este apoyo tiene un carácter de corresponsabilidad e implica la asistencia a una institución educativa estatal, la realización de controles periódicos de salud y el cumplimiento del calendario de vacunación obligatorio. Al año 2012 el 29,8% del total de estudiantes estaba recibiendo este beneficio, al cual se le atribuye, entre otras cosas, el aumento de las tasas de asistencia, promoción y supervivencia escolar, así como la reducción de las tasas de repetición y deserción, especialmente en el nivel primario.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Se señalan desafíos puntuales, como la ampliación de la cobertura educativa para la población de 0 a 5 años, el mejoramiento de los niveles de capacitación y profesionalización de los adultos que se desempeñan en este nivel y la necesidad de afianzar las estrategias de inclusión para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. También se indica que aún queda camino por recorrer en cuanto a las estrategias de finalización de estudios (primarios y secundarios) de jóvenes y adultos, la consolidación de las iniciativas orientadas a la formación y perfeccionamiento docente, y la consumación de los distintos sistemas de recolección de información estadística educativa.

BARBADOS

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	A pesar de que aún no se ha logrado el objetivo de universalización, se han hecho progresos importantes. En el año 2005, el Ministerio de Educación emprendió un *Programa de Expansión de Pre-Primaria* buscando entregar 1600 cupos adicionales en este nivel (hasta el momento se ha cubierto el 50% de este déficit), incluyendo también la asignación recursos adicionales para la enseñanza y aprendizaje y espacios de formación y especialización para docentes. En términos de acceso y participación se registró un progreso sostenido desde el 2000 al 2006, llegando a un tope de 90% de niños matriculados en programas de pre-primaria, sin embargo esta cifra disminuye a 85% hacia el 2011. Otros datos indican que el 100% de los alumnos matriculados en primer grado de primaria habían formado parte de algún programa de educación de primera infancia, lo cual muestra un incremento importante respecto a los porcentajes previos al 2000, que variaban entre un 70 y 94%.

	También ha aumentado el número de guarderías y establecimientos de educación primaria que proveen este servicio, pasando de 443 a 748 y de 1180 a 1272 respectivamente entre el 2000 y el 2011. Se reconoce que hasta el momento no se han realizado estudios que examinen la calidad de los programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Buscando aportar a la calidad de la formación, el 2001 se crea el *Basic Skills Assessment Battery* (BSAB), programa introducido para determinar cuan preparados están los alumnos para comenzar el currículum de primer año básico. A lo anterior se suma la implementación de la *Criterion Referenced Test* (CRT) para fortalecer la calidad de la educación en la primera infancia a través de la generación de información disponible para docentes y padres respecto al nivel de manejo del aprendizaje por parte del alumno. En síntesis, los avances en torno a este objetivo estuvieron centrados en un aumento en la provisión de servicios, de manera equitativa para niños y niñas.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	Anteriormente al año 2000, Barbados había alcanzado la universalización de la enseñanza primaria, lo cual se mantiene durante los años posteriores de forma equitativa para niños y niñas (la tasa neta de matrícula al 2011 era de 97,3%). Así, en los años posteriores al 2000 el foco estuvo puesto en la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje. Entre los indicadores que dan cuenta de los avances se encuentra la tasa de promoción efectiva de primaria a secundaria, que alcanza un 100% en el país debido a la existencia de una política de *"Transición Flexible"* que permite a niños de entre 10 y 12 años ser promovidos a secundaria. También se menciona la tasa de alumnos por docente, la cual pasó de 17,6 en 2000 a 13,1 en 2011, evidenciando un

	alto nivel de recursos humanos en relación a la población de alumnos y a la vez un promedio de cursos relativamente pequeños a nivel nacional. Hubo evidencia de un declive gradual en el porcentaje de docentes con capacitación adicional, sin embargo se introdujo un programa para detener esto y restablecer el porcentaje hacia un nivel satisfactorio en el 2015, el cual consistió en expandir de manera más efectiva los espacios de capacitación y formación entregados por el *Erdiston Teachers' Training College*. El gasto público en educación primaria permaneció relativamente estable desde el año 2000.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Barbados tiene una tasa de alfabetización de jóvenes (15 a 24 años) del 99%, lo cual refleja la alta participación en el sistema escolar y la efectividad en el traspaso de habilidades básicas. Respecto al nivel educacional más alto logrado, entre el 2000 y el 2010 para un alto porcentaje de jóvenes (tanto hombres como mujeres) la educación secundaria correspondía al nivel educativo más alto alcanzado. Al mismo tiempo va en aumento el número de jóvenes que completan la educación post secundaria o terciaria (pasando de un 18,2% en 2000 a un 33,5% en 2010), lo que implicó el correspondiente descenso del porcentaje de quienes indican secundaria como el grado más alto cursado (pasa de un 77.6% a un 64.8%). En cuanto a la inversión, poco menos de un tercio del gasto en educación se asignó al nivel secundario, lo cual se mantuvo estable en el tramo 2000/12. Lo mismo sucede con el gasto en educación terciaria, que también se mantuvo cerca del 30%. En resumen, se observa que Barbados mantuvo su alto nivel de participación y término efectivo de la educación secundaria con paridad de género, además de observarse un aumento en el grupo de jóvenes que completó la

	educación terciaria.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	La tasa de alfabetización básica de adultos en Barbados alcanza un 99%, dando cuenta de un sistema educacional y programas de alfabetización efectivos que han permitido a la población adulta adquirir las habilidades básicas necesarias. Destaca la disminución marginal pero constante del porcentaje de adultos (15+) que indicaron la primaria como último nivel escolar cursado, pasando de 18.4% a 14% entre el 2000 y el 2010. Desagregado por sexo, la disminución fue de un 3,8% en los hombres y de un 5% en las mujeres. A su vez, hubo un incremento de 19% a 26% y de 20% a 30% respectivamente de casos que registraron educación post-secundaria o terciaria como último grado cursado. Durante el período 2000/10 hubo un incremento importante del número de instituciones que ofrecían programas de alfabetización y continuidad de educación básica, pasando de 12 programas en 2000 a 23 en el 2013. El número de alumnos participantes también fue incrementando desde el 2000 al 2006, alcanzando casi 2.000 alumnos ese año. El período 2007/10 se mantiene estable, sin embargo en el período 2012/13 se observa un descenso que los ubica por debajo de los 1400 alumnos, lo cual se explica por las dificultades económicas que ha tenido que enfrentar el país. Para el período la participación fue mayor en mujeres (71%) que en hombres (29%).
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015*	Hacia el año 2000 Barbados mostraba buenos indicadores en cuanto a la equidad de género en la participación de niños y niñas en el sistema educacional pre primario, primario y secundario, por lo cual su desafío se centró en mantener esta provisión equitativa y justa al acceso educativo.

la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"	Así, entre el 2000 y el 2010, se mantuvo la equidad de género en primaria y secundaria, donde las mujeres representaron aproximadamente el 50% de la matrícula. También se analiza un indicador de porcentaje de mujeres docentes en primaria (más de 70%) y secundaria (pasa de 66% a 71%) en el tramo 2000/11, dando cuenta de una preocupación por la falta de docentes hombres en este nivel del sistema. Respecto a la proporción de líderes en el sistema educativo (directores, profesores jefe, administradores), los datos del período 2000 al 2013 revelaron que en la pre primaria hay una gran disparidad a favor de las mujeres, alcanzando el 100% hasta el año 2008, lo cual luego desciende al 85-90% en los años que siguen. En la educación primaria ha habido un aumento en la participación femenina en cargos de liderazgo, pasando de un 64% hasta cerca de un 80% al 2012. La situación se revierte en secundaria, donde el porcentaje de mujeres en estos cargos es mucho más bajo: descendió a comienzos de la década pasando de aproximadamente un 35% en 2000 a un 18% en 2003 y a un 13% en 2008/09, para luego llegar a un 23% en 2013. En síntesis, se mantuvo la paridad de género en el acceso a la educación pre primaria, primaria y secundaria, sin embargo en el caso de docentes hubo predominancia de mujeres en todos los niveles educativos (exceptuando el caso de cargos directivos en el nivel secundario).
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables,*	El 100% de los docentes en todos los niveles educativos están certificados para enseñar de acuerdo a los estándares nacionales. La proporción de docentes con licenciatura (*Undergraduate Bachelor's Degree)* se ha mantenido relativamente estable desde el año 2000 cercano al 60%. Por su parte, se reporta una disminución del porcentaje

especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"	de docentes con formación adicional en relación al total de profesores con licenciatura, que había logrado alcanzar un 94% en 1996, descendiendo a 47% en el nivel pre primario y a 55% en el nivel primario en el período 2013/14, sin embargo se han tomado medidas que esperan tener resultados en el 2015, entre las que se encuentran el fomento de programas de capacitación y formación impartidos por el *Erdiston Teachers' Training College,* reflejado en el paso de 31 matriculados el 2001 a 61 el 2014. Por su parte, el Porcentaje de Alumnos por Docente se ha mantenido durante la década: la proporción en pre primaria es de 16 alumnos por docente mientras que en primaria y secundaria esta proporción es de 13:1, sin embargo esto no ha estado asociado a mejores desempeños estudiantiles en el país. La Expectativa de Vida Escolar se ha mantenido estable en el período con 11 años promedio. Los programas de apoyo del Ministerio de Educación buscaron asegurar que hubiera equidad en el acceso a materiales de aprendizaje apropiados en primaria y secundaria, implementando programas como el *Text Book Scheme* (2008) en primaria que buscaba proveer a todas las escuelas públicas de los textos escolares (al 2011 todas las escuelas primarias públicas contaban con los textos). Además, en 2011 se implementó un programa de entrega de libros de trabajo (*workbooks)* a grupos de estudiantes desventajados y vulnerables, beneficiando a 1029 alumnos de nivel primario. Por su parte, en secundaria se puso en marcha un esquema de préstamo de libros por un costo de $75 anual. Finalmente, también hubo provisión de agua potable e instalaciones sanitarias adecuadas para todos los alumnos.

Políticas más relevantes para el país
Destaca la implementación del *Basic Skills Assessment Battery*, test diseñado para medir la capacidad de alumnos de pre escolar de comenzar con el curriculum de primer grado básico. Desde su inicio (2001) se ha aplicado a 60.000 alumnos y su administración ha sido eficaz, sin embargo se han presentado dificultades en el adecuado uso de los resultados por docentes y líderes escolares en el desarrollo de programas adecuados para los niños. También destaca el *Criterion Reference Test*, aplicado desde el 2000 a alumnos de 2° y 4° básico para evaluar conocimientos y habilidades en matemática, lenguaje y comprensión lectora, cuyos perfiles de resultados son utilizados por docentes para identificar y abordar las deficiencias de cada alumno en un nivel personalizado. Se subraya también el plan aplicado para disminuir el porcentaje de alumnos que obtenían bajo el 30% en el *Barbados Secondary Schools Entrance Examination*, pasando de un 27.3% en 2000 a un 14.8% en 2010. Por otro lado, se menciona el *Schools' Positive Behaviour Management Programme* (2006), iniciativa holística que busca crear y mantener un sistema educativo amplio que provea educación de calidad. Sus pilares principales son: fortalecer habilidades pedagógicas de docentes, capacitación y desarrollo profesional, institucionalización de un modelo de comportamiento en las escuelas y estrategias disciplinarias y de resolución de conflictos, aumento de la participación estudiantil y aumento de la participación de apoderados y las comunidades en la vida escolar. En el 2010 el Ministerio de Educación introdujo el *Caribbean Vocational Qualification* en las escuelas secundarias, una certificación basada en competencias enfocada en entregar a los alumnos la posibilidad de salir de secundaria con una certificación en alguna habilidad, poder complementar temáticas técnicas y vocacionales con las asignaturas tradicionales y fortalecer sus competencias para la entrada al mundo laboral. Finalmente, destaca el programa implementado en 2011 *Caribbean Certificate of Secondary Level Competence* (CCSLC) una certificación obligatoria para todos quienes terminen la secundaria, que incorpora habilidades, competencias, actitudes y valores que todos los alumnos deben tener al momento de egresar. El programa es flexible y culmina con la premiación del CCSLC a los alumnos que hayan completado un mínimo de 5 asignaturas incluidas en el programa. Este puede ser realizado entre 3 y 5 años (como parte de la secundaria), dependiendo de las habilidades de cada estudiante.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Para el primer objetivo (educación en la primera infancia) se releva la necesidad de crear más cupos en las guarderías púbicas gratuitas ya que existe un número significativo de niños menores de 3 años en lista de espera (3394 en el 2013) que bien podría ser absorbido por el sector privado (161 instituciones vs 15 públicas) sin embargo está la limitante del pago. A su vez, falta avanzar en la recolección de datos (del sector privado), específicamente en el área de capacitación docente, lo cual sería útil como indicador de calidad. En cuanto al segundo objetivo (enseñanza primaria) se subraya la necesidad de incrementar el porcentaje de docentes capacitados, además de determinar si el indicador de proporción de alumnos por docente ha acarreado consigo un aumento en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Más en general, se propone sostener un gasto público en educación no menor al 16% del presupuesto nacional o bien al 6% del PIB. Respecto al objetivo vinculado a la educación secundaria y de los jóvenes, se identifica el desafío de dar respuesta a la creciente demanda por educación y capacitación vocacional y técnica, aumentando la capacidad de las instituciones existentes. Lo anterior se relaciona con la creciente demanda por experiencia laboral a través de prácticas o programas de mentoría, las cuales podrían ser facilitadas por las instituciones capacitadoras. Finalmente se identifica el desafío de fomentar el emprendimiento de jóvenes para contribuir al desarrollo del país. El objetivo de educación y alfabetización de adultos presenta algunos desafíos generales asociados a resultados de aprendizaje, habilidades y competencias adquiridas por aquellos luego de los años de educación. A su vez, existe cierta preocupación sobre los niveles de alfabetización en la población adulta, en el sentido más amplio que la definición entregada por UNESCO de alfabetización básica; la alfabetización funcional. A pesar de haber poco consenso internacional respecto a este concepto, surge el desafío de implementar una encuesta nacional de *Literacy Assessment and Monitoring Programme* (LAMP) para determinar con más claridad sobre niveles más complejos de alfabetización. A su vez, surge la inquietud por levantar datos relevantes acerca de los *Programas de Educación Continua* impartidos tanto por instituciones públicas como privadas para facilitar tanto un monitoreo efectivo como la generación de evaluaciones y reportes. Respecto a la paridad de género, surge el desafío de abordar la gran brecha entre el porcentaje de docentes hombres y mujeres en la educación primaria y secundaria, buscando contar con ejemplos y modelos a seguir de ambos sexos en estas etapas escolares. Esto se replica en cuanto a la existencia de liderazgos educativos en las escuelas, donde se observaron disparidades a favor de las mujeres en los niveles pre primario y primario, mientras que ésta favoreció a los hombres en

el nivel secundario. Finalmente, el objetivo relacionado a la calidad educativa presenta desafíos en cuanto a la capacitación y especialización docente (particularmente en el nivel primario y pre primario), los bajos requisitos de entrada al servicio docente, carencias formativas en algunos aspectos como Matemática y Ciencias y baja representación de hombres en primaria y pre primaria.

BOLIVIA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Destaca la aprobación de la nueva Constitución en 2009 y la promulgación de la *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* en 2010. La primera garantiza el derecho a una educación gratuita y universal, es decir, plurilingüe, intercultural e intracultural en todos los niveles educativos y para todas las personas, y la segunda establece la obligatoriedad de la *Educación Inicial en Familia Comunitaria* (EIFC) para todos los niños y niñas. Este nivel comprende la *Educación Inicial en Familia Comunitaria no escolarizada* (dura 3 años y es de responsabilidad compartida entre la familia, el Estado y la comunidad; promueve la identidad cultural y el apoyo a las familias para asegurar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 3 años) y la *Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada* (dura 2 años y otorga la preparación necesaria para el siguiente nivel educativo de los niños y niñas de 4 y 5 años). Así, entre 2001 y 2012 la tasa neta de matrícula

	(TNM) de este último nivel aumentó de 36,1% a 62,3%. Esto también se refleja al desagregar los datos por sexo, en tanto las mujeres presentan un incremento de la TNM que va de 36,4% a 60,5% y los hombres de 35,8% a 64,1%. A estos avances se suma, por una parte, el incremento en el gasto en educación inicial, el cual en el periodo 2006-2012 creció de 169,6 a 585,5 millones de bolivianos corrientes y, por otra, el desarrollo de una política redistributiva llamada *Bono Juana Azurduy de Padilla,* transferencia en efectivo orientada a las mujeres embarazadas y a los niños y niñas menores de 2 años. Por último, se destaca la implementación del *Programa de Formación Intercultural para el Desarrollo Integral y Cuidado de la Primera Infancia*.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	Durante los años 2001 y 2012 aumentó la tasa neta de matrícula en la educación primaria de 93,3% a 99,8%. También mejoró la tasa de promoción en todos los niveles primarios, pasando de 91,8% en 2001 a 94,7% en 2013, y se redujeron las tasas de abandono escolar de 5,3% a 1,7%, respectivamente. Este avance también se refleja a nivel geográfico, dado que en las zonas rurales la deserción escolar descendió de 6,2% en 2001 a 2,2% en 2013, y en las zonas urbanas bajó de 4,7% a 1,4% en los mismos años. Adicionalmente se elevó la tasa de término al 6to grado de primaria, que en 2001 representaba el 32,4% y al 2012 el 55.5%. La entrega del *Bono Juancito Pinto* a partir de 2006, explica en gran medida estas mejoras, en tanto fue concebido para incentivar la matrícula, la asistencia y permanencia en la *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. Este bono consiste en la entrega anual de 200 bolivianos) a cada estudiante matriculado en establecimientos fiscales, condicionado a una asistencia escolar mínima del 80%. Al año 2013 el

	universo de beneficiarios se extendió desde los primeros cinco años de la primaria hasta el 4to grado de la *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*, incluidos los estudiantes atendidos en la educación especial. Esto significa que entre 2006 y 2012, los beneficiarios aumentaron de 1.085.360 a 1.761.057 estudiantes. Esto se condice con el incremento del gasto público en educación primaria observado entre 2006 y 2013, que pasó de 3.203 a 6.208 millones de Bolivianos corrientes. Por último, cabe destacar el *Programa Escuela de Frontera, de Ribera de río y Liberadoras (Chaco)* a través del cual un grupo de profesores/as itinerantes atiende establecimientos educativos ubicados en lugares con poca población estudiantil.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Esta meta se aborda considerando dos áreas, por un lado, la *Educación Secundaria Comunitaria Productiva* (atiende a jóvenes de 12 a 17 años) y, por otro, la *Educación Alternativa* (recibe a jóvenes y adultos de diversas edades). Entre los progresos de la primera, destaca el aumento de la tasa neta de matrícula de 63,8% en 2001 a 72,2% al 2012, así como el mejoramiento de la tasa de transición de primaria a secundaria, que avanzó de 88,3% a 94,7% entre 2001 y 2013. En este periodo se incrementaron también las tasas de promoción en todos los niveles de la educación secundaria (de 84,5% a 90,1%), mientras que las tasas de abandono escolar disminuyeron de 8,1% a 4,2%. Además, al año 2012 la tasa bruta de término de la secundaria ascendió a nivel nacional a 64,6% y los Años Promedio de Escolaridad de la población de 15 años y más, avanzaron de 7,6 a 9,2 años entre 2001 y 2011. Por su parte, la *Educación Alternativa* comprende dos ámbitos, la *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* que necesiten continuar sus estudios, y la

	Educación Permanente que forma a las personas a lo largo de la vida. Al respecto es destacable el incremento del número de participantes en programas de *Educación Alternativa* (de 81.480 estudiantes en 1999 a 140.077 en 2012); la cantidad de centros de formación creció de 340 a 627 y el número de facilitadores en este nivel aumentó de 2.722 en el año 2000 a 7.477 al 2012. A esto se agrega el crecimiento de la tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años que, en el año 2001 representaba un 94,7% en las zonas rurales y un 98,6% en las zonas urbanas, para ascender en 2012 a 99,1% y 99,6% respectivamente. Este progreso se dio en el marco de la implementación del *Programa Nacional de Alfabetización "Yo sí Puedo"* que de la totalidad de estudiantes que tenía al periodo 2006-2008, el grupo de jóvenes de 15 a 24 años representaba el 11.8% del total de alfabetizados.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	De acuerdo al Censo del año 2001, la tasa de analfabetismo ascendía a nivel nacional al 13,3%, afectando a 19 de cada 100 mujeres y a 7 de cada 100 hombres. Además el 26% de la población rural era analfabeta frente al 6,4% de la población urbana. Esto cambió drásticamente en el año 2006 con el desarrollo del *Programa Nacional de Alfabetización "Yo sí Puedo"*, creado con el objetivo de erradicar el analfabetismo de la población mayor de 15 años. Este programa tuvo cobertura nacional y luego de 33 meses de funcionamiento, redujo el analfabetismo a 3,7%, gracias a lo cual, en el año 2008 Bolivia fue declarada por la UNESCO como territorio libre de analfabetismo. La totalidad de beneficiarios ascendió a 824.101 personas, de las cuales el 30% fueron hombres y el 70% mujeres, lo que en términos geográficos significó que el 47% de los estudiantes perteneciera a zonas urbanas y el 53% a zonas rurales.

	Cabe destacar que también se realizó alfabetización en idioma originario, vale decir, participaron 13.599 estudiantes quechuas y 24.699 aymaras. Para dar continuidad a este proceso, bajo la Dirección General de Post-Alfabetización, se inició en 2009 el *Programa Nacional de Post-Alfabetización "Yo sí Puedo Seguir"*, que ofrece educación primaria a las personas mayores de 15 años recién alfabetizadas, a quienes abandonaron sus estudios o no tuvieron acceso a educación de manera oportuna. Al año 2012 habían participado 159.572 personas en 11.644 puntos de formación y con el apoyo de 11.757 facilitadores. En ese mismo año, 45.536 personas finalizaron el 3er grado de primaria (67% eran mujeres) y 9.461 el 6to grado de primaria (66,5% eran mujeres). Destaca también la *Campaña Bolivia Lee* que en base a la movilización de organizaciones sociales y comunitarias, Gobernaciones y Municipios, y la donación de 220.000 libros, ha conseguido la creación de casi 500 bibliotecas comunitarias.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Uno de los cuatro principios articuladores del nuevo *Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo* es la Equidad de Género y Generacional que, de acuerdo a lo señalado en el *Plan Estratégico Institucional 2010-2014* del Ministerio de Educación se inspira en el *"orden armónico que los pueblos indígena originario campesinos le dieron a las relaciones sociales entre hombres y mujeres"*. Para reforzar esta área fue creado el *Equipo de Género, Generacional y Justicia Social* dependiente de la *Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo*. Este equipo desarrolla material educativo en torno a temas como la despatriarcalización, derechos humanos, prevención de violencia, prevención de trata y tráfico de personas, sexualidad integral, entre otros.

	Por su parte, el Índice de Paridad de Género respecto de la tasa neta de matrícula, para el nivel primario fue de 1,00 a 0,99 y para el secundario fue de 0,95 a 1,04 entre 2001 y 2012 (cabe aclarar que los valores de equidad establecidos para el IPG en el Informe, fluctuarían entre 0,97-1,03). En términos porcentuales, y durante el mismo periodo, se observa que en primaria las mujeres presentan un aumento de la tasa neta de matrícula que va de 93,5% a 99,5% y los hombres de 93,1% a 100,1%. La paridad de género del sistema educativo en general, reporta valores que van de 0,98 a 1,00 entre 2001 y 2012. Si se considera la tasa de alfabetización, también se observan avances en todos los tramos etarios, así en el periodo 2001-2012, la población de 15 a 18 años avanzó de 0,98 a 1,00; de 19 a 25 años de 0,97 a 0,99; de 26 a 44 años de 0,90 a 0,98; de 45 a 64 años de 0,71 a 0,91 y, de 65 años y más, progresó de 0,51 a 0,72.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	En el marco de la nueva Constitución y de la *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, se crea el *Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE)* encargado del seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa. Su *Plan Estratégico* establece que la *Calidad Educativa para el Vivir Bien*, implica una formación holística e inclusiva, basada en el reconocimiento, comunicación e intercambio cultural, orientada a la igualdad de oportunidades y libertad de decidir, favoreciendo el desarrollo de un Estado Plurinacional. Entre los resultados obtenidos en el periodo 2000-2013, destaca la disminución de la proporción de estudiantes por docente, la cual en el nivel inicial descendió de 47.9 a 34.4; en primaria de 25.4 a 17.2 y en secundaria de 23.4 a 22.6 estudiantes por cada docente. A ello se suma el incremento

	del porcentaje de docentes normalistas (de 45% a 83%) entre 2001 y 2013, y la reducción de docentes interinos (sin formación) de 21% a 3%, en el mismo período de tiempo. Otro elemento destacado es el aumento del número de establecimientos educacionales de nivel inicial, primario y secundario, los que en el área rural se ampliaron de 11.223 en 2001 a 11.587 en 2013, y en el área urbana crecieron de 4.270 a 4.396, respectivamente. Asimismo la política para elevar la calidad educativa contempla el desarrollo de programas de formación docente, dotación de infraestructura, acceso a tecnologías y desarrollo curricular intercultural, intracultural y plurilingüe. Respecto de la formación docente, destaca la existencia de la *Unidad Especializada de Formación Continua* y la formación post-gradual otorgada por la *Universidad Pedagógica*. De igual modo, la creación del *Programa de Formación Complementaria de Maestros y Maestras en Ejercicio* (PROFOCOM) por parte del Ministerio de Educación, ha favorecido la obtención del grado de licenciatura de docentes en ejercicio, así como la adecuada preparación en el nuevo curriculum escolar. Finalmente, en función de elevar la calidad educativa a partir del mejoramiento profesional, destaca el *Proyecto de Formación de Docentes en todos los niveles del SEN* y el *Programa de Profesionalización de maestros interinos*.
Políticas más relevantes para el país	
Son especialmente destacables los progresos referidos a la alfabetización y al desarrollo de la *Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo*. Respecto de la primera, cabe mencionar que gracias al *Programa Nacional de Alfabetización "Yo sí Puedo"* se logró reducir el analfabetismo de la población de 15 años y más, a 3,7% al año 2008. Este avance hizo merecedora a Bolivia de ser declarada como territorio libre de analfabetismo por parte de la	

UNESCO ese mismo año. En concordancia con este gran esfuerzo, se ha puesto en marcha el *Programa de Post-alfabetización "Yo sí Puedo Seguir",* como una alternativa de continuidad de estudios para la población joven y adulta que ha sido recientemente alfabetizada, que ha abandonado los estudios o no ha tenido la oportunidad de educarse en momentos previos.

Además, el Ministerio de Educación ha desarrollado una serie de estrategias en función de la *Revolución Educativa,* consistente en la transformación de las estructuras coloniales que dieron origen a la situación de exclusión de los sectores populares e indígena originario campesinos. A través de su *Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo*, se ha elaborado el curriculum base de todo el sistema educativo, se han creado ocho currículos regionalizados relacionados con los Pueblos Indígena Originarios más 15 currículos que se encuentran en construcción. Han sido publicados 26 alfabetos en lenguas indígenas y se han confeccionado *libretas escolares* (donde se registran las calificaciones de los estudiantes) en 13 lenguas indígenas. A ello se suman los avances logrados en investigación de saberes y conocimientos de 26 pueblos indígenas, la instauración de tres Universidades Indígenas (Tupak Katari (Aymara), Casimiro Huanca (Quechua), y Apiaguaiki Tupa (Guaraní)), la entrega de becas paras pueblos indígenas, la elaboración de las publicaciones *Wiñay Pacha* en Aymara, Quechua y Guaraní, así como el material multimedia Aymara y Quechua, y la elaboración de las *Separatas Culturas Vivas*. Finalmente destaca la creación del *Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas*, en conjunto con los *Institutos de Lenguas y Culturas por Nación y Pueblo Indígena*.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

Entre los principales desafíos se encuentra la ampliación de los servicios de atención, cuidado y educación de los niños y niñas menores de 4 años, es decir, aún queda pendiente el fortalecimiento de la *Educación Inicial en Familia Comunitaria no escolarizada*, reforzando especialmente el rol educativo de las familias y las comunidades durante los primeros años de vida, así como los niveles de capacitación de los profesionales que se desempeñan en el área. Además, aún es necesario mejorar todos los índices de la educación secundaria, especialmente la referida a la *Educación Secundaria Comunitaria Productiva* orientada a los jóvenes de 12 a 17 años. Puesto que si bien, por ejemplo, la tasa neta de matrícula en este nivel ha mejorado bastante desde el año 2001, aún al 2012 ésta ascendía solamente al 72,2%.

BRASIL

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	La preocupación por la primera infancia en Brasil comienza en la gestación e incluye la atención prenatal y la provisión de apoyos sociales específicos para las familias que se encuentren por debajo de la línea de la pobreza, destacando el *Programa Hambre Cero* y el *Programa de Asignación Familiar (BPA)*. Gracias a ello, al año 2011 se logró disminuir la mortalidad infantil a 15,3 muertes por cada 1000 nacidos vivos. Además, a partir del año 2009 se hizo obligatoria la educación para la población de 4 a 17 años, pero la educación preescolar para los niños y niñas de 4 a 5 años no se hará exigible hasta el 2016. Por su parte, la oferta de servicios de educación infantil para la población de 0 a 3 años aumentó del 10,6% registrado en 2001 a 21,2% en 2012, y para la población de 4 y 5 años, creció de 55% a 78,2%. Adicionalmente la matrícula total en educación infantil – que incluye guarderías y preescolares – se incrementó en un 42,2% entre los años 2000 y 2013.

	Por otro lado, la asistencia de niños y niñas de hasta 5 años aumentó en un 62% en zonas rurales, y en un 24.9% en zonas urbanas en el lapso 2004-2012. Finalmente, se destaca que la tasa de asistencia de los menores de 5 años, perteneciente al cuartil más pobre de la población, aumentó en 2004 de 24% a 32,4% en 2012, mientras que en el cuartil más rico aumentó de 51,1% a 58,5% en el mismo periodo.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	La educación primaria es obligatoria para todos los niños y niñas de 6 a 14 años y gratuita en las instituciones públicas que la imparten. Así, la tasa de asistencia a la escuela de este grupo de la población aumentó en el periodo 2001/12 de 95,3% al 98,2%. Si a ello se agrega la variable raza/color, los resultados indican un avance hacia la equidad en cuanto al acceso, puesto que entre los años 2004 y 2012 en el grupo de personas declaradas blancas el aumento fue de 97,3% a 98,7%; en el de las personas declaradas negras o mestizas fue de 95,2% a 98,0% y en el de la población indígena ascendió de 87,1% a 95,0%. Por otro lado, destaca el incremento de las tasas de asistencia escolar de la población de 6 a 14 años en el área rural, la que progresó de 93,6% en 2004 a 97,7% en 2012, y en el área urbana pasó de 96,8% a 98,4% en el mismo periodo. Este indicador también ha mejorado si se considera la variable del ingreso *per cápita* del hogar, es decir, el cuartil más pobre registra un avance de 97,5% en 2012 respecto del 93,9% del año 2004, en tanto el cuartil más rico del país, ha progresado desde el 99,4% observado en 2004 a 99,7% al año 2012. Finalmente, cabe destacar que la creación del *Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb)*, ha contribuido a fortalecer y financiar las mejoras dadas en este nivel. A

	ellos se suma el *Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Apropiada (Pacto)* que persigue que todos los niños y niñas de 8 años de edad sepan leer y escribir, al finalizar el tercer grado de primaria.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Destaca el incremento de la tasa de asistencia al nivel secundario de la población de 15 a 17 años (grupo objetivo de la educación secundaria), la cual subió de 81,1% en 2001 a 84,2% al 2012. En relación a la variable raza/color en el periodo 2004-2012, estos porcentajes aumentaron de 85,2% a 86,4% entre los blancos y de 78,9% a 82,5% entre los negros y mestizos, siendo la población indígena la que presentó una variación más significativa (de 74,1% a 90,7%). En el periodo mencionado, la tasa de asistencia en las zonas rurales mejoró del 71,8% a 82,6% y en las zonas urbanas de 84,2% a 84,5% (aún cuando el registro más favorable se dio en 2008 con un 85,4%). El mismo indicador, pero relativo a los jóvenes de entre 15 y 17 años pertenecientes al cuartil más pobre del país, aumentó de 74% a 81,8%. Por su parte, la matrícula del nivel secundario se elevó en términos absolutos de 8.192.948 estudiantes en el año 2000 a 8.312.815 matriculados al 2013, y la matrícula de la red federal de educación profesional y tecnológica (que forma parte de la educación secundaria como preparación para el trabajo) ha evolucionado entre 2003 y 2012 de 86,7 a 224,9 (en miles) de estudiantes. Finalmente, entre las iniciativas destacadas se encuentra el *Programa Nacional de Acceso a la Educación Técnica y Capacitación Laboral* (Pronatec), el *Programa Nacional para la Integración de la Educación Básica y Profesional en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja)* y el *Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes* en sus versiones *Projovem Urbano, Projovem Rural, Projovem Adolescente y Projovem Trabajador.*

4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	Uno de los éxitos relativos a esta meta fue el descenso del analfabetismo de la población de 15 años y más, que bajó en 2001 de 12,4% a 8,7% al año 2012. Paralelamente, la tasa de alfabetización de este grupo pero perteneciente al área rural, se incrementó en 2004 de 74,2% a 78,9% en 2012, y del área urbana pasó de 91,3% a 93,4% entre los mismos años. Por su parte, el cuartil más pobre registró un alza del grado de alfabetización de 77,1% en 2004 a 84,4% en 2012, mientras que los años de escolaridad de este segmento, aumentaron de 4.3 a 5.8 años. Durante el mismo periodo, el cuartil más rico también presentó un avance -aunque menor- del nivel de alfabetización (de 97,9% a 98,2%). En términos absolutos, la matrícula en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), ascendió de 3.410.830 estudiantes en el año 2000 a 3.906.977 al año 2012, y en términos zonales, aumentó de 6,1% a 12,1% en la zona rural. Al considerar la variable de género se observa un claro avance hacia la equidad, dado que en el periodo 2004-2012 la tasa de alfabetización de las mujeres de 15 y más años, aumentó de 88,8% a 91,6% y, en el caso de los hombres en el mismo rango etario, aumentó de 88,4% a 91,0%. Cabe destacar, por último, que la principal estrategia para expandir la alfabetización de jóvenes y adultos corresponde al *Programa Brasil Alfabetizado*, que cubre a 3.500 municipalidades del país y, desde su creación, ha atendido a alrededor de 14 millones de personas.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de*	Entre 2004 y 2011 el Índice de Paridad de Género indica que ésta se alcanzó completamente en relación a la tasa de asistencia a guarderías o escuelas, puesto que los resultados equivalen a uno en el grupo etario

aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"	que va de 0 a 14 años. Respecto del nivel de alfabetización de la población de 15 años o más, se observan valores equivalentes a uno durante el mismo periodo. Por su parte, las tasas de alfabetización desagregadas por género indican que, en la población femenina, éstas correspondieron al 88,8% en 2004, pasando en 2012 al 91,6% y, en la población masculina, progresaron del 88,4% a 91,0% en el mismo período. Además durante este tramo también se registró paridad de género en relación a la matrícula de la educación profesional. En otra arista, la población de hasta 5 años de edad presentó avances respecto de las tasas de asistencia a la escuela por género, las cuales se elevaron en 2004 de 31,2% a 40,9% en 2012, en el caso de las mujeres y, de 31,1% a 40,6% en el caso de los hombres. En ese mismo ciclo, la tasa de asistencia de la población de 6 a 14 años, avanzó en el grupo de mujeres de 96,5% a 98,2% y en el de los hombres de 95,7% a 98,2%. Adicionalmente entre las personas mayores de 15 años, se observó un incremento del promedio de escolaridad que va de 6.7 a 7.7 años en la población masculina y de 7.0 a 8.1 años en la población femenina. Por último, destaca que las mujeres representaron el 57,2% de la matrícula nacional en educación superior, durante el año 2012.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura,*	El porcentaje de docentes que se desempeña en educación primaria y que está en posesión de un grado académico, creció en el periodo que va de 2000 a 2012 del 62,5% a 80,1% en el área privada y de 45,9% a 73,9% en el ámbito público. También mejoraron las tasas de aprobación, las cuales entre 1999 y 2011 pasaron de 78,3% a 87,6% en educación primaria, y de 76,4% a 77,4% en educación secundaria. En esos mismos años, descendió la tasa de deserción de 11,3% a 2,8% en primaria y de

aritmética y competencias prácticas esenciales"	16,4% a 9,5% en secundaria. A ello se suma la disminución en la tasa de repetición en el nivel primario de 10,4% a 9,6%. Otro progreso importante es el establecimiento del *Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB)* que contempla: 1) la Evaluación Nacional de Educación Básica (Aneb), 2) Evaluación Nacional de Rendimiento Escolar (Anresc/Prova Brasil) y 3) Evaluación Nacional de Alfabetización. Entre los resultados destaca el aumento del desempeño en Lengua Portuguesa y Matemáticas de los estudiantes que cursan los primeros grados de primaria. En el año 2001 se registró un puntaje de 165,1 y en 2011 de 185,7 en lo referido a la Lengua Portuguesa, y respecto de Matemáticas el puntaje ascendió de 176,3 a 204,6 puntos en el mismo periodo. A esto se agrega la creación del *Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb)* que integra en un solo indicador el flujo de la escuela y el rendimiento promedio de los exámenes.

Políticas más relevantes para el país

Uno de los mayores avances del país se concentra en la meta referida a la educación de adultos, puesto que gracias a la adhesión de Brasil a la iniciativa E-9 (conjunto de 9 países que contiene más de la mitad de la población mundial, con cerca de la mitad de niños y niñas fuera de la escuela, y dos tercios de personas analfabetas) y el *Programa Brasil Alfabetizado* (creado por ley en 2004, abarca cerca de 3.500 municipios, ha atendido a alrededor de 14 millones de personas y cuenta con un promedio anual de 1.200 socios entre los municipios y los departamentos de educación estatales), ha logrado disminuir significativamente las tasas de analfabetismo entre las personas que 15 años y más. Según los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, entre los años 2001 y 2012 el analfabetismo disminuyó a nivel nacional de 12,4% a 8,7%. A su vez, la tasa de alfabetización de la población mayor de 15 años residente en zonas rurales, se incrementó de 74,2% en 2004 a 78,9% en 2012 y en las zonas urbanas de 91,3% a 93,4%. En términos de género, el nivel de alfabetización aumentó entre las mujeres de 15 años y más, de 88,8% a

91,6% y, entre los hombres de la misma edad, de 88,4% a 91,0%, entre los años 2004 y 2012. Adicionalmente, se reporta que en el cuartil más pobre se elevó el grado de alfabetización de 77,1% en 2004 a 84,4% en 2012, mientras que los años de escolaridad de este grupo aumentaron de 4.3 a 5.8 años.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Dentro de los principales desafíos, se encuentra la expansión de los servicios de Atención y Educación de la Primera Infancia, especialmente de los niños y niñas entre 0 y 3 años. A ello se suma la necesidad de profesionalizar y/o capacitar a los docentes y cuidadores que se desempeñan en este nivel. Otro desafío es la universalización efectiva de la educación primaria y secundaria, así como la reducción de la sobre-edad en ambos niveles. Por último, queda pendiente disminuir aún más el grado de analfabetismo, pero especialmente, reducir el analfabetismo funcional de la población adulta.

CHILE

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	La educación parvularia en Chile es voluntaria. Atiende a los niños y niñas de entre 0 y 6 años, divididos en dos segmentos: de 0 a 3 años (sala cuna, medio menor y medio mayor) y de 4 a 6 años (primer y segundo nivel de transición). Del total del presupuesto del Estado asignado a educación, para el año 2012 el 14% fue destinado a atención y educación de primera infancia. Las bases que reconocen y consolidan la Educación Parvularia están en el reconocimiento constitucional de este nivel educacional el año 1999 y en la Ley Orgánica de Educación del año 2001. A nivel curricular, el 2001 se comienzan a implementar las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, documento resultado de un proceso de reforma curricular del nivel que incluye nuevas implementaciones curriculares, material de apoyo, perfeccionamiento docente, seguimiento y evaluación. El programa *Chile Crece Contigo*

	forma parte del Sistema Intersectorial de Protección Social, cuyo objetivo es buscar, de manera coordinada con distintos organismos del Estado, mejores condiciones de vida para la población vulnerable. El programa está orientado específicamente a acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde su gestación hasta que ingresan al primer nivel de transición (4 a 5 años). Los principales indicadores muestran que, al año 2011, la tasa de matrícula en Educación Parvularia fue de un 43,4%, con una cobertura de un 26% en el segmento de 0 y 3 años y un 83% en el de 4 a 5 años. En términos de cobertura, esta ha tenido un aumento significativo los últimos 20 años. Para el segmento de 0 a 3 años fue de un 20% mientras que entre los 4 y 5 años el aumento fue de un 45%. Asimismo, la tasa de escolarización para el año 2013 en el segmento de 0 a 5 años fue de un 49,1%, sin observarse grandes diferencias entre sexos. Finalmente, destaca que para el año 2013 un 93,7% de los alumnos matriculados en primero básico ya habían asistido previamente a algún nivel parvulario. Respecto a la calidad aún quedan temas pendientes, sin embargo, en lo que respecta a educadores y cuidadores del sistema de educación de primera infancia, al año 2013 el 100% estaba plenamente calificado para el ejercicio de sus funciones.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *“Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los*	El país ha tenido avances significativos en cuanto a los objetivos de acceso a la educación primaria o básica. Sin embargo, los temas de calidad y equidad aún se encuentran pendientes. Las iniciativas que sustentan los avances son las leyes de Subvención Escolar Preferencial y General de Educación, y la Extensión de la Educación Obligatoria, aprobada por el parlamento el año 2003. Esta última se trata de una

pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	reforma constitucional que extiende la educación obligatoria de 8 a 12 años. Con esto el Estado exige y se compromete a financiar que todo niño y joven del país pueda terminar su enseñanza secundaria y tenga al menos 12 años de escolaridad. Esta reforma contempló también acciones para enfrentar la deserción escolar y fomentar la retención, por lo tanto impactó directamente en los indicadores de acceso. Por su parte, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) del año 2008 se relaciona con el avance hacia una mayor equidad, ya que tiene como objetivo igualar las condiciones de aprendizaje de los alumnos que se encuentran en desventaja debido a la situación socioeconómica de sus hogares. Esta ley se asocia al *Convenio de Igualdad de Oportunidades,* que obliga a los establecimientos favorecidos con la SEP a cumplir con ciertas condiciones que apuntan al mejoramiento de la calidad de la enseñanza (mejorar resultados SIMCE, implementar Planes de Mejoramiento Educativos, entre otras). La *Ley General de Educación* de 2009 establece como deber del Estado que los establecimientos educacionales de su propiedad provean educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. Se destaca el énfasis de esta Ley en la búsqueda de mayor calidad educativa. A pesar de lo anterior, el país aún se encuentra lejos de la meta, con una tasa de ingreso promedio a Primer año básico de 79,8% en 2013. Asimismo, en cuanto a cobertura, al año 2013 se alcanzó un 90,2%. En términos de eficacia del sistema para la educación básica, el porcentaje total de repitencia para el año 2012 fue de 4,7%. En contraparte, el porcentaje de alumnos aprobados en educación básica, para el año 2013, fue de 96,4%. La tasa de deserción para el año 2013

	fue de 1,1%. Finalmente, la tasa de Supervivencia, es decir, los alumnos que fueron matriculados en primer grado y culminan el sexto grado completando el ciclo de educación básica, el año 2012 fue de un 92%.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	La Educación Secundaria en Chile se divide en dos tipos: Educación regular de orden científico humanista (General) y Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP). El año 2012 la tasa de matrícula para la Educación General fue de 65% mientras que para la EMTP fue de un 30,3%. La EMTP se imparte en escuelas tradicionales y también en Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Estos últimos, junto a las Universidades, constituyen la educación terciaria. A partir del año 2010 se observa un aumento en la matrícula de carreras técnicas, probablemente como resultado de políticas públicas de financiamiento. Con el objetivo de entregar a los estudiantes las competencias que faciliten tanto la inserción y proyección en el mercado laboral, como su continuidad en la Educación Superior, desde 1992 se ha implementado un programa de *Formación Profesional Dual.* Actualmente, uno de cada cuatro establecimientos enseña con modalidad dual. En esta modalidad, los alumnos combinan, en 3° y 4° medio, su formación en el Liceo con la práctica en una empresa.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la*	Al año 2011, la tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años fue de un 99,4%. Y para la población de más de 15 años (adultos), de un 96,7%. Respecto al acceso y nivel de educación formal de la población adulta, al año 2011 un 78,8% alcanzó al menos el primer grado de educación secundaria, lo que desagregado implica que un 27,3% alcanzó el primero y segundo grado y un 38,7% el tercero o cuarto grado.

educación permanente”	La educación de adultos ha tenido un progreso significativo en los últimos años, específicamente en cuanto a planes curriculares, los que se han adaptado a los requerimientos de la población escolar adulta, facilitando su ingreso, promoción y permanencia en sus distintas alternativas. Al año 2013 se contaba con 314 Programas de Educación Básica de Adultos sin oficios y 127 de adultos con oficios, así como 353 docentes para programas sin oficios y 228 para los programas con oficios. De los participantes para el año 2013, un 70% participó de programas sin oficios y 30% de los programas con oficios. Del total de participantes de los programas que componen la Educación de Adultos, la tasa de finalización el año 2013 fue de un 52,4%. Esta cifra forma parte de los desafíos pendientes de la Educación de Adultos, así como también está pendiente el desafío de la alfabetización universal. Los principales programas que sustentan el avance en los objetivos de este nivel son: *Programa Chile Califica*, creado en 2002 y en funcionamiento por 6 años, tenía como objetivo principal implementar un sistema de capacitación y educación permanente, con el énfasis puesto en jóvenes y adultos que no finalizaron sus estudios. El programa *Educación Fundamental de Adultos* corresponde a educación básica y formación técnica elemental; y el programa *Educación Técnica Fundamental de Adultos* ofrece educación básica y hasta el segundo nivel de media, además de capacitación técnica.
5. Equidad de género en la educación *“Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de*	Son diversas las iniciativas sirven de base a los avances en materias de equidad de género en el sistema educativo. Desde el año 1991 que existe una institucionalidad a cargo de este tema: el *Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM)* y, específicamente para el sistema educativo, el

aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"	*Programa de la Mujer* dependiente del Ministerio de Educación. Este último, junto a la *Unidad de Apoyo a la Transversalidad* tienen como objetivo avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el sistema educacional chileno, así como la incorporación de la perspectiva de equidad de género en los planes y programas de los distintos niveles de educación básica y media. Entre los principales planes y programas que apuntan en esa dirección están el *Plan Igualdad de Oportunidades* de SERNAM, en sus dos versiones, que apuntan a promover una política de igualdad para avanzar en la equidad de género, mejorando el acceso y la calidad de la educación de las mujeres, entre otros objetivos. Por otro lado, las *salas cunas PEC (Para que Estudie Contigo)* es un programa de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNJI) que atiende gratuitamente a hijas e hijos de padres y madres adolescentes en salas cuna cercanas a los liceos de sus padres o madres. De esta manera se apoya la crianza y evita la deserción escolar de padres y madres. En términos de indicadores, la equidad de género en el acceso a la educación ha tenido avances durante la década. Al año 2012 el porcentaje de mujeres matriculadas en el nivel pre-básico, básico y secundario promedia el 49%, mientras que en el nivel terciario alcanza al 52%. En cuanto a la alfabetización, la paridad de género se alcanzó en 2011.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de*	El principal instrumento de medición de calidad que se utiliza en el país desde la década de 1990 es el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), que evalúa principalmente las materias de Lectura y Matemática. De acuerdo a los indicadores de este sistema y los resultados en la prueba PISA, el país ha experimentado un alza en la

aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"	calidad de la educación. En esta última prueba el aumento ha sido de 40 puntos en Lectura entre el año 2000 y 2009. Respecto a la calidad docente, medida a través de la proporción de estudiantes por docente, también se observa una evolución positiva hacia el año 2012. Asimismo, al año 2013 el 100% de los docentes del país para todos los niveles se encuentran calificados y certificados para impartir clases. Las principales políticas y programas implementados para el mejoramiento de la calidad educativa, además de las ya mencionadas *Ley General de Educación* y *Ley de Subvención Preferencial*, son la *Ley de Calidad y Equidad* de 2011, que apunta a la calidad de la docencia; la *Ley de Aseguramiento de la Calidad* de 2011, que regula el sistema educacional para asegurar la calidad de la educación parvularia, primaria y secundaria y el desempeño de los establecimientos; y el *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*, que tiene como objetivo fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Políticas más relevantes para el país

La *Extensión de la Educación Obligatoria* de 8 a 12 años, a través de una reforma constitucional en el año 2003, fue un primer paso hacia el mejoramiento del sistema educativo chileno. Con esta reforma, el Estado exige, y al mismo tiempo, se compromete a financiar y posibilitar el que cualquier niño y joven del país pueda terminar su enseñanza secundaria, entregando a todos los estudiantes la garantía del Estado de tener a lo menos 12 años de escolaridad antes de los 21 años.

La *Ley General de Educación* de 2009 es una de las iniciativas más importantes de los últimos años, ya que brinda el marco para una nueva institucionalidad de la educación en el país. Esta ley establece como deber del Estado que los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la

equidad. Además, fortalece el rol regulador del Estado velando por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, y resguardando los derechos de los padres y alumnos, cualquiera sea la dependencia del establecimiento que elijan. Establece los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y secundaria, y asume el deber de promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (pre-kínder y kínder). Por otro lado, siendo la educación básica y secundaria obligatorias, obliga al Estado a financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de toda la población.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

El principal desafío que enfrenta el país es asegurar el éxito de la nueva Reforma Educacional que se ha planteado el Gobierno. El sentido esencial de la Reforma es lograr una educación de calidad para toda la población, independiente de su situación socioeconómica, generando un sistema más equitativo e inclusivo. En este sentido, plantea un cambio de paradigma en el sistema en su conjunto, pasando de un enfoque de mercado a un enfoque de derechos. Entre los pilares más importantes de esta Reforma se encuentran:

- Mejorar y asegurar la calidad de la educación para todos, independiente de su nivel socioeconómico.
- Asegurar la educación como un derecho social garantizado por el Estado.
- Generar un sistema más equitativo e inclusivo.
- Fortalecer la Educación Pública.

COLOMBIA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Entre las principales iniciativas que sustentan el avance para la primera infancia se encuentran la Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia, que consagra la educación inicial para niños y niñas de 0 a 6 años como un derecho fundamental; la *Política Pública Nacional* de primera infancia *"Colombia por la Primera Infancia"* de 2007; y la *Ley de Atención Integral a la Primera Infancia* de 2009. Estas iniciativas contribuyen a focalizar la atención e inversión pública en los niños y niñas de 0 a 6 años. Para una eficiente implementación de las estrategias desarrolladas, cuentan con una *Comisión Intersectorial de Primera Infancia*, creada por Decreto presidencial. Esta Comisión (y en general el trabajo interinstitucional) propician avances en otras áreas que mejoran las condiciones de vida de los menores. Un ejemplo al respecto es la disminución de la tasa de mortalidad infantil, que refleja mejoras en la atención de salud de los niños y niñas. Respecto de la escolarización, el

	número de niños y niñas que asisten a programas de atención y educación de primera infancia ha ido en ascenso constante desde el año 2000, con un aumento de 23,5% entre 2000 y 2012. De igual manera, el gasto público en programas de preescolar y primera infancia ha aumentado significativamente entre los años 2000 y 2012, reflejado en el porcentaje del PIB en gasto preescolar, el cual aumentó de 0,086% en 2000 y 0,261 en 2012.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	En cuanto a la cobertura en educación primaria, no existen grandes diferencias entre hombres y mujeres pero si se percibe aún una brecha importante entre zonas (rural, urbana), regiones, estratos socioeconómicos y poblaciones diversas y vulnerables. También se identifica como un problema el acceso a primaria en una edad posterior a la ideal. En cuanto a la permanencia, el avance ha sido significativo. Las cifras indican una mejora en la expectativa de vida escolar de la educación primaria, lo que implica una mayor retención de los niños y niñas en el sistema educativo, así como también más cantidad de años destinados a educación. Varias son las políticas y programas que han permitido el incremento en la cobertura y permanencia, entre ellas se destaca como de gran impacto la implementación de la gratuidad educativa. Esta se inicia en 2008 con gratuidad para los sectores más vulnerables de la sociedad, luego en 2011 se implementa la gratuidad universal para los niveles de transición y primaria, además de los sectores focalizados, y en 2012 se reglamenta la gratuidad para todos los estudiantes de instituciones estatales entre los grados de transición y undécimo. Otras políticas destacadas son la ampliación y el

	mejoramiento de la infraestructura educativa y los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Los datos entregados indican que hay cierta estabilidad en las tasas de transición entre el nivel primario y secundario desde el año 2004. Un porcentaje importante de alumnos termina el último grado de educación primaria e ingresa a secundaria, sin haber grandes diferencias en términos de género. Entre el año 2000 y 2012 la cobertura de educación secundaria ha aumentado en 23,5%. Hay, además, una tendencia creciente al aumento de la educación terciaria, permitiendo que jóvenes y adultos cuenten con mejor formación para su ingreso al mercado laboral. Se destaca asimismo el aumento de la población con estudios técnicos y tecnológicos. Las tasas de deserción en estos niveles han disminuido, especialmente luego de la implementación de la política de gratuidad educativa en secundaria (2012). Esto es un dato importante, especialmente considerando que en el país la educación es obligatoria solo hasta el grado noveno, lo que significa que las políticas implementadas han favorecido la continuidad y permanencia en los estudios de los jóvenes hasta un nivel mayor (secundaria alta). Un factor importante en la mejora de la calidad educativa ha sido la preocupación por la formación docente, donde en el nivel secundario y medio hubo un aumento importante de docentes con título universitario y postgrado.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres,*	El país cuenta desde el año 2002 con un *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica*, cuyo objetivo es que los jóvenes mayores de 15 años y adultos iletrados reciban formación básica en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales y competencias

y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"	ciudadanas. La tasa de analfabetismo alcanzaba un 7,2% en 2003, reduciéndose a un 6,1% en 2013. No se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	La principal estrategia que sustenta los avances hacia la equidad de género (incluidos en el Plan Decenal de Educación 1996-2005) es *Promoción de Equidad en el Sistema Educativo*, que busca corregir desigualdades y discriminaciones en el acceso y permanencia en el sistema educativo. La estrategia contempla un programa específico de *Equidad de Género*. De acuerdo a este programa y al Índice de Paridad, la paridad de género en términos de acceso a la educación primaria se ha alcanzado en el país. Asimismo, la paridad se ha logrado en la permanencia, teniendo una mujer la misma probabilidad de llegar al último grado de educación primaria o secundaria que un hombre. En cuanto a los docentes, en educación primaria el año 2004 las mujeres representaban un 76,5% del profesorado, cifra que en 2012 es de 77,1%. En el nivel secundario la diferencia es menor, aunque siguen siendo mayoría las mujeres.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas*	En el avance hacia la calidad educativa el país ha implementado dos grandes iniciativas: el *Programa de Transformación de la Calidad Educativa Todos a Aprender* (PTA), que busca mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos en condiciones difíciles; y el *Sistema Nacional de Evaluación*, cuyo objetivo es mejorar los resultados en las evaluaciones de estudiantes, educadores y establecimientos para el aseguramiento de la calidad del sistema educativo. Los resultados, tanto de pruebas propias del sistema de

esenciales"	evaluación nacional como de pruebas internacionales, son buenos y han ido mejorando a lo largo de la última década. Al mismo tiempo se trabaja en la mejora de la calidad de formación de los docentes, observándose un aumento importante en aquellos que cuentan con estudios de postgrado.

Políticas más relevantes para el país

Entre las políticas y programas con mayor impacto se encuentran la *Ley de Atención integral a la Primera Infancia* con su *Estrategia Nacional de Cero a Siempre*, dirigida a promover y garantizar el desarrollo integral de los niños menores de 6 años, a través de un trabajo unificado e intersectorial. Asimismo, la implementación de la gratuidad educativa desde el año 2008, reglamentada por Decreto el año 2012, ha tenido un impacto positivo en los índices de acceso y equidad de la educación.

El *Programa de Transformación de la Calidad Educativa Todos a Aprender* y el *Sistema Nacional de Evaluación* han influido positivamente en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, aportando en la mejora de los resultados de evaluaciones de estudiantes y docentes, y en el desarrollo de una política de calidad que asegure a todos los estudiantes la igualdad de oportunidades para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y capacidades de manera permanente.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

Entre los principales desafíos que el país tiene para los próximos años, se encuentran aquellos relacionados al desarrollo de estrategias diferenciales por zona, etnia y/o grupo socioeconómico, de manera de integrar a la totalidad de la población en los logros y avances del sistema educativo. Del mismo modo, se reconoce como importante asegurar la continuidad entre la educación inicial y preescolar y la educación primaria, como una forma de garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. En este sentido, es necesario fortalecer las capacidades de planificación y

gestión de las Secretarías de Educación para optimizar las estrategias de desarrollo y mejoramiento del sistema.
Otros desafíos específicos tienen que ver con declarar a Colombia como país libre de analfabetismo y continuar la tarea del mejoramiento de la calidad educativa en un escenario post conflicto, construyendo lo que han denominado “Escuela para el tiempo de la paz”.
Destaca también la necesidad de mejorar los estándares de calidad de la educación en todos los niveles, fortaleciendo las competencias básicas, reduciendo las brechas de aprendizaje y promoviendo la excelencia docente, así como mejorar los índices de competitividad mediante programas de fomento del inglés, buen uso del tiempo libre y apropiación y uso pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

COSTA RICA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Uno de los progresos más notorios ha sido el aumento en la tasa bruta de escolaridad que ha experimentado el *Ciclo Interactivo II* (que atiende a la población de 4 años) y el *Ciclo de Transición* (que atiende a niños y niñas de 5 años), la cual ascendió del 45,5% registrado en el año 2000 a un 74,5% al año 2013. Al mismo tiempo la tasa de cobertura -específicamente para la población de 4 años- ha crecido de manera sostenida, alcanzando su punto más alto en el año 2012 con un 62%, mientras que para la población de 5 años se evidencia una tasa de cobertura más menos estable, presentándose al 2013 la misma cifra del año 2002, es decir, un 89%. Junto con ello las tasas de asistencia al *Ciclo de Transición* de los estudiantes matriculados en primer grado, se elevaron del 81,5% presentado en 2002 a 90,3% al año 2013. Estos resultados se han visto fortalecidos por la reducción del número de alumnos preescolares por docente, que bajó en el año 2000 de 19,6

	estudiantes a 16,2 en 2011. Finalmente, destaca que el porcentaje de personal docente titulado, vale decir, que se encuentra al menos en posesión de un grado profesional en bachillerato, y que se desempeña en el nivel preescolar, creció del 83,4% del año 2000 a un 92,9% en el año 2010.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	La gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria junto al desarrollo de programas de apoyo y la expansión de los centros educativos a nivel nacional, han permitido que la tasa neta de escolarización en la educación primaria no descendiera del 95% en el periodo 2000-2013, y que la tasa de repitencia disminuyera progresivamente hasta alcanzar su punto más bajo en el año 2012 a un 5%. Hubo también un fuerte descenso en la tasa de deserción por sexo, donde en el año 2000 desertó un 4,3% de los hombres y un 3,9% de las mujeres, lo que disminuyó al año 2013 a un 1,8% y 1,6% respectivamente. Destaca el aumento de la tasa de supervivencia sin repitencia al último grado de primaria que subió del 56,5% registrado en el año 2000 a 65,4% al 2012. A esto se suma el incremento de docentes con formación académica adecuada para desempeñarse en el nivel primario, que ascendió a un 96% en 2011 respecto del 89,4% observado en el año 2000. Esto se complementa con la disminución de la cantidad de estudiantes por docente, la que al año 2011 registraba una proporción de 17,9 estudiantes por profesor de primaria. En el mismo año la Asamblea Legislativa aprobó una reforma a la Constitución que obliga al Estado a invertir como mínimo el 8% de su PIB en educación, gasto que a 2013 ya se elevaba a 7,6%. Por último, en cuanto a la atención de la población indígena es destacable el aumento de escuelas incorporadas al

	programa de educación intercultural llamado *"Lengua y Cultura"* que, de las 120 escuelas contempladas en 2003 se elevó a 263 en 2013.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Los principales avances se vinculan, en primer lugar, al aumento de la matrícula en la Educación Formal Secundaria, en tanto en el año 2000 la tasa neta de cobertura fue de 54,1%, para ascender al año 2013 a un 74,67%. En segundo lugar, hubo un incremento en la oferta académica del Tercer Ciclo y de la Educación Diversificada, que fue del 79% en 2013, mientras que la oferta en Educación Técnica ascendió a 21% el mismo año. Adicionalmente se llevaron a cabo iniciativas que fortalecieron la educación secundaria, tales como: 1) *Colegios de Innovación Educativa* que persiguen el desarrollo de destrezas en el uso de tecnologías de información y ha beneficiado aproximadamente a 54.370 estudiantes de 93 colegios de educación secundaria; 2) *Liceos Rurales* que atienden a jóvenes entre 13 y 18 años de zonas rurales y/o alejadas. A la fecha han favorecido a alrededor de 6.600 estudiantes pertenecientes a 110 liceos; 3) *Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar* que recibe a jóvenes entre 15 y 18 años que por diversas razones han abandonado el sistema regular diurno. En 2013 se atendió a 15.574 estudiantes de 83 sedes nacionales; y 4) Bachillerato Internacional implementado en conjunto con *The International Baccalaurate Organization* y que ha beneficiado a 570 jóvenes de 16 a 19 años.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de*	Los diversos procesos de alfabetización y de educación básica continua que ha venido desarrollando el país desde 1950 han conseguido que el porcentaje de personas entre 15 y 24 años que no finaliza la educación

adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"	primaria, descendiera a un 1,4% al año 2005 y que -tal como lo ratificó la *Encuesta de Hogares 2010*- el porcentaje de alfabetismo de las personas mayores de 15 años fuera de 96,1%, mientras el nivel de analfabetismo disminuyó a 3,9%. Entre los factores que han colaborado en obtener estos resultados, destaca la expansión de la cobertura a nivel nacional, la creación de diversas modalidades de educación de adultos y la implementación de programas de estudio para atender a poblaciones con necesidades educativas específicas. También destaca la reorganización de la *Malla Curricular de Educación de Adultos* y la incorporación de las TICs al proceso educativo, promoviendo la capacitación docente y otorgando equipos de computación especialmente a centros ubicados en zonas alejadas, rurales o costeras, de bajo desarrollo socioeconómico. Finalmente, son relevantes la ejecución del *Plan Nacional de Capacitación para Docentes* que se desempeñan especialmente en la educación de personas adultas, y el desarrollo de la *Educación Abierta Empresarial* que persigue la formación de adultos (alfabetización, primaria o secundaria) al interior de las empresas donde se encuentran trabajando.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una*	Se han desarrollado una serie de leyes, políticas y programas en torno a la equidad de género y a la promoción de la no discriminación. Entre los resultados obtenidos, se encuentra el porcentaje (casi equitativo) de mujeres matriculadas por nivel de enseñanza: en la educación preescolar al año 2003 se matriculó un 49% de mujeres y al 2013 un 48,6%; en la educación primaria la matrícula de mujeres fue de 48,3% en 2003 y de 48,5% en 2013 y, en la educación secundaria en 2003 se matriculó un 50,2% de mujeres y un 50,4% en el año 2013. En cuanto al personal

educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"	docente femenino que se desempeña por nivel, se observa que en los Ciclos I y II al año 2000 trabajaba un 80,2% de mujeres y un 79,6% al 2013. Mientras que el Ciclo III y la Educación Diversificada, presentan un 52,6% de profesoras al año 2000 y un 55% en 2013. Una de las estrategias destacadas es la modificación del *Reglamento para la Organización y Funcionamiento del Gobierno Estudiantil*, el cual establece la paridad de género de los representantes del estudiantado, esto con el fin de estimular la participación político-electoral de las mujeres y así asegurar la representación de hombres y mujeres por igual.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	En el año 2008 el Consejo Superior de Educación emitió un documento llamado *Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*, el cual se erige como el principal instrumento normativo para definir la educación de calidad que persigue el país. Esto se suma a los esfuerzos que venía realizando la *Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad* desde el año 2007, respecto de la implementación de un *Sistema de Evaluación de la calidad educativa* que comprende 28 Criterios de Calidad agrupados en las áreas de Administración y Curriculum, y que contempla a los Docentes, Estudiantes y Comunidad Educativa. Paralelamente los centros educativos utilizan el *Sistema de Información para el Alto Desempeño* que consiste en una herramienta informática que permite administrar y almacenar la información institucional y académica. Por otro lado, uno de los progresos más evidentes fue el aumento de docentes calificados/titulados para desempeñarse en cada nivel de enseñanza. Así en el año 2000 se registra un total de 86% de profesores titulados, lo que asciende a 95,6% al año 2011. Finalmente, en aras de la calidad se han concretado

	alianzas estratégicas con diversas instituciones para proveer de libros de texto a los establecimientos educacionales y se ha incrementado el gasto público para transformar las bibliotecas escolares en *Centros de Recursos para el Aprendizaje* que incluyan equipamiento tecnológico e informático.

Políticas más relevantes para el país

Uno de los avances más notables tuvo lugar el 26 de mayo de 2011, cuando la Asamblea Legislativa de Costa Rica aprobó una reforma constitucional, que obligó al Estado a asegurar la disponibilidad del 8% de su Producto Interno Bruto, para invertirlo completamente en el sistema educativo. Si bien este incremento será obligatorio hasta el año 2014, al año 2013 el Ministerio de Hacienda ya había aprobado una asignación presupuestaria para educación del 7,6%. Otro de los logros importantes, es el aumento del porcentaje de docentes debidamente titulados, que se desempeñan en todos los niveles educativos. De esta forma, en el nivel preescolar se evidencia un aumento que va del 83,4% del año 2000 a un 92,5% al año 2011, mientras que en los Ciclos I y II en el mismo periodo, se observa un incremento del 89,4% a 96%. Por su parte, las Escuelas Nocturnas poseen un 100% de personal calificado que sólo presenta una leve baja en los años 2003 y 2005. En tanto, el Ciclo III y la Educación Diversificada presentan un 95,6% de docentes titulados al año 2011, cantidad muy superior a la registrada en 2000 de un 82,3%. Finalmente, la Educación Especial es la que tiene un mejoramiento más acentuado en cuanto a la cualificación de su personal, puesto que al año 2000 contaba con un 77,7% de profesores titulados y al año 2013 esta cifra aumentó a un 97,4%.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

Los desafíos que para el país requieren prioridad serían los siguientes: 1) fortalecer los procesos de gestión educativa y de rendición de cuentas; 2) concretar la universalización de la educación secundaria y fortalecer la educación técnico-vocacional; 3) aumentar la cobertura de los servicios de atención, cuidado y educación de la población de 0 a 5 años; 4)

consolidar las innovaciones curriculares con el fin de asegurar la calidad y la formación integral de todos los estudiantes; 5) asegurar mecanismos de capacitación y recertificación docente; 6) impulsar estrategias que permitan mejorar la infraestructura y actualizar el equipamiento de los centros educativos; y 7) reforzar y promover las buenas prácticas educativas con perspectiva de género, y generar información (cuantitativa y cualitativa) que permita una evaluación del progreso a este respecto.

CUBA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	En Cuba la educación es un derecho consagrado por la Constitución y representa uno de los pilares fundamentales del estado. Por este motivo, existe una constante coordinación entre las políticas y programas que se llevan a cabo para el desarrollo educacional del país. El Ministerio de Educación impulsa de manera continua un proceso de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación a través de iniciativas que no necesariamente son privativas de uno u otro nivel, sino corresponden a todo el conjunto del Sistema. Específicamente, la educación preescolar (0 a 6 años) tiene una cobertura general de 99,5%, que incluye las dos modalidades en las que se encuentra organizado el sistema: Institucional (Círculos infantiles y aulas de preescolar en las escuelas primarias) y el No Institucional (Programa Educa a tu Hijo). La educación preescolar tiene como objetivo lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niña y niño, por lo que cuentan con distintos programas y modalidades de

	atención educativa. Entre ellos destacan el *Programa Audiovisual* para niños y niñas de 4 a 5 años y el *Programa de Introducción a la Informática* para niños y niñas de 5-6 años. Actualmente se trabaja para la introducción de un nuevo currículo en la educación preescolar que incorpore nuevas necesidades y requerimientos pedagógicos. El 97% de los egresados del grado preescolar alcanzan las habilidades básicas para ingresar en la escuela primaria.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	La educación primaria tiene carácter obligatorio y universal para todos los niños y niñas cubanos. Comprende a los niños y niñas de entre 6 y 12 años, y cuenta con dos ciclos: de primero a cuarto grado, y quinto y sexto grado. Se orienta, teórica y metodológicamente, por el Modelo de Escuela Primaria. La escolarización alcanzó un 99,4% en 2012, incluyendo zonas urbanas y rurales. No hay grandes diferencias en términos de género. En cuanto al número de escuelas, este es superior en áreas rurales. Sin embargo, el mayor número de alumnos que cursan primaria se encuentran en zonas urbanas. Esto evidencia un interés del estado en extender el sistema educativo hasta las zonas más alejadas. El nivel de alumnos que empiezan el primer grado y egresan en sexto grado alcanza el 96,7% en 2012, habiendo también paridad de género en las cifras. Habiendo alcanzado el objetivo de escolarización, los desafíos del país se encuentran en elevar la calidad del proceso educativo. Para esto se han implementado diversas iniciativas, entre las que se destacan: la disminución de alumnos por docente (con un máximo de 25 niños/docente), la mejora en el nivel de formación de los docentes, la inversión en recursos educativos y metodológicos y la reorganización de los horarios de clases en función de la eficacia del aprendizaje, entre

	otras. En este nivel se alcanza un 98,7 de retención, cifra que se ha ido incrementando a lo largo de la década.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	La educación secundaria básica incluye a niños y niñas entre 12 y 14 años, organizados en séptimo, octavo y noveno grado. Cuentan con modalidad urbana e interna. El nivel de escolarización alcanzó un 100% en 2012, y esta cifra se ha mantenido estable durante más de una década. Asimismo, el nivel de alumnos que concluye los 9 grados de escolaridad alcanza a un 93%. No se evidencian brechas de género ni en asistencia ni en conclusión de estudios. La retención escolar alcanzó un 97% los años 2011/2012. Para el logro de los objetivos de este nivel se han implementado distintas transformaciones apuntadas al fortalecimiento de la certificación docente y perfeccionamiento al currículum para, por ejemplo introducir mejoras en el aprendizaje de las ciencias. Existe además una preocupación constante por el desarrollo de la conciencia y la identidad nacional y cultural de los adolescentes. Adicionalmente, los estudiantes entre 0 y 20 años con necesidades educativas especiales son atendidos por la Educación Especial, que cuenta un importante número de centros educacionales distribuidos por todo el país. El Modelo de Escuela Especial de Cuba forma parte del Sistema educativo del país y por lo tanto, de la red de centro escolares del Ministerio de Educación. La continuidad educativa garantiza al 100% de los estudiantes un cupo donde continuar sus estudios. La educación Preuniversitaria acoge del 40 al 44% de los egresados de noveno grado, y tiene como fin formar bachilleres que luego acceden a la Educación Superior. En este nivel el nivel de retención alcanzó a un 74% en el periodo 2011-2012. 7 de cada 10 estudiantes que se matriculan en este

	nivel se gradúan de bachiller luego de tres años, a pesar de que la obligatoriedad de la educación llega hasta el noveno grado. La continuidad de estudios en la educación superior está garantizada para los egresados de centros preuniversitarios. La Educación Técnica y Profesional acoge entre el 56 y el 60% de los egresados de noveno grado y tiene como objetivo formar trabajadores. Atiende la formación de 48 especialidades de técnico medio y 25 de obreros calificados. Desde el año 2009 se han realizado diversas reformas a esta educación, con el objetivo de responder a las necesidades de fuerza de trabajo del país. Tanto en la educación Preuniversitaria como en la Técnica y profesional se encuentran incorporados jóvenes discapacitados. La retención en estas educaciones alcanza un 88% en el año 2012, manteniéndose estable a lo largo de los años. En cuanto a los docentes, se ha priorizado la preparación de los profesores de asignaturas técnicas, impulsando el perfeccionamiento de habilidades prácticas y el conocimiento de los nuevos recursos tecnológicos.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	Según los datos del Censo del año 2012, el índice de analfabetismo en el país alcanza un 0,2%. El año 1961 se alcanzó un nivel de alfabetización universal que permanece hasta la actualidad, por lo que se mantiene una política de atención a los adultos con el objetivo de evitar los efectos del analfabetismo funcional. En vista de los niveles alcanzados, la educación de adultos tiene como función principal asegurar la educación permanente de trabajadores, campesinos, amas de casa y adultos sub-escolarizados. En el periodo 2011/12 se graduaron más de 53 mil estudiantes, de los cuales el 47% fueron mujeres. La matrícula ha decrecido a lo largo de la década, lo que evidencia que la población sub-

	escolarizada ha ido disminuyendo. Adicionalmente la educación para adultos, a través de un Convenio de Trabajo entre el Ministerio de Educación y la Dirección de Establecimientos Penitenciarios se trabaja en la escolarización de la población penal, incluyendo a internos con necesidades educativas especiales.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Todos los indicadores apuntan a que en el sistema educativo hay paridad de género, tanto en el acceso como en la permanencia y conclusión de los niveles. El enfoque de género está incluido en los programas curriculares y se está incluyendo de manera gradual en los libros de texto. El Ministerio de Educación lleva a cabo un convenio con la Federación de Mujeres Cubanas a través del cual se promueven diferentes iniciativas de investigación y promoción del enfoque género en las escuelas.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	El trabajo hacia la mejora constante de la calidad de la educación se enfoca principalmente en la formación de los docentes. A través de la Dirección de Formación del Personal Pedagógico, dependiente del Ministerio de Educación, se desarrollan los programas tendientes a garantizar la eficiencia en la formación inicial y permanente de los educadores. Estos programas se estructuran en dos niveles, por un lado están las Escuelas Pedagógicas de nivel medio superior, en funcionamiento desde 2011, cuyo objetivo es la formación de educadoras de círculos infantiles, maestros primarios y de educación especial. A estas escuelas asisten los egresados de 9º grado, quienes se forman con

	planes de estudios que les permitirán, ya desde su condición de trabajadores, ingresar a la Educación Superior y acceder a las carreras pedagógicas. Cuenta con tres especialidades (preescolar, primaria y especial) y se orienta a la formación integral de los educadores para dirigir el proceso educativo de niños menores de 6 años y de 6 a 11 años, en conjunto con sus familias, haciendo del proceso educativo un proceso integral. Por otro lado, está la Educación Superior Pedagógica, con presencia en todas las provincias del país, cuyo trabajo se orienta a partir de un Modelo Pedagógico de Formación Inicial basado en principios de Responsabilidad del Estado en la formación inicial y continua, y de gratuidad de los estudios y empleo asegurado. Las carreras de Licenciatura en Educación cuentan con nuevos planes de estudio, los cuales poseen mayor flexibilidad para conformar un currículo propio, adaptado a las necesidades de cada territorio. Adicionalmente, el Sistema Nacional de Educación permite a las educadoras de preescolar y a los maestros y profesores en ejercicio de los demás niveles de enseñanza, el acceso a distintas formas de superación post graduada, a fin de asegurar el perfeccionamiento y la actualización de sus conocimientos y el acceso a categorías docentes superiores. Respecto de los estudiantes, desde 2009 se aplica un Sistema de Evaluación Escolar que ha permitido detectar dificultades y fortalezas de los programas de estudio y trabajar en reestructuraciones de programas, textos de estudio y cuadernos de trabajo.
Políticas más relevantes para el país	
Las principales estrategias del país están enfocadas en el perfeccionamiento de la educación a través de	

transformaciones estructurales y metodológicas al Sistema Nacional de educación. Estas iniciativas se pueden concretar gracias a una serie de programas desarrollados por el Ministerio de Educación y otras instituciones asociadas. Entre los principales programas se destacan:

- Los Programas Directores, que trabajan ejes transversales del currículo como valores, educación y promoción para la salud, lengua materna. Ejemplos de ellos es el Programa Director de Educación en el sistema de valores de la Revolución cubana.
- Programas curriculares, entre los que se destaca el de Informática.
- Estrategias, entre las que se destaca la Estrategia Nacional de Educación Ambiental, desarrollada en coordinación con el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
-

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

El principal desafío del país es el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Para esto, el Ministerio de Educación ha constituido la Comisión Nacional de Planes y Programas de Estudio y las subcomisiones por asignaturas, con el objetivo de revisar currículos, planes y programas que integran el sistema, así como libros de textos y materiales docentes y medios de enseñanza. Se concibe como estrategia principal la transformación de la institución educativa cubana a partir de la entrega de protagonismo y participación activa a docentes, directivos, maestros, padres, alumnos y agentes socializadores, a fin de convertir a las escuelas en los centros culturales más importantes de la comunidad. Específicamente se han propuesto metas a corto, mediano y largo plazo, entre las que se destacan:

- Perfeccionar las acciones comunitarias relacionadas con el trabajo preventivo y la atención a población escolar, siempre desde la base de fortalecer a las escuelas como el centro cultural más importante.
- Modificar el currículo, proponiendo uno que se construya a partir de un currículo general básico, con mayor participación del colectivo pedagógico, las familias y los alumnos.
- Mejorar el proceso de diagnóstico integral, para asegurar el tránsito eficiente de los alumnos por cada grado del nivel educacional en que se encuentren, en base a una educación que potencie el desarrollo y de atención a la diversidad.

- Remodelar las formas de superación del personal docente y continuar perfeccionando su formación inicial, en particular de los maestros primarios.

De manera adicional se espera iniciar en Septiembre de 2014 un experimento en algunos centros educativos seleccionados, buscando producir algunas modificaciones en la dirección y en las formas de funcionamiento de la escuela, en el currículo y en las formas de trabajo docente, dirigidos a la diversidad y la creatividad de los estudiantes. Se espera que esto permita el diseño de un proyecto educativo de escuela que responda a sus características, necesidades e intereses.

CURACAO

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	El gobierno de Curaçao ha puesto especial énfasis en la ejecución de la *Política sobre Primera Infancia* que data del año 2012 y que comprende a todos los niños y niñas de 0 a 4 años de edad. De los 9.401 niños nacidos en 2011, un 35% de ellos asiste a alguno de los 107 centros de atención de la primera infancia distribuidos a nivel nacional, los cuales son atendidos por un total de 431 docentes. De éstos últimos, un 2,8% posee un grado de bachiller (*bachelor*), un 22,1% un certificado de nivel técnico secundario (*secondary vocational education degree*), un 53,8% un certificado profesional inferior (*lower profesional education degree*) y un 21,3% sobre el cual se desconoce el nivel de certificación. Por esta razón, existe la prioridad de mejorar los niveles de capacitación y formación de los profesionales que se desempeñan en este ámbito educativo. El país también ha intencionado que la obtención de licencias para establecer servicios de atención a la primera infancia, y los subsidios a los cuales puedan acceder las familias, deben estar en consonancia con criterios mínimos de calidad para operar de forma adecuada. Adicionalmente, y luego de dos años de funcionamiento, se están evaluando los resultados obtenidos por el *Centro de Coordinación para el Cuidado de Niños y Jóvenes*, y el proyecto piloto referido a los *Centros de Apoyo para Padres de niños/as de 0-4 años*.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los*	En Curaçao todos los niños, niñas, jóvenes y adultos tienen derecho a educación sin distinción alguna. Además la educación es obligatoria para todos quienes tengan entre 4 y 18 años (lo cual equivale a cursar los niveles primario y secundario), existiendo apoyos específicos para los estudiantes que no puedan suplir sus necesidades de alimentación,

pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	vestuario o transporte. El nivel primario está construido sobre la base de *Foundation Based Education* compuesto por dos ciclos: uno que cubre las edades de 4 a 8 años y el segundo que abarca de 8 a 12 años. Esta plataforma de enseñanza-aprendizaje sienta en los niños/as las bases formativas para su desarrollo personal y comunitario. Al periodo 2013-2014 un total de 16.840 estudiantes se encuentra cursando este nivel educativo.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	De acuerdo a los resultados del *Final Test Foundation Based Education* del periodo 2013-2014, un 23% de los estudiantes fue a la educación general secundaria, un 73% fue a la educación vocacional y un 4% repitió 8vo grado (último año de primaria). Estos resultados indican un leve mejoramiento respecto de los obtenidos en 2012-2013, cuando el 22% de estudiantes fue promovido a educación general secundaria, puesto que la meta del gobierno es que al menos un 25% de los estudiantes avance hacia dicho nivel.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	Si bien en el reporte no se presentan indicadores respecto de este objetivo, se destaca que la *Fundación Pro Alfa* ofrece cursos de alfabetización funcional especialmente para adultos, además de otorgar formación en matemáticas, computación, habilidades sociales y competencias para el trabajo.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Si bien se destaca que toda la población tiene derecho a acceder a la educación sin distinción de tipo religiosa, origen socioeconómico, género, etc., se afirma que el país no posee un instrumento o política específica que persiga la igualdad de género. Sin embargo, se reconoce que existe preocupación por la situación de los niños y hombres jóvenes que parecen no estar aprovechando las oportunidades que les brinda del sistema educativo. Por ejemplo, se indica que en el periodo 2013-2014, 211 hombres cursaron HAVO (*General Secondary Education*) versus 236 mujeres; 668 hombres fueron a VSBO (*Preparatory Vocational Education*) respecto de 741 mujeres; 73 hombres cursaron AGO (*Labor Market Oriented Education*) versus 40 mujeres, y entre los repitentes se

	cuenta 59 hombres y 28 mujeres. A esto se suma que en el periodo 2011-2012 un 70% de estudiantes del nivel superior corresponde a mujeres y en el periodo siguiente, es decir, 2013-2014 éste asciende a 71%.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	El elemento más destacado en este ámbito corresponde al levantamiento de un *Sistema de Gestión de la Información (MIS)* por parte del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deportes. El objetivo principal es desarrollar un sistema integrado e interconectado de registro, análisis e intercambio de información educativa entre los distintos actores que componen el sistema educacional. Se espera que esta plataforma produzca información estadística educativa hacia fines de este año.

Políticas más relevantes para el país

Entre los logros más relevantes, se destaca la promulgación de la *Federal Ordinance Compulsory Education* que, tal como su nombre indica, establece la obligatoriedad de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes que tengan entre 4 y 18 años de edad. A esto se agrega el Protocolo firmado con Holanda para proveer de financiamiento a los estudiantes que decidan continuar sus estudios universitarios en Curaçao o sus alrededores, vale decir, América del Sur, América Central y el Caribe, y Norte América. Con esto se pretende asegurar mayores tasas de finalización de este tipo de estudios, dados los altos niveles de fracaso obtenidos por los estudiantes durante el primer año de universidad cursado en Holanda.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

De acuerdo a lo reportado en el informe nacional, el principal desafío que existe es la provisión de información cuantitativa respecto de los objetivos que comprende la *Educación para Todos*. Si bien se presentan algunos indicadores de avance, estos son insuficientes como para dimensionar el grado de progreso que realmente tiene cada uno de dichos objetivos.

ECUADOR

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	A partir del año 2010 en los centros de Educación Inicial públicos se implementó el *Sistema de Control de Crecimiento y Estado Nutricional de los Niños/as de Educación Inicial (SICENEI)*, basado en los parámetros establecidos por la OMS; en este proceso fueron entregaron 1.276 equipos antropométricos a los centros de EI. Por su parte, la cobertura en este nivel evidencia un aumento, que desde los 29.813 niños y niñas menores de 5 años matriculados en 2006, creció a 278.654 en el periodo 2013-2014. Cabe agregar la puesta en marcha del *Proyecto de Educación Inicial con Calidad y Calidez*, que persigue el mejoramiento de esta etapa educativa a través de un modelo de gestión desconcentrado que permite la ampliación de la cobertura y el aumento de la oferta educativa de forma inclusiva. En consecuencia al año 2006 sólo un 5,5% de los niños/as de 3 a 4 años era atendido en programas de EI, mientras que al año 2014 la cobertura ascendió a 40,2%. Otros resultados de este proyecto fueron la elaboración y ejecución de un currículum propio para EI; la definición de estrategias que permitieran transformar a los jardines de infantes en Centros de EI; el establecimiento de estándares educativos respecto de la infraestructura, dotación de material didáctico y mobiliario para los establecimientos de EI; la capacitación de 4.216 docentes en el módulo de Educación Inicial y la inclusión del servicio de EI en 7.379 establecimientos fiscales, entre otras estrategias como la difusión de programas televisivos educativos para familias, entrega de materiales didácticos y recreativos para niños/as, etc.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que*	Entre los logros destaca el aumento de la *Tasa Neta de Asistencia a la EGB*, la cual al año 2003 ascendía a 88,6%, para aumentar a 95,6% en 2012. En el área urbana esta Tasa creció de 93,2% a 96,6% entre 2006 y 2012, mientras que en el mismo lapso en el área rural aumentó de 87,9%

se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	a 94%. Por su parte, las tasas de asistencia por edad también presentan mejoras significativas especialmente para los niños/as mayores de 12 años, por ejemplo, entre 2003 y 2012 este grupo etario registra un aumento que va de 87,2% a 96,5%, en tanto la población de 17 años muestra un avance de 58,9% a 77,3%. Estos progresos han sido vinculados a los *programas de disminución de barreras de acceso* impulsados por el Ministerio de educación, entre ellos destaca: 1) *Hilando el Desarrollo,* consistente en la entrega de uniformes escolares gratuitos manufacturados en base a un modelo de inclusión económica del sector artesanal. El total de beneficiados al año 2013 era de 1.242.000 estudiantes; 2) *Programa de Alimentación Escolar*, que entrega raciones alimentarias para desayuno o refrigerio para niños/as en Educación Inicial hasta 7mo año de EGB, de zonas rurales y urbano-marginales, durante todo el año escolar. En 2013 se beneficiaron 2.172.975 de estudiantes; 3) *Programa de Textos Escolares*, que distribuye textos y cuadernos de trabajo para estudiantes y docentes. En 2013 se registra 3.860.944 de beneficiarios (entre estudiantes y docentes); 4) *Eliminación del Bono Matrícula*, desde 2010 se prohíbe en Ecuador el cobro de matrícula en la educación pública, por lo que el Ministerio de Educación otorga un presupuesto específico a cada escuela fiscal, con el objetivo de garantizar la gratuidad de la educación.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Si bien el *Plan Decenal de Educación 2006-2015* contempla como meta alcanzar el 75% de matrícula neta en Bachillerato, no se aportan indicadores respecto de este nivel educativo. No obstante ello, se mencionan algunas estrategias específicas como la entrega en 2012 de textos escolares y cuadernos de trabajo a estudiantes y docentes de primer y segundo año de Bachillerato en Lengua, Física y Química. Así como la entrega de textos, cuadernos de trabajo, guías docentes y material de audio en inglés a todos los estudiantes de 8vo, 9no y 10mo de EGB, y de 1er a 3er año de Bachillerato. A esto se suma que la Constitución de la República del Ecuador garantiza el acceso a educación y su obligatoriedad tanto en el nivel inicial y básico, como en el

	bachillerato o su equivalente.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	La Política N° 4 del *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 -2015*, se denomina Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Continua para Adultos, y garantiza *a través del Sistema Nacional de Educación Básica para adultos el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través de los programas nacionales de educación básica para adultos (…)* De acuerdo al Censo del año 2010, Ecuador contaba con una población analfabeta que ascendía a 676.945 personas, pero gracias al Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA), a diciembre del año 2013 se logró alfabetizar a 324.894 personas mayores de 15 años, entre ellas se encontraban personas que nunca habían asistido a la escuela, personas que alguna vez asistieron pero por desuso habían olvidado la lectoescritura y personas con algún tipo de discapacidad física (auditiva, visual o motora). Adicionalmente fueron alfabetizadas 44.021 personas pertenecientes a pueblos indígenas del Ecuador en su lengua materna, kichwa. Cabe agregar que una vez que estos estudiantes finalizan alguna de las modalidades que ofrece el Proyecto EBJA, pueden continuar sus estudios en el nivel de básica media y básica superior, que les faculta para obtener el título de bachiller en ciencias o bachiller técnico artesanal. Finalmente, se destaca el aumento de los años de escolaridad para la población de 24 años y más, en tanto en 2006 correspondía a 9,1 años para ascender en 2012 a 9,5 años.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así*	Se destaca que las *Tasas de Asistencia por género* a la EGB registran una evolución en el periodo 2006-2012, en tanto los hombres avanzaron de 91% a 95,4% y las mujeres de 91,3% a 95,9%. A esto se suma que el 68% de las personas mayores de 15 años alfabetizadas en el marco del Proyecto EBJA, corresponden a mujeres. Paralelamente, y con el objetivo de disminuir los hechos de violencia ocurridos al interior de los colegios, se han desarrollado algunas estrategias como el *Plan Nacional para Erradicar los Delitos Sexuales* en el ámbito educativo; se han

como un buen rendimiento"	conformado *Juntas de Resolución de Conflictos* en los 140 distritos educativos del país con el propósito de estipular medidas de protección y atención ante hechos de violencia; se ha definido un *Convenio marco de Cooperación Interinstitucional* entre la Fiscalía Nacional, el Ministerio de Educación y el Consejo de la Judicatura con el fin de priorizar las investigaciones sobre delitos sexuales acontecidos en el sistema educativo; se lazó la Campaña *"Nadie nunca más, educación sin violencia sexual"* para concientizar a la población ante este tipo de situaciones, y se emitió el Documento "*Rutas y Protocolos de Actuación frente a Hecho de Violencia y/o Violencia Sexual ocurridos y detectados en Establecimientos del Sistema Educativo Ecuatoriano"*, el cual en conjunto con los talleres realizados en torno este documento, es considerado una herramienta fundamental para sensibilizar sobre la violencia de género existente en el ámbito educativo.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	A este respecto no se presentan indicadores específicos, pero se mencionan algunas estrategias lideradas por el Ministerio de Educación que buscan las prácticas cotidianas acontecidas en los establecimientos educacionales. Entre ellas destacan los proyectos desarrollados en conjunto con la Dirección Nacional de Educación para la Democracia: 1) *Departamentos de Consejería Estudiantil*, basados en un modelo de atención integral que se fundamenta en el enfoque de derechos, visión intercultural, equidad de género, y de bienestar psico-afectivo; 2) *Códigos de convivencia institucional*, son una herramienta normativa que permite la resolución de conflictos y la toma de acuerdos frente a distintas situaciones escolares; 3) *Escuelas del Buen Vivir*, corresponde a los establecimientos que practican los principios de sana convivencia escolar plasmados en el *Plan Nacional del Buen Vivir*.
Políticas más relevantes para el país	
Entre los principales logros, se destacan los avances obtenidos en materia de atención a la diversidad, vale decir, la atención y escolarización oportuna de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. De esta forma, se estableció la normativa para crear la *Unidad de Apoyo a la Inclusión* que consta de un servicio educativo y técnico	

especializado que atiende a estudiantes de todos los niveles educativos que presenten algún tipo necesidades educativas especiales. Estas unidades dependen directamente de la Dirección Distrital de Educación. A la fecha se han asignado 30.708 estudiantes con NEE a 6.753 establecimientos educacionales ordinarios y 159 especializados, entre fiscales y particulares; se han implementado 72 *Unidades de Apoyo a la Inclusión* a nivel nacional y se ha suscrito una serie de convenios de cooperación con ONGs y Fundaciones especialistas en la atención a la diversidad. Además, el Ministerio de Educación ha sido aval del *Diccionario de Lengua de Señas Ecuatoriano* y de los libros para la transcripción en macrotipo y sistema de lectoescritura en braille de 3.500 textos escolares de 1ro a 10mo año de EGB, así también ha promovido la formación de 20.000 docentes de instituciones educativas ordinarias en *"Educación inclusiva"* y en *"Estrategias para atender a las necesidades educativas especiales en educación regular"*.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Uno de los principales desafíos que queda pendiente es la provisión de información detallada respecto de los objetivos 3 y 6, es decir, *Educación Secundaria y de los Jóvenes* y *El desafío de la calidad de la educación* (aunque algunas estrategias relativas a su consecución han sido reportadas).

EL SALVADOR

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Desde el año 2000 El Salvador ha experimentado un aumento sostenido de la tasa bruta de escolarización preescolar (4 a 6 años), alcanzando en 2013 un 64,61%. Una de las estrategias para lograrlo fue la ejecución del programa *Educación con Participación de la Comunidad* (establecido especialmente en zonas rurales y alejadas) a través del cual se crearon 300 nuevas vacantes de preescolar, por lo que al mismo año el 95,88% de los estudiantes que ingresaron al primer grado de primaria, habían participado en algún programa organizado de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). A esto se suma la modificación de la *Ley General de Educación* en 2005 que validó la educación inicial desde la concepción -tal como lo garantiza la Constitución- lo que influyó en que al año 2013 el 1,6% de los niños y niñas de 0 a 3 años tuviera acceso a algún tipo de atención AEPI, comparado con el 0,59% registrado en 2009. Cabe agregar que en 2010 se estableció la *Política Nacional de*

	Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia, bajo la cual se diseñó un curriculum específico para la Educación Inicial y se rediseñó el de la Educación Preescolar. Por último se destaca que al año 2011 el 54,93% de los docentes que se desempeñaban en el nivel preescolar o en programas AEPI eran especialistas del área, lo cual significó un avance respecto de la cifra observada en 2007 que llegaba al 51,85%.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	El establecimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica hasta noveno grado, la entrega de apoyos escolares para las familias y la implementación de diversos programas específicos coordinados por el Ministerio de Educación favorecieron que entre los años 2011 y 2012 se redujera la tasa de deserción en primaria a 3,32%, aumentara la supervivencia al sexto grado a 83,80% y mejorara el porcentaje de estudiantes que finalizan la educación primaria a 76,54%. Otro de los avances destacados fue el incremento en la tasa neta de escolarización en primaria que pasó del 85,93% registrado en el año 2000 a un 91,17% en 2013. Esto se suma al impulso dado a la *Política de Educación Inclusiva* la cual no se limita únicamente a la integración de personas con discapacidades, sino también de todas aquellas que por diversas razones no puedan acceder al sistema educativo (migrantes, niños y jóvenes vulnerables, indígenas, etc.) El programa insigne de esta iniciativa es la *Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno* sustentada en un modelo educativo que favorece el desarrollo de competencias, a través de metodologías innovadoras y de adecuaciones del curriculum según sea la necesidad del estudiantado.

3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Aun cuando la enseñanza secundaria es gratuita desde el año 2008 todavía no es declarada obligatoria, por lo que los esfuerzos se han enfocado en mejorar su cobertura y calidad. Una de estas iniciativas fue la actualización del curriculum del Bachillerato Técnico y el desarrollo de experiencias que articulan ciencia y tecnología con las demandas del mundo laboral. Entre ellas destacan los programas *de Becas en Educación Media Técnica y Tecnológico Superior*, *Seamos Productivos* y el programa de orientación vocacional y profesional *Sigamos estudiando*. Como resultado de estos procesos la tasa neta ajustada de escolarización ascendió del 40,76% indicado en el año 2000 a 60,32% en 2013, en tanto la tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años aumentó de 92,41% en el 2000 a 97,14% dos años después. Cabe mencionar, por último, los programas específicos de capacitación de jóvenes y adultos que ha venido desarrollando el *Instituto Salvadoreño de Formación Profesional,* entre los cuales se encuentra el *Programa Empresa Centro*, *Programa Hábil Técnico Permanente*, *Programa de Cooperación GOES*, y otros proyectos realizados en colaboración con diversas instituciones y empresas del país.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	En 1993 se inició el *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Adultos* y, se confirmó en 2006 con el *Trienio de la Alfabetización* impulsado por el Ministerio de Educación. Una de las experiencias destacadas en este ámbito fue el programa de alfabetización radial llamado *Aprendiendo para Vivir Mejor* y la puesta en marcha del *Plan Nacional de Alfabetización (PNA)* que imparte educación básica a jóvenes y adultos de primero a sexto grado, bajo las

	modalidades flexibles (semipresencial, a distancia, virtual, pruebas de suficiencia, entre otras) de séptimo a noveno grado. La tasa de alfabetización ha aumentado desde el año 2000 de 80,83% a 85,90% al año 2012. De igual forma las tasas de finalización de los programas de alfabetización han registrado un incremento que va desde el 79,48% en el año 2000 a 81,83% en 2013. La misma situación se ha evidenciado en las tasas de finalización de la educación básica continua (Niveles II y III de 3° a 6°) que aumentaron de 85,34% en 2000 a 91,27% en 2013. Cabe destacar por último que a la fecha 21 municipios y una zona territorial han sido declarados libres de analfabetismo.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Una de las primeras acciones con miras a la equidad de género fue la elaboración de estadísticas educativas desagregadas por sexo y el desarrollo de capacitaciones con enfoque de género para docentes y técnicos, a fin de sensibilizar progresivamente a la comunidad educativa. En el periodo comprendido entre 2000 y 2004 se logró establecer la educación en género y valores, como ejes transversales para todo el sistema educativo y, en 2011 entró en vigencia la *Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia* otorgando plena garantía respecto de la equidad de género, y de otros aspectos fundamentales. Entre los logros más relevantes destaca que los niveles de matrícula entre hombres y mujeres se han equiparado en los últimos años, por ejemplo, en 2013 se registró un 49,45% de mujeres inscritas en el nivel de educación preescolar, un 47,80% en primaria, un 48,86% en secundaria inferior y un 50,67% en secundaria superior. Por su parte el porcentaje de directoras en el sistema educativo (excluyendo la Educación Superior) aumentó desde el 55,35% registrado en el año 2000 a 60,18% en 2013.

	Finalmente, es relevante la reducción del analfabetismo por sexo, en tanto al año 2012 había un 88,87% de hombres alfabetizados mayores de 15 años y un 83,37% de mujeres ubicadas en el mismo rango etario; esta última cifra es considerablemente superior a la registrada en el año 2000 que alcanzó el 78,11%.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	Entre los progresos alcanzados destaca el aumento de la escolaridad promedio, elevada de 5,4 grados en el 2000 a 6,1 en 2010, y el crecimiento del gasto público en educación que ascendió de 3,44% en 2005 a 3,93% en el año 2010. Junto con ello ha mejorado la entrega de recursos tecnológicos para los centros educativos, especialmente de educación secundaria, disminuyendo la cantidad de estudiantes por computador disponible (de 29 estudiantes en 2009 se bajó a 6 en 2014). Se han desarrollado además 4 certificaciones de Grado Digital para la formación de docentes y estudiantes en el uso de TICs, y se ha implementado el programa de *Robótica Educativa* en 385 centros educativos con la consecuente elaboración y entrega de materiales didácticos en torno a este tema. Asimismo, se creó el *Centro Interactivo para el Aprendizaje de las Ciencias*, la *Red de Docentes para la Resolución de Problemas Matemáticos* y el *Instituto Salvadoreño de GeoGebra para la Enseñanza de la Matemática*. Finalmente se destaca la disminución de la cantidad de estudiantes por docente en casi todos los niveles: en educación preescolar se pasó de los 23 estudiantes que había en 2007 a 22 en 2011, en primaria descendió de 30 a 27 estudiantes y en secundaria inferior de 32 a 31 durante el mismo periodo.

Políticas más relevantes para el país
Entre los avances más destacados se encuentra el aumento de cobertura en la educación preescolar en el periodo comprendido entre 2000 y 2013 alcanzando un 64,61%, esto gracias a las transformaciones curriculares y a la implementación de una política específica para la educación y cuidado de la primera infancia, liderada por el Ministerio de Educación. Éste ha impulsado un abordaje intersectorial de la educación inicial y preescolar, de manera que participen en su promoción diversos organismos de la sociedad civil, las familias y las comunidades educativas. Otro de los logros obtenidos fue el incremento que experimentó la tasa de alfabetización entre los jóvenes de 15 a 24 años, que del 92,41% registrado en el año 2000 ascendió a 97,14% al año 2012. Esto significa que de acuerdo a la definición de UNESCO El Salvador estaría libre de analfabetismo en este rango etario.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Es necesario avanzar hacia la universalización de la educación y cuidado de los niños y niñas de 0 a 6 años, promoviendo la formación de educadores(as) especialistas en el nivel y fortaleciendo aún más el trabajo colaborativo e intersectorial. Además, es preciso mejorar los índices de cobertura y permanencia en la educación primaria y secundaria (especialmente secundaria superior) así como las tasas de finalización de estudios. Adicionalmente se requiere establecer un proceso de evaluación más coordinado en lo relativo a proyectos y programas implementados en este ámbito, de manera de capitalizar las experiencias e innovaciones exitosas. Junto con ello es necesario insistir en la importancia de fomentar la equidad de género en todos los niveles educativos, no sólo respecto del acceso a educación sino también del aseguramiento de condiciones adecuadas para permanecer en el sistema ante situaciones como el embarazo adolescente o la necesidad de trabajo. Por último, es fundamental continuar con las iniciativas que promueven la alfabetización y la terminación de estudios de personas jóvenes y adultas, con el fin de reducir los índices de analfabetismo y mejorar las habilidades básicas de lectura, escritura y resolución de operaciones matemáticas que permitan un mejor desempeño social y laboral.

GUATEMALA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Las iniciativas desarrolladas en torno a este objetivo se sustentan en la política pública de *Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. En este marco se destaca la implementación del *Curriculum Nacional Base del Nivel de Educación Preprimaria* en el año 2005, y el del *Nivel de Educación Inicial* en el año 2011. De acuerdo con ello durante los años 2006 y 2007, se desarrolló el proceso de *Formación Docente de Nivelación*, que permitió que profesores de primaria obtuvieran el Título de Maestro(a) de Educación Preprimaria. Finalmente, destacan los avances en cuanto al incremento en las tasas de retención de los estudiantes de preprimaria (96,4% en 2013), el aumento del gasto público en educación preescolar (11% en 2012), la disminución de la tasa de estudiantes por docente en el aula (18 estudiantes por cada servicio docente) y el mejoramiento del Índice de Paridad de Género (más menos 0,96 al año 2013).

2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	En 2005 se implementó el *Curriculum Nacional Base para el Nivel de Educación Primaria*, como respuesta al desafío de ampliar la cobertura de este nivel y la calidad del mismo. Luego en 2007, se impulsó el *Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobre-edad*, el cual permitió que los estudiantes en situación de desfase escolar, pudieran alcanzar la escolarización establecida para su edad. Más tarde el *Plan de implementación estratégica de la educación 2012-2016*, dio prioridad al nivel primario de zonas rurales mediante el fortalecimiento de las aulas de primaria acelerada, las escuelas multigrado y el programa *Me gusta matemática*. Destaca el aumento progresivo de la matrícula inicial del nivel primario y con ello el porcentaje de cobertura, especialmente entre 2000 y 2010. También disminuyó la cantidad de estudiantes por docente, que descendió de 31 a 25 estudiantes por cada profesor de nivel primario. Por último destaca la promoción de una estrategia nacional para la reducción de la pobreza, que persigue el mejoramiento de las condiciones familiares con el objetivo de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo hasta al menos los 15 años de edad.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Entre el 2009 y 2011 se implementó el *Curriculum Nacional Base del Ciclo Básico del nivel medio* y, el *Curriculum Nacional Base del Ciclo Diversificado*. Además se expandieron los *Institutos de Telesecundaria*, los *Núcleos Familiares de Educación para el Desarrollo* y fueron creados los *Institutos Nacionales de Educación Diversificada*. En tanto en el marco del subsistema de educación extra escolar, se desarrollaron los programas de *Educación de Adultos por Correspondencia*, los *Núcleos*

	Educativos Familiares para el Desarrollo, las *Modalidades flexibles para la Educación Media*, los *Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana*, junto a otros programas que ejecutó la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) en colaboración con diversas instituciones. De esta forma, la tasa neta de cobertura del ciclo básico del nivel medio ascendió de 30% a 43% y, del ciclo diversificado de 18% a 24%, entre 2003 y 2012. Las tasas de promoción y retención del ciclo básico entre 2007 y 2011 crecieron un 9% y un 2% respectivamente; mientras que en el ciclo diversificado, la tasa de repitencia disminuyó en un 0,6% y la de deserción en un 2,8%. Se destaca, finalmente, que la tasa de promoción de este ciclo fue más elevada que la del ciclo básico y ascendió un 6,3%.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	La *Estrategia Nacional de Alfabetización Integral 1990-2000*, la *Estrategia Nacional de Alfabetización Integral 2004-2008* y el *Plan Estratégico Institucional 2009-2015* han respaldado las acciones en torno a la alfabetización de adultos. Entre ellas se destaca el programa BI-ALFA impulsado por la CEPAL, que se caracteriza por tener un enfoque intercultural y de equidad de género. Los resultados obtenidos indican que el Índice de Analfabetismo descendió de 31,67% del año 2000 a 15,38% en 2013. Además en términos de género, el Índice de Alfabetización aumentó a 84,65% en los hombres, y a 84,59% en las mujeres, mientras que la tasa de finalización de los programas de alfabetización, ascendió al 61% entre 2002 y 2013. A la fecha se ha logrado que 20 municipios del país fueran declarados libres de analfabetismo y, gracias al plan operativo anual 2013, fue mejorada la cobertura de los programas del Comité Nacional de Alfabetización

	(CONALFA) en 166 municipios contemplados en el *Plan Hambre Cero*. Por último, la experiencia más exitosa en este ámbito fue el *Proyecto de Orientación Ocupacional* que consistió en alfabetizar integrando los elementos propios de la formación básica con la entrega de herramientas para el desempeño laboral.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Las dos iniciativas más relevantes han sido el *Programa de Becas para Niñas del Área Rural (1994-2008)* y la incorporación en el *Curriculum Nacional Base* del eje transversal de equidad de género, étnica y social, válido para todos los niveles educativos. Se destaca que el porcentaje de niñas matriculadas respecto de la matrícula total de cada nivel alcanzó casi el 50% y, el Índice de Paridad de Género ha sido bastante cercano a la unidad en casi todos los niveles entre 2005 y 2013. Otro aspecto destacado, es la reducción de la inequidad de la matrícula combinada -que incluye preprimaria a ciclo diversificado- la cual pasó de 89 a 93 niñas por cada 100 niños, entre 2000 y 2013. Asimismo, las mujeres presentan una participación similar a la de los hombres en los resultados relativos al éxito escolar, salvo en el ciclo diversificado en el cual ellas poseen un peso mayor que ellos. Los datos también indican que las niñas de zonas urbanas y rurales terminan la primaria a una razón mayor que los niños, e incluso considerando la variable étnica, las mujeres presentan un nivel de participación en el sistema educativo bastante equitativo respecto de los hombres.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la*	La implementación del *Curriculum Nacional Base* en todos los niveles educativos y el impulso dado a la *Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y la Juventud Guatemalteca*, fomentaron el

educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"	desarrollo de una serie de estrategias focalizadas en el *Programa Nacional de Lectura* y en el *Programa Nacional de Matemática*. Además se realizaron actividades complementarias, como la entrega de libros de texto y material bilingüe, *Programa de Alimentación Escolar*, *Programa de Útiles Escolares, Programa de Dotación de Materiales y Recursos de Enseñanza, Programa de Gratuidad de la Educación y Programa de Reparaciones y Mantenimiento de Centros Educativos Públicos y Bibliotecas Escolares.* Adicionalmente se destaca el diseño y ejecución del *Programa de Profesionalización Docente* de 2001 y el *Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente* de 2008. Desde el año 2006, la *Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa* es la entidad responsable de gestionar las evaluaciones educativas nacionales, y de proveer información e insumos que permitan la toma de decisiones estratégicas en el área.

Políticas más relevantes para el país

Uno de los logros más destacados fue el aumento de la cobertura del nivel primario, ya que entre los años 2000 y 2010 la matrícula inicial presentó un aumento paulatino que se vio reflejado en las tasas netas de cobertura del periodo; el punto más alto se registra en 2009 con 98,68% de cobertura. Esta situación varía considerablemente entre 2012 y 2013 (no se consignan datos del año 2011).

Otro de los logros importantes, fue el desarrollo del *Proyecto de Orientación Ocupacional*. Esta modalidad integró, por un lado, la entrega de conocimientos en torno a la alfabetización otorgando un diploma homologado al sexto año de primaria y, por otro, el logro de destrezas y habilidades para enfrentar el mundo del trabajo. A la fecha han participado 27.334 personas de los departamentos de Verapaz, Baja Verapaz e Izabal. Además, esta iniciativa obtuvo el segundo premio en el concurso denominado *"Programas de Alfabetización de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe"*, impulsado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la

Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Entre los desafíos pendientes, se encuentra el mejoramiento de la calidad profesional y académica de los actores vinculados a la primera infancia, el fortalecimiento del trabajo intersectorial y la ampliación de la cobertura educativa especialmente para los niños y niñas de 0 a 3 años. Otro desafío fundamental es conseguir la cobertura universal en primaria, reducir las tasas de deserción y repitencia en el primer grado de primaria, disminuir los casos de estudiantes con sobre-edad en los diferentes grados y mejorar los resultados en el área de lectoescritura y matemáticas, todo esto con pertinencia de género y cultural. En cuanto al nivel medio, se espera incrementar las tasas de cobertura fomentando la participación del sector público especialmente en el ciclo diversificado y, la reducción de los índices de abandono y no promoción. Por otro lado persiste el desafío de disminuir el índice de analfabetismo en el país, pero resguardando el bilingüismo y la multiculturalidad, e integrando a una mayor cantidad de personas que presenten discapacidades o necesidades educativas especiales. Como consecuencia se necesitan más profesionales y especialistas, y que se encuentren mejor capacitados.

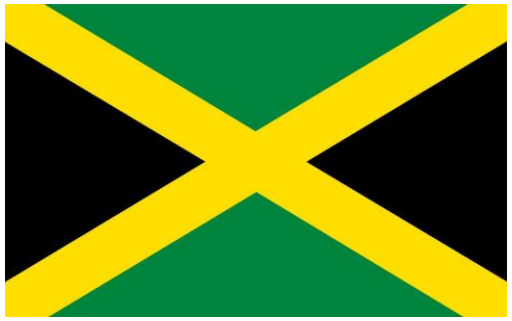
HONDURAS

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Los compromisos asumidos por Honduras están incorporados en la *Ley Visión de País (2010-2034),* que compromete a todos los gobiernos a generar oportunidades educativas con metas verificables cada cuatro años. Asimismo, la *Ley Fundamental de Educación* y la *Ley de Participación Comunitaria en la Calidad de la Educación* orientan el alcance de las metas. Respecto a la primera infancia, se observa que el problema principal del sistema educativo no es la cobertura sino el momento en que la población ingresa al sistema, ya que, en general, el ingreso es tardío, lo que implica un rezago en el aprendizaje, vulnerando la permanencia de los niños y niñas en el sistema.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión	De la población con 6 y más años de edad, casi un 75% se matricula en el primer grado. Sin embargo, a medida que la edad y el grado avanzan, la brecha de rezago aumenta, así como el índice de abandono del

"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	sistema. Se observa que de cada 100 niños y niñas que entraron a primer grado, solo 22 llegan al noveno grado. A partir de los 14 años el abandono escolar se torna un problema grave. En este sentido, el ingreso oportuno en un gran desafío para el sistema. También lo es la aprobación en primer grado, ya que es una medida favorable para los niños y niñas pues los primero tres grados se consideran claves para el aprendizaje y para el desarrollo socioafectivo, lo que contribuye a enfrentar la deserción.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	La reprobación de grados en el tercer ciclo también es una dificultad. Existe una población que abandona el sistema educativo producto de la reprobación y no vuelve a reinsertarse en el mismo, por lo tanto los desafíos en este sentido no solo tienen que ver con retención de los niños y niñas en el sistema sino también con superar la reprobación. Otro punto importante tiene que ver con los estudiantes que ingresan al tercer ciclo luego de aprobar sexto grado. Al año 2010, de cada 100 estudiantes que egresaron del sexto grado, solo 87 se inscribieron en el siguiente ciclo. Esta cifra desciende a 83 el año 2013.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	En el informe no hay referencias explícitas a la educación de adultos como un objetivo a alcanzar. La tasa de alfabetización alcanza un 85,5%. Con el fin de abatir el 14,5% restante antes del 2015, se impulsarán programas a nivel de municipios y a través de la participación comunitaria.

5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	En el informe no hay referencias explícitas a la equidad de género como un objetivo a alcanzar.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	Entre los principales desafíos para los próximos años se encuentra la implementación integral y progresiva de la ley fundamental de educación tanto para ampliar la cobertura como para mejorar la calidad sobre todo en lo relativo a la educación prebásica. Se pretende impulsar un plan desde el estado que incorpore a todos los niños y niñas en edad oportuna a un año obligatorio de educación prebásica. Asimismo, se debe abordar la formación integral de docentes.
Políticas más relevantes para el país	
El *Programa de Educación Comunitaria* es un modelo de gestión que ha contribuido mucho al avance de metas EPT. También el modelo de gestión que se desarrolla en zonas rurales, llamado *Redes Educativas*, ha contribuido a aumentar la cobertura desde el año obligatorio preparatorio de educación prebásica hasta el noveno grado. Este programa	

incorpora participación comunitaria, a las alcaldías municipales y otros actores locales.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Los desafíos futuros más importantes incluyen el desarrollo de un programa intensivo de atención al primer ciclo (1º, 2º y 3º) para que los niños y niñas puedan ingresar a la edad oportuna y logren tener éxito en los primeros grados. Esto está directamente relacionado con el desafío de aproximar a cero los índices de deserción, repetición y reprobación. En cuanto a la calidad, mejorar las competencias básicas de lectoescritura, matemáticas, ciencias y tecnología a través de un programa de capacitación de docentes en servicio y recursos de aprendizaje para alumnos(as) con el desarrollo de un programa masivo de incorporación de las TIC en educación con diversas modalidades, una computadora por niño, aulas tecnológicas y aulas inteligentes. Para lo cual se espera que en 2018 se puedan tener al menos 15,000 centros educativos con conectividad a internet.



JAMAICA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	En Jamaica el cuidado y la educación de la primera infancia se basan en la *Child Care and Protection Act* del 2004 (donde se establece la obligatoriedad de asistir a un establecimiento educativo entre los 4 y 16 años) y la Enmienda Constitucional del 2011 donde se establece la gratuidad educacional en pre-primaria y primaria. En 2002 se creó una *Comisión de Primera Infancia*, que tuvo como resultado el establecimiento de nuevas regulaciones que detallan temas básicos de salud, seguridad y requerimientos nutricionales que deben ser seguidos por quienes prestan servicios de cuidado. La Comisión está encargada de ejecutar las funciones descritas en el *Early Childhood Act and Regulations* del 2005, además de monitorear y regular las actividades del sector, entregando lineamientos sobre temas como calificación docente y requerimientos de trabajadores. Adicionalmente a esto, está la *National Parenting Support Policy* (2010), que entrega información a padres sobre

	las mejores prácticas y necesidades de los niños a esta edad. Se han generado estándares para el funcionamiento de las instituciones, estableciéndose sanciones para quienes no cumplan los requerimientos legales y apoyando a otras para que logren estos requisitos. En cuanto al acceso, la educación se imparte en instituciones públicas y privadas. Se pasó de 127 instituciones públicamente financiadas que ofrecían educación en primera infancia en el año 2000, a 191 en el 2013 (el gobierno se preocupa de entregar becas y subsidios de salarios a gran parte de las instituciones privadas que son gestionadas por las comunidades). De un total de 1559 profesores en este nivel, cerca del 23% está capacitado como profesor, poseyendo ya sea un grado o diploma. La proporción estándar de alumnos por profesor es 30:1. Entre los esfuerzos para asegurar la calidad de la enseñanza impartida destacan: auditorías regulares internas y externas, asociaciones entre instituciones para promover el intercambio de conocimiento técnico para facilitar el manejo efectivo del programa educativo, y la existencia de "*Development Officers"* en las instituciones de educación primaria quienes aseguran la creación y ejecución de planes de desarrollo y capacitación de profesores.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan*	En Jamaica existe cobertura universal de un 97% en la primera cohorte de primaria. Cerca del 96% de los profesores en este nivel cuentan con formación profesional, siendo un 88% de estas mujeres. La mayoría de los alumnos asciende con éxito desde primaria a secundaria. El acceso gratuito a educación primaria está establecido en el *Charter of Rights* y el *Child Care and Protection Act (2004).* A pesar de que se reconoce como un desafío el mejorar la preparación de alumnos que pasan a secundaria,

acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	el país cuenta con el *Competence Based Transition Policy*, un marco que permite a los alumnos más de una oportunidad para demostrar que tienen la preparación necesaria para pasar a secundaria. La provisión de este servicio se da tanto por instituciones privadas como públicas, siendo estas últimas las principales. A pesar de ser gratis, existen variables que afectan la asistencia regular, siendo la principal las condiciones socioeconómicas del hogar. Entre las políticas y programas orientados a mejorar el acceso destacan: *The Textbook Policy* que entrega libros gratuitamente a todos los alumnos, los *Special Education Units*, vinculados a escuelas primarias con localizaciones estratégicas a lo largo del país, con el objetivo de apoyar a estudiantes con más dificultades, y un borrador de política pública para la Educación Especial, cuyo objetivo es promover la equidad y acceso a alumnos con necesidades especiales, a la vez que contribuir a un sistema más inclusivo. Finalmente, destaca el *National Assessment Programme*, estrategia orientada a preparar a los alumnos para continuar hacia la educación secundaria (consiste en un monitoreo del manejo del curriculum por parte de los alumnos desde el grado 1 hasta el 6).
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	La matrícula en educación secundaria puede ser considerada universal, donde la tasa neta de matrícula ajustada es de 92%. El 85% de los profesores está calificado. En el nivel secundario se prepara a los estudiantes para acceder a más educación o bien para el mundo laboral, enfatizando la adquisición de competencias. En esta línea destacan las siguientes estrategias: cada alumno debe ser expuesto a al menos una asignatura técnica-vocacional, fomentando su participación como trabajo o voluntariado a través del *Work Experience Programme* o los

	Community Service; la introducción del *Junior Achievement Programme* en las escuelas, cuyo objetivo es fomentar el emprendimiento; y la introducción del *Career Advancement Programme,* una segunda oportunidad para aquellos estudiantes que no adquirieron las competencias necesarias para acceder a más educación o al mundo del trabajo. Destaca además la incorporación del TVET (*Technical and Vocational Education and Training)* en el curriculum de todos los niveles de educación formal, donde el Ministerio de Educación estableció que para el 2016 todos los alumnos que egresan del nivel secundario deben tener una "habilidad para el trabajo", independiente de su inclinación académica. Se subrayan los avances realizados por la agencia nacional de capacitación *HEART Trust/NTA:* aumentar el número de individuos que se capacitan en programas de nivel superior, mejorar el balance de género y desarrollar e implementar el *TVET Integration Programme.* Actualmente existen 265 instituciones *TVET,* 125 financiadas directamente por el *HEART.* Un ejemplo de estas instituciones son las *Community Training Interventions,* las cuales capacitan a través de asociaciones con iglesias, grupos de intercambio, etc. para entregar a los individuos el conocimiento y habilidades necesarias para hacerlos "empleables". Actualmente más de 70.000 personas están matriculadas en alguna institución *TVET.*
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso*	La *Jamaican Foundation for Lifelong Learning (JFLL)* es una agencia del Ministerio de Educación cuya función es entregar acceso a educación continua de calidad y oportunidades de aprendizaje relevantes y enfocadas en adultos. De acuerdo al Plan de Desarrollo Nacional Visión 2030, la institución expandió su foco estratégico desde oportunidades de

equitativo a la educación básica y la educación permanente"	aprendizaje y certificación de alfabetización y aritmética hacia la inclusión del nivel secundario, alineándose así con la política de *Lifelong Learning*. En un esfuerzo por mejorar los resultados de alfabetización de adultos, el JFLL implementará, a partir del 2014 el *High School Diploma Equivalency Programme,* enfocado en aquellas personas que salieron del sistema educativo formal antes de tiempo o bien requieren otra oportunidad. La tasa de alfabetización de adultos está estimada en un 91,7% (2010), mayor que el 86,8% estimado en 2009. En 2013, la matrícula en el programa de Alfabetización y Aritmética del JFLL fue de 5425 alumnos, 55% de ellos mujeres.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	En principio, todos los niños, independiente de su sexo, tienen acceso igualitario a instituciones públicas desde pre-primaria hasta educación terciaria. Desde la primera infancia hasta los niveles de secundaria inferior no existen diferencias en la matrícula entre hombres y mujeres. Sin embargo, desde la secundaria superior y lo que sigue, la disparidad es evidente: en el periodo 2013-14 en el nivel terciario la tasa de matrícula de mujeres fue de 40,2%, más del doble que la taza de hombre, 17,9%. Los trabajadores de la educación son predominantemente mujeres (96% en primera infancia, 88% en primaria y 70% en secundaria.) En este sentido se han desarrollado estrategias para incentivar la participación de ambos sexos en el proceso educativo, por ejemplo: asegurar que no haya sesgos de género en el desarrollo del curriculum, permitir a los estudiantes de nivel secundario escoger áreas vocacionales sin estereotipar y capacitar a los educadores para reconocer y lidiar con las diferencias de comportamiento entre los sexos.

6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	El Ministerio de Educación ha implementado estrategias para mejorar la calidad en todos los niveles del sistema. Destacan entre las políticas y medidas para mejorar la calidad: entrega de materiales para la enseñanza-aprendizaje (se entregan subsidios a las instituciones de primera infancia para adquirir recursos a la vez que se entregan textos gratuitos a nivel de primaria y a un costo mínimo en secundaria); calidad de los profesores (poner un foco en la calidad de los programas de formación, capacitación y desarrollo profesional, generación de un sistema de registro de desarrollo profesional de los profesores -*Jamaica Teaching Council*-, entrega de becas para áreas específicas de formación, oportunidades de capacitaciones en servicio para satisfacer necesidades pertinentes y establecimiento de Quality Education Circles para facilitar el intercambio de buenas prácticas de enseñanza); establecimiento de instituciones especializadas del área educativa (*Jamaica Teaching Council* - establecido en 2008, es responsable de mantener y fortalecer los estándares profesionales atreves de un ámbito regulatorio y también de desarrollo profesional, *National Education Inspectorate* - su función es inspeccionar todas las escuelas primarias y secundarias para identificar las necesidades de cada una, *National College for Educational Leadership* - entrega formación en liderazgo en vinculación a las políticas públicas y programas del gobierno, entre otras); y finalmente infraestructura (se han creado escuelas pre escolares y departamentos infantiles en varias instituciones primarias, aumentando de 127 en el 2000 a 191 en el 2013, el sector privado ha apoyado reemplazando o arreglando instituciones comunitarias).

Políticas más relevantes para el país
Destacan los siguientes programas en términos de su impacto en el sistema educativo. El *Programme for Advancement through Health and Education (PATH)* es una red social que entrega apoyo a los padres para que los niños en edad escolar cuenten con los recursos para asistir a la escuela a la vez que son alimentados allí un determinado número de días a la semana. Se enfoca en hogares vulnerables a través de asistencia económica bajo la obligación de que los niños asistan a la escuela. Destaca además el hecho que todos los niños cuentan con acceso gratuito a la salud, permitiendo su desarrollo óptimo. La creación del *Child Health and Development Passport* (2010) ha permitido a practicantes del área de la salud, a padres y a practicantes de educación en la primera infancia rastrear las condiciones de salud y desarrollo de todos los niños de determinada cohorte. Finalmente, destaca con crecesel *School Feeding Programme* implementado por el Ministerio de Educación que asegura que se entregue desayuno y/o almuerzo a los niños con más necesidades con el objetivo de fomentar su asistencia regular a la escuela, aumentar los resultados educativos y asegurar que los niños cuentan con alimentación de calidad.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Se subraya la necesidad de adaptar el sistema educativo y de formación en general de manera que sea capaz de formar individuos flexibles y con herramientas que puedan hacer frente a un mundo marcado por el desarrollo tecnológico, de ahí que se esté haciendo un giro gradual desde un sistema más bien teórico hacia uno basado en competencias. En relación a la primera infancia, se reconoce que la entrega de educación de calidad es muy costosa, por lo que durante muchos años el desarrollo de este sector quedó en manos del sector privado y vinculado con comunidades u organizaciones religiosas. A pesar de los esfuerzos del gobierno y de entidades privadas, algunas instituciones comunitarias están por debajo de los estándares requeridos, sin embargo en muchos casos no hay más alternativas que éstas para los padres. Por otro lado, se reconoce que los niños con retrasos o mayores dificultades de aprendizaje son quienes están en mayor situación de riesgo dado el número limitado de instituciones adecuadas y personal que identifique e intervenga, dificultando el adecuado abordaje de sus necesidades. Se están haciendo intentos por enfrentar

este problema a través de la creación e implementación de un sistema de diagnóstico e intervención temprana para niños en mayor riesgo social: se trata del *Early Stimulation Programme*. Respecto a la enseñanza primaria, se identifica como debilidad la calidad de la formación al momento de ingresar a las escuelas secundarias. Los resultados del período 2012-2013 del *Literacy and Numeracy Test* tuvo como resultados al 76.4% de los estudiantes con manejo en lenguaje y 58% en matemáticas.

MEXICO

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Los esfuerzos asociados al tramo etario 0-3 constituyen acciones relativamente recientes y en desarrollo. Se enmarcan en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde *se considera como una de las líneas de acción dentro de la Meta Nacional México Incluyente Promover acciones de desarrollo infantil temprano.* La institución encargada es la Secretaría de Educación Pública, la cual promueve el "Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial". Se reconoce que se han realizado esfuerzos progresivos por disminuir las tasas de mortalidad infantil y ofrecer servicios integrales para la salud, nutrición, desarrollo sano y educación de los niños menores de tres años. El gran desafío se presenta en los grupos más vulnerables, donde la atención se dificulta por la lejanía y dispersión de los asentamientos, entre otros factores económicos, sociales y culturales. El último diagnóstico de atención a esta parte de la población (2013) da cuenta que hay una tasa neta de cobertura de alrededor de 12% respecto de una población de 9 millones de menores (en 2013 se atendieron 1.018.038 niños en 13.553 centros de servicio, de acuerdo con información

	estadística proporcionada por las principales instituciones públicas enfocadas a niños entre 0 y 3 años a través de las diferentes modalidades). Para hacer frente a los problemas de equidad se ha puesto un foco explícito en la población indígena a través de la Dirección General de Educación Indígena, quienes actualmente atienden 61.341 menores, en el nivel de Educación Inicial, además de apoyar a 52.814 madres y 8.429 padres en el cuidado y desarrollo de sus hijos. Respecto al tramo de 3-6 años, en 2001 se atendía un total de 3.465.916 alumnos, lo cual ascendió en el ciclo escolar 2012-2013 a 4.761.466 alumnos. La matrícula de niños indígenas en preescolar asciende a 407.533. Preescolar forma parte del ciclo de educación básica obligatoria (entre los 3 y 6 años). Algunos desafíos son: concretar su obligatoriedad universalizando la cobertura, garantizar el aprendizaje en las lenguas indígenas de forma bilingüe simultánea con el español, garantizar la formación profesional de docentes a nivel licenciatura y la actualización permanente y contar con un desarrollo curricular con inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	En el 2013, los indicadores de cobertura y la tasa neta de escolarización del grupo de edad de 6 a 11 años muestran que la educación primaria es universal. Destacan los avances en educación indígena, donde de un total de 1.242.105 alumnos atendidos en las escuelas de educación indígena, al inicio del ciclo escolar 2013-2014, se contaba con un registro de 834.572 alumnos en primaria, y como parte de la implementación de acciones de apoyo a la inclusión y retención, el número de alumnos beneficiados de servicios educativos migrantes asciende a 9.914. Al cierre del ciclo escolar 2012-2013, se tuvo una tasa de deserción del 1,31% y reprobación del 2.21%, en tanto la eficiencia terminal ha ido incrementando con respecto a los anteriores ciclos escolares, situándose en 89,78%. En este caso se van reduciendo las diferencias respecto de las escuelas generales que tienen respectivamente el 0,58%, 0,79% y 96,67%. En términos generales, por cada 100 niños que ingresaron en 2013 al primer grado, casi 3

	alumnos lo repitieron, lo que representó una reducción de 7,1 puntos porcentuales, con relación al año 2000, resultado que fue influido por las políticas de promoción automática de grado. Los índices de reprobación y deserción alcanzaron en 2013 2,1% y 0,6%, respectivamente, lo que representa una reducción de 3.9 y 1.3 puntos porcentuales en ambos indicadores, con relación al año 2000. Con la disminución de estos indicadores la eficiencia terminal se ubicó en 96%.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	En el informe no hay referencias explícitas a la educación secundaria y de los jóvenes como un objetivo a alcanzar, exceptuando algunas referencias aisladas a la educación secundaria. La eficiencia terminal de la educación básica es baja, donde por cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 76 concluyen la secundaria. A pesar de esto ha habido avances en las tasas de eficiencia terminal a nivel secundario, pasando de 74,9% en el año 2000 a 84,2% en 2011. La tasa de asistencia escolar de los niños y niñas de 13 a 15 años, aumentó de 77,7% a 85,3% y de 75,4 a 86,4% para niños y niñas, respectivamente. En 2001 las tasas de repetición y deserción en secundaria eran de 20,4% y 7,9% respectivamente.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	En el informe no hay referencias explícitas a la educación de adultos como un objetivo a alcanzar.

5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	En el país se han logrado avances significativos tanto en el marco legal y normativo como en la institucionalización y asignación presupuestaria para cumplir los objetivos de paridad de género. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 es el primero que incorpora la perspectiva de género como principio esencial, lo que significa realizar acciones específicas y concretas para garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación. En términos de avances logrados, se mencionan dos aspectos que permiten visibilizar el camino hacia una mayor equidad de género: acceso a la educación y asistencia escolar. Respecto de lo primero, se asocia la equidad de género al aumento en la cobertura educacional (acceso). Así, en 2011, el porcentaje de asistencia a la escuela de niñas (98.4%) y niños (98.2%) de 6 a 11 años, es prácticamente la misma y alcanza la más alta proporción. Para el siguiente grupo de edad (12 a 14 años), el porcentaje de mujeres (94%) y hombres (92.8%) disminuye pero se mantiene por arriba del 90 por ciento. La mayor presencia de ellas puede estar asociada al impacto de las políticas y programas como el *Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*, a través del cual se realizan acciones afirmativas para que acudan a la escuela. Entre los 6 y 17 años la asistencia de las mujeres es relativamente mayor en comparación con los hombres; situación que se invierte a partir de los 18 años. Por otra parte, la tasa de asistencia escolar de niñas y niños de 6 a 12 años de edad cambió de 93,9 a 96,1% en los niños y de 93,8 a 96,4% en las niñas, en el decenio considerado. La tasa de asistencia escolar de los niños y niñas de 13 a 15 años, edad de asistir a la secundaria, aumentó de 77,7 a 85,3% y de 75,4 a 86,4% para niños y niñas, respectivamente. En términos de los avances previos, la Secretaría de Educación Pública recibió en 2008 por primera vez un presupuesto destinado a incorporar en la agenda educativa la perspectiva de género en las acciones y programas educativos. La Subsecretaría de Planeación y Evaluación de

	Políticas Educativas (SPEP) desde 2008, ha implementado un programa de acción. Entre las acciones se encuentran: investigación (en 2009 se publica el Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México, una valiosa herramienta para quienes toman decisiones de política pública sobre programas preventivos y de atención a niños, niñas y adolescentes); acciones dirigidas a docentes (se elaboraron libros de equidad de género y prevención de la violencia en la educación a nivel preescolar, primaria y secundaria); intervención en escuelas secundarias (consiste en dos acciones: apertura de las escuelas los sábados a la comunidad educativa para llevar a cabo actividades con contenidos de no violencia y equidad de género. El proyecto inicio en 2008 con 119 escuelas y actualmente opera en 900 escuelas de 7 entidades federativas (proyecto *Abriendo Escuelas para la Equidad*). Por otra parte, el proyecto *Equidad: El respeto es la ruta* busca consolidar el proceso de formación de promotores/as en materia de equidad y prevención de la violencia de género. Durante el año 2010 se ampliaron habilidades y detonaron capacidades en 4.883 promotores y promotoras que replicaron los conocimientos adquiridos en 1.262 talleres en 9 estados participantes, donde se incrementaron las habilidades psicosociales en 35.650 adolescentes); y finalmente la revisión y análisis de libros de texto (detectar contenidos y elementos que fomentan y justifican la discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas y proponer modificaciones a los libros de texto gratuitos desde la perspectiva de género. Desde 2008 se han analizado 102 libros de nivel primaria).
6. El desafío de la calidad de la educación *“Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación,*	Se reconoce que en conjunto los resultados de México en PISA no han tenido cambios significativos desde el año 2000. Se ha planteado que entre las razones de estos bajos resultados se encuentran factores asociados a la calidad como son la formación y estilo docente; el currículum desarrollado en las aulas, los materiales y otros recursos educativos, la gestión y organización de la escuela, el cumplimiento de normas

garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"	mínimas para aprovechar el tiempo y asegurar adecuados procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, entre otros. Para la consecución de sus propósitos de mejora de la calidad, el país desarrolló una profunda reforma que permitió dar rango constitucional a la calidad de la educación; reformó el servicio profesional docente; generó las condiciones para dar autonomía de gestión a las escuelas; y realizó las acciones necesarias para constituir al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en órgano autónomo, dictaminador y ciudadanizado.

Políticas más relevantes para el país

Asociado al objetivo de calidad educativa:

- Eje estratégico 3. del Gobierno de la República: lograr un México con educación de calidad para todos. En la presente administración, 2013-2018 se propone un sistema básico con tres grandes prioridades: calidad, mejora del aprendizaje y alto a la deserción escolar.

Asociado a los avances en equidad de género (Proyecto Abriendo Escuelas):

- 2011 El proyecto Abriendo Escuelas para la Equidad recibió un reconocimiento especial como experiencia destacada de Transversalidad de Género en América Latina y el Caribe por el Área de Práctica de Género del Centro Regional del PNUD.
- 2012 El proyecto Abriendo Escuelas para la Equidad obtuvo reconocimiento como buena práctica en el 2º Concurso de Buenas Prácticas en Prevención del Delito en América Latina y El Caribe.
-

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

La calidad aparece en el centro de los desafíos futuros, reconociéndose que falta avanzar en esta vía, razón por la cual se posiciona a nivel constitucional como encomienda (periodo 2013-2018), iniciando una gran transformación jurídica,

conceptual y práctica dirigida a que las escuelas sean el centro de interés y acción para impulsar la autonomía, gestión y calidad de los procesos educativos. Entre los desafíos más específicos destaca:

- Fortalecer las áreas estatales de educación para que tengan la capacidad de ofrecer soporte y acompañamiento a las escuelas, lo cual requiere asegurar su propia capacidad de autonomía y gestión, estimular la participación de padres, evaluar y rendir cuentas sobre sus responsabilidades y consecuencias de los procesos a partir de la gestión basada en la escuela y un liderazgo destacado.
- Lograr la cobertura universal en educación inicial y básica –que incluye preescolar, primaria y secundaria– niveles que son obligatorios en el país, lo cual nos lleva a enfocar todas nuestras competencias en la población en situación de vulnerabilidad; esto permitirá resolver el rezago educativo y tener a todos los niños y jóvenes en alguna modalidad educativa.
- Si bien el acceso a la escuela primaria ya no parece representar un problema mayor, aún existen desigualdades en términos del logro académico de los alumnos. El rendimiento escolar es bajo en la mayoría de las entidades federativas y constituye una amenaza real en la búsqueda de una educación de calidad para todos. La contratación de docentes debidamente certificados, una mejor capacitación docente y la aplicación de programas de estudio más flexibles que estén centrados en el alumno, son temas directamente relacionados con esta problemática.

NICARAGUA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	La meta vinculada a primera infancia es parte del segundo objetivo del *Plan Estratégico de Educación 2011-2015* (PEE) que consiste en "*Incrementar la integración de las niñas y niños a la Educación Inicial, con la participación de la Comunidad Educativa y la familia en Educación Temprana que permitan el adecuado desarrollo infantil".* Entre los avances destaca el aumento de la tasa neta de escolarización en preescolar desde el 56% observado en 2010 a 59,2% al año 2013, mientras que la tasa de retención creció de 86% a 90,4% en el mismo lapso. Asimismo la matrícula en preescolares comunitarios –que reciben a niños y niñas de 3 a 5 años, principalmente de zonas rurales y urbano-marginales, y son atendidos por educadores(as) comunitarios(as) – fue de 120.639 estudiantes al año 2013, lo que correspondió al 54% del total de la matrícula del nivel inicial. Se elevaron también las escuelas primarias que cuentan con algún tipo de servicio preescolar que, en 2009

	representaban el 58,5% y en 2013 el 63,2%. Otro avance importante es el aumento del porcentaje de días en los cuales se entrega merienda escolar, que avanzó del 63,8% indicado en 2009 a 92% en el año 2013.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	Esta meta estaría integrada al primer objetivo del PEE que implica "*Avanzar en la Universalización de la Educación Primaria y Secundaria Básica de calidad, de niñas, niños y adolescentes asegurando el incremento gradual del porcentaje que ingresa, permanece y alcanza el Noveno Grado".* Entre los logros se destaca el aumento de la tasa de retención en primaria, que ascendió del 90,5% registrado en 2009 a 92,8% en 2013, y de la tasa de terminación al sexto grado que creció del 74,8% a 92,2% en los mismos años. Así la tasa neta de escolarización de 1° a 9° grado (incluye primer ciclo de secundaria) aumentó de 89,5% a 90,2% entre 2009 y 2013. Durante este último año, la cantidad de estudiantes que recibió mochila y útiles escolares creció a un 36%, y el porcentaje de días con merienda escolar alcanzó el 92%. Además en el ciclo 2007-2013 disminuyeron los casos de sobre-edad en el primer grado de primaria de 59,54% a 48,44% y, en el segundo grado de 64,85% a 54,25%. Por último, se destaca el incremento en más de diez puntos porcentuales de escuelas públicas con primaria completa -de 69,33% a 79,88%- entre los años 2009 y 2013; esto se conoce como *Batalla por el Sexto Grado*.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se*	El tercer objetivo del PEE contemplaría la meta referida a educación secundaria, en tanto apunta a "*Reducir a la mínima expresión los índices de analfabetismo e incrementar el nivel de escolaridad".* Se indica que en el primer ciclo de secundaria, la matrícula total subió de 314.045

satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"	estudiantes en 2009 a 322.193 en 2013, lo que corresponde a un aumento del 3,47%. En tanto en el segundo ciclo, la matrícula subió de 131.698 estudiantes en el año 2009 a 144.040 en 2013, equivalente a una variación del 3,93%. Por su parte, la tasa neta de escolarización del Ciclo I de secundaria aumentó de 87,8% a 89,4% entre 2009 y 2013. En el mismo periodo y mismo nivel, creció la tasa de retención de 83,7% a 84% y la tasa de terminación al noveno grado de 57,7% a 63,8%. En cuanto a las tasas de retención del Ciclo II de secundaria, se observa una mejora tanto en las zonas rurales como urbanas, equivalente al 90,3% y 90,7%, respectivamente. Las tasas de aprobación también mejoraron en ambas zonas, alcanzando al año 2013 un 93,2% y un 94,8% cada una. Finalmente, se destaca que el porcentaje de *escuelas base* que ofrecen primer ciclo completo de secundaria, que creció del 38,3% en 2009 a 42,6% en 2013. Este esfuerzo ha sido denominado como la *Batalla por el Noveno Grado*.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	Al igual que la meta anterior, ésta estaría considerada en el tercer objetivo del PEE, que alude a la reducción de los niveles de analfabetismo y al mejoramiento de la escolaridad. Si bien la matrícula inicial de alfabetización ha disminuido considerablemente desde el año 2009 (de 208.275 a 75.018 estudiantes en 2013) los porcentajes de promoción han ido al alza, vale decir, en el año 2009 se registró un 57,3% de estudiantes promovidos y en 2013 un 71%, pese a que el punto más alto se dio en 2011 con un 75,2%. A su vez, aumentó el porcentaje de estudiantes recién alfabetizados que continúan estudiando, el cual creció en 2009 del 40% al 76,4% en 2013. (Aunque se reconoce que esta trayectoria no es completamente clara, considerando que en los años

	2010 y 2011 se registra un alza de 113,4% y un 103,1%). Se destaca también que en el periodo 2009-2013 el 62,2% de los estudiantes logró finalizar el programa de alfabetización y, de ellos, el 66,9% continuó estudiando en la modalidad de Primaria para Jóvenes y Adultos. Por último, es importante señalar que la educación de jóvenes y adultos posee un curriculum y estrategias pertinentes respecto de la población que atiende, e incluye los programas de Alfabetización, Nivelación (*Ya puedo leer y escribir*), Primaria con Modalidades de Educación Básica de Adultos (EBA), Educación Básica de Adultos-Educación Intercultural Bilingüe (EBA-EIB), Centros de Educación de Adultos (CEDA), Enseñanza Radiofónica y *Yo Sí Puedo Seguir* (que permite conseguir el nivel de primaria en dos años).
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	A lo largo del Informe no se presentan datos específicos respecto del avance en equidad de género en la educación, pues se señala que es un objetivo transversal al *Plan Estratégico de Educación 2011-2015*. Sin embargo, es posible rescatar que en el Segundo Ciclo de Secundaria la matrícula entre hombres y mujeres no presenta una brecha significativa. Así en el año 2009 hubo un 49,6% de mujeres matriculadas respecto del 50,4% de hombres, mientras que en el año 2013 se dio una matrícula de 49% de mujeres y de 51% de hombres. En cuanto a las tasas de retención (en el mismo nivel), se observa para el año 2009 un 92,9% en el caso de las mujeres y un 86,8% en el caso de los hombres. Por su parte, en el año 2013, la retención fue del 92% para las mujeres y de 89% para los varones. Finalmente, se destaca que los niveles de aprobación fueron exactamente los mismos para ambos grupos en los años 2009 y 2013, es decir, las mujeres presentaron un 51% y los

	hombres un 49%.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	Esta meta estaría sujeta a los objetivos 5° y 6° del PEE, que consisten en *"Mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes para enfrentar con éxito el desarrollo personal, familiar y comunitario, así como el fortalecimiento de la identidad nacional"* y *"Asegurar el desarrollo humano e institucional que permita una gestión educativa eficiente y eficaz".* Los resultados expuestos, indican que el porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria básica con niveles avanzados y excelentes, de logros en los aprendizajes de lengua, literatura y matemáticas, aumentaron entre 2009 y 2010 de 13,2% a 15,1% (la siguiente evaluación de estas áreas se desarrollará en el año 2015). Destaca también el incremento de docentes titulados en primaria y secundaria, que del 71% reportado en 2009 aumentó a 75,2% en 2013. El número de docentes que participan en *Programas de Formación Bilingüe*, se elevó de 1.171 a 1.525 profesores entre 2009 y 2013, y en el mismo periodo, creció el número total de docentes de 47.583 a 55.385. Por otro lado, el porcentaje de profesores que completan programas de formación continua, ascendió de 36% en 2009 a 71,8% al 2013. A la fecha 11 modalidades educativas (de un total de 19) ya cuentan con currículos con enfoque de pertinencia, y se afirma que el porcentaje de capacidades fortalecidas del MINED para la gestión educativa, aumentó a un 40% al año 2013 respecto del 20% registrado en 2011.

Políticas más relevantes para el país
Los avances más notorios se han dado en ámbitos específicos de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Respecto del primero, se destaca el aumento en la tasa neta de escolarización entre niños y niñas de 3 a 5 años, que creció desde el 56% observado en el año 2010 a 59,2% al año 2013, y el mejoramiento de la tasa de retención que aumentó de 86% a 90,4% entre 2009 y 2013, aun cuando el punto más alto se dio en 2012 con un 91,7%. Otro avance destacado es que las escuelas primarias que al día de hoy cuentan con nivel preescolar, se elevaron del 58,5% del año 2009 a 63,2% al 2013. Por su parte en Primaria, se destaca el incremento en la tasa de terminación al sexto grado que avanzó del 74,8% reportado al año 2009 a 92,2% en 2013. Además los casos de sobre-edad registrados en primer grado de primaria disminuyeron en el periodo 2007-2013 de 59,54% a 48,44% y, en segundo grado de 64,85% a 54,25%. A esto se suma el incremento de escuelas públicas que poseen primaria completa, la cual se elevó de 69,33% a 79,88% entre los años 2009 y 2013; este esfuerzo ha sido denominado *Batalla por el Sexto Grado*. De igual forma es importante subrayar el esfuerzo realizado en cuanto a la entrega de merienda escolar en preescolar y primaria, puesto que el porcentaje de días en los cuales se distribuye este apoyo, avanzó en 2009 de 63,8% a 92% al año 2013. En el mismo periodo, la tasa de terminación al noveno grado de secundaria, progresó de 57,7% a 63,8%, a pesar de que el punto más alto ocurrió en 2012 con un 64,3%. En tanto el porcentaje de *escuelas base*, es decir, escuelas que desempeñan un rol de gestión educativa en un determinado territorio, y que ofrecen primer ciclo completo de secundaria (7mo, 8vo y 9no grados), creció del 38,3% en 2009 a 42,6% en 2013; a esto se le conoce como la *Batalla por el Noveno Grado*.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Entre los desafíos más urgentes se encuentra el establecimiento de un sistema para generar información educativa de calidad, precisa y suficientemente confiable para apoyar la toma de decisiones y el levantamiento de estrategias que permitan mejorar la situación educativa del país. Aun cuando se menciona un sistema de monitoreo y evaluación del *Plan Estratégico de Educación 2011-2015*, así como el *Sistema Nacional de Información Gerencial Integrado (SNIGI)*, no

es completamente claro en qué consiste cada uno ni cómo se implementan. Otro de los desafíos pendientes es la evaluación efectiva de las estrategias que promueven la equidad de género en educación, pues si bien se afirma que es un eje transversal al *Plan Estratégico de Educación*, no se especifican dichas estrategias ni se detallan los progresos conseguidos en torno a ellas.

PANAMÁ

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	La *Ley Orgánica de Educación de 1946* otorga el soporte normativo a las acciones orientadas a la primera infancia, entre las cuales destaca la existencia de un grupo de instituciones que trabaja complementariamente en atender las diversas necesidades de este grupo de la población: la Dirección Nacional de la Educación Inicial dependiente del Ministerio de Educación, los Centros de Orientación Infantil y Familiar, el Ministerio de Desarrollo Social y la Cruz Roja. Otras acciones relevantes son la aprobación (aún no se implementa) de la *Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia* y la instauración del *Consejo Nacional de Atención a la Primera Infancia*. A esto se agrega la creación -por parte de MEDUCA- del primer curriculum de educación para niños y niñas de 0 a 3 años y, la implementación de programas no formales de educación como los *Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial*, los *Centros de Educación Inicial Comunitarios* y el *Programa de Educación Inicial en el*

	Hogar, de los cuales 628 programas no formales atienden a la primera infancia de las regiones comarcales indígenas del país. Por último, Panamá estaría cercano a conseguir el 70% de cobertura en la enseñanza preescolar antes que finalice el año 2015.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	Si bien la tasa neta de escolarización en primaria fue superior a 95% entre los años 2009 y 2010, ésta disminuyó en el periodo 2011-2013 llegando a 91,7%, por lo cual se han priorizado las acciones que permitan ampliar la cobertura especialmente en zonas rurales, de difícil acceso y/o urbano-marginales. Destaca el establecimiento de *Escuelas con docentes multigrados* y el desarrollo de la *Escuela Primaria Acelerada* que recibe a estudiantes con sobre-edad, que han abandonado los estudios o han ingresado tardíamente al sistema regular. También destaca el *Programa de Acción Directa del Proyecto para la Erradicación del Trabajo Infantil*, el *Programa de Telebásica*, la *Premedia Multigrado* y la entrega de *Becas Universales* a estudiantes de nivel básico y medio. Todo ello ha favorecido la disminución de la tasa de deserción desde el 2,4% observado en 2009 a 1,2% en 2012. De igual forma, con el impulso de la *Política de Atención a las Necesidades Educativas Especiales*, se estableció el *Servicio de Apoyo Educativo* compuesto por profesionales especialistas en Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se desarrollaron actividades de capacitación para docentes y familias en torno a la Educación Inclusiva. Adicionalmente fue elaborado el Índice de Inclusión que permite que las escuelas identifiquen sus fortalezas y debilidades como centro de inclusión, y se creó el *Centro de Recursos para el Aprendizaje* con el objetivo de diseñar materiales didácticos con enfoque inclusivo.

3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	En la última década se decretó abundante normativa legal en torno a la institucionalización y reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos, gracias a la cual se ha logrado establecer una educación secundaria ofrecida en modalidades flexibles y que imparte contenidos pertinentes con las necesidades del mundo laboral. Entre los avances se distingue que la educación media académica aumentó sus niveles de cobertura del 44% registrado en 2009 a 69% en 2014. Destaca también que el programa de *Post-Alfabetización* (dirigido a la población urbano-marginal e indígena en situación de rezago escolar y pobreza extrema) atiende a alrededor de 1.700 personas cada trimestre en 124 centros a nivel nacional, mientras que los programas de culminación de la primaria promueven de un grado a otro aproximadamente a 2.500 estudiantes por trimestre. Para quienes desean finalizar la enseñanza premedia y media, y no puedan asistir a las modalidades regulares, existen las *Escuelas Nocturnas Oficiales y Particulares*, el *Programa TECNOEDÚCAME*, el *Programa de TELE EDUCACIÓN* y otros, que se imparten bajo convenios interinstitucionales. En tanto el *Programa Cultura Popular* ofrece cursos de capacitación laboral en diversas áreas y atiende a cerca de 1.200 estudiantes cada trimestre.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la*	La *Ley Orgánica de Educación* garantiza que en el ámbito de la educación de adultos se dé preferencia a la alfabetización y a la enseñanza de nivel primario. La entidad responsable de realizar el seguimiento y evaluación de los programas de alfabetización es el Ministerio de Desarrollo Social, en tanto la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación contribuye a esta tarea

educación permanente”	con un equipo de docentes desde el año 2009. De esta forma entre 2000 y 2008 MEDUCA (Ministerio de Educación) atendió a nivel nacional a 59 mil personas iletradas al alero de programas como *La Palabra Generadora*, el *Método de PANALFALIT*, el *ABCD Español* e *Instructivo Matemático*, y *Yo Sí Puedo*. De igual forma a partir de 2008, MEDUCA y MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) a través del *Proyecto de Desarrollo Educativo (PRODE)* han otorgado post-alfabetización a jóvenes y adultos en rezago escolar y/o que requieran continuar con la educación primaria, lo que equivale a 4.500 personas atendidas anualmente por 126 facilitadores distribuidos en 124 centros a nivel nacional. Finalmente cabe destacar que uno de los avances más notorios del país en este ámbito, tuvo lugar en el año 2011 cuando Panamá registró la tasa de alfabetización más alta de América Central alcanzando un 95,8%.
5. Equidad de género en la educación *“Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”*	La *Oficina de Asuntos de la Mujer* (dependiente de MEDUCA) promueve la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres mediante una educación con enfoque de género. Esta labor se vio fortalecida en 1996 con el convenio firmado entre la Comunidad Europea y Panamá, que instauró el *Programa de Promoción de Igualdad de Oportunidades (PROIGUALDAD).* Gracias a esto se logró el mejoramiento de la Oficina con recursos materiales y humanos, se realizaron talleres de capacitación y sensibilización en torno a prácticas educativas no sexistas, se logró difundir la Ley N°6 del 4 de marzo de 2000 que establece el uso obligatorio de lenguaje, contenido e ilustraciones con perspectiva de género en obras y textos escolares, y se impulsó la transformación curricular con enfoque de género, desde preescolar a noveno grado.

	Asimismo fue validada la *Metodología de Investigación Acción* sobre sexismo en las escuelas, se recopilaron investigaciones de género relevantes para la educación y se contrató una asistencia técnica denominada *"Tratamiento del embarazo de las alumnas en el sistema educativo"*. También fueron equipados los *Centros de Recursos de Aprendizaje no Sexista*, se elaboró una guía didáctica llamada *¿Yo sexista?* y se diseñó un modelo de alfabetización bilingüe con perspectiva de género. A la fecha 425 escuelas trabajan con el *Programa Educar en Igualdad* y el Índice de Paridad de Género en el nivel primario, no ha disminuido de 0,95 desde el año 2009.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	La transformación curricular de enseñanza media disminuyó los bachilleratos de 34 a 12 y favoreció la creación de programas pilotos vinculados a la industria, tecnología e informática, comercio, turismo, contabilidad y gestión institucional. Consecuentemente el MEDUCA firmó convenios con diversas instituciones y empresas para capacitar a los docentes en estas áreas formativas. También fue implementado a nacional el *Programa Hagamos Ciencias*, que abarca desde primaria a media y que busca mejorar los aprendizajes de la ciencia a través de la indagación. Destaca también el programa *Entre Pares Panamá* que capacitó a docentes de todos los niveles en informática educativa; el proyecto *Líderes Dejando Huellas* gestionado por la Dirección General de Educación que forma líderes jóvenes que impacten en sus comunidades, y el *Proyecto Destino Matemática y Destino Lectura* que permite potenciar ambas áreas en un entorno interactivo y tecnológico. Por otro lado, se destaca la construcción y equipamiento (en proceso) de 7 Institutos Técnicos Superiores que permitirán un mejoramiento de la

	educación profesional y técnica. Finalmente cabe subrayar la creación del *Sistema de Evaluación de los Centros Educativos* que tiene por finalidad aplicar la evaluación institucional, formular y validar los planes de mejora, y revisar el cumplimiento y avance de los mismos.

Políticas más relevantes para el país

Para el Ministerio de Educación es prioritario que la política educativa se desarrolle sin discriminaciones, lo que explica que uno de los mejores resultados conseguidos fuera el Índice de Paridad de Género registrado en los niveles de atención a la primera infancia y de educación primaria, ya que desde el año 2009, este indicador ha fluctuado entre 0,95 y 1,0. De acuerdo a lo señalado, serían cinco acciones concretas lideradas por MEDUCA las que impactaron positivamente en este ámbito: 1) la actualización del curriculum y planes educativos con el fin de eliminar todo contenido sexista y androcéntrico, 2) la ampliación de la cobertura de la *Red de Escuelas de Educar en Igualdad*, 3) promoción entre los docentes de prácticas educativas no sexistas, 4) fomento del uso de lenguaje, contenido y materiales no sexistas en obras y textos escolares y, 5) realización de campañas de prevención y sensibilización respecto de manifestaciones de violencia de género en centros educativos.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

Si bien se han realizado notables esfuerzos por mejorar la atención de la primera infancia, aún es necesario aumentar sus niveles de cobertura y elevar la calidad de las intervenciones. También es necesario capacitar a un número mayor de profesionales y técnicos, y mejorar la coordinación del trabajo interinstitucional, de manera que se logre el cometido de integralidad que requiere la atención de la infancia, especialmente, de aquella que se encuentra en situación vulnerable. En otra arista destaca la necesidad de disminuir las tasas de sobre-edad que afectan en diferente grado a todos los niveles educativos, así como reducir las tasas de reprobación y deserción que se concentran particularmente en los tres primeros niveles de primaria. Finalmente, respecto de la educación de jóvenes y adultos, urge que los programas y

proyectos sean evaluados y mejorados de forma permanente, y que estén disponibles en zonas fronterizas y/o de difícil acceso, de manera tal que se reduzcan efectivamente las tasas de reprobación y deserción estudiantil.

PARAGUAY

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	En general, el progreso tanto en el acceso a la educación inicial como en la cobertura de los programas de Primera Infancia (0-4 años), ha sido moderado. En zonas rurales la cobertura es casi inexistente y muy baja; lo mismo ocurre con comunidades indígenas. La tasa bruta de matrícula, a nivel nacional, es baja aún (5,5% en 2012). Aun así, el país se encuentra a menos de dos puntos porcentuales de la meta fijada por EPT respecto a la tasa bruta de escolarización para el año 2015. En cuanto a la edad de ingreso al nivel preescolar, se observa que una cantidad importante de niños y niñas ingresan a ese nivel con la edad de comenzar la escuela primaria, lo que puede devenir en un rezago en cuanto a manejo de contenidos apropiados. Respecto a los recursos humanos en educación inicial y preescolar, hay un avance en cuanto a su disponibilidad, sin embargo cerca del 50% no dispone de la cualificación mínima requerida por el sistema educativo. Entre las iniciativas

	desarrolladas destacan el *Plan Nacional de Mejoramiento de Educación Inicial y Preescolar* (2003-2009) y el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2011-2020).
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	A pesar de existir avances en algunas áreas, el objetivo de la universalización de la educación primaria no se considera logrado aún ya que existen fuertes contrastes entre determinadas zonas y poblaciones del país. Si bien a principios de la década se había logrado el objetivo, la tasa de matrícula ha disminuido a lo largo del período, persistiendo además una brecha importante entre zonas rurales y urbanas en el acceso, en contra de las zonas rurales y específicamente las comunidades indígenas. Se identifica también una caída en la tasa neta de ingreso, llegando al 63% en 2012. En cuanto a la tasa de repitencia, esta si ha bajado significativamente en todos los grados, así como la tasa de supervivencia en último grado, la que llegó a un 84% en 2011. La proporción de docentes con la cualificación mínima exigida para enseñar en nivel primaria aumentó, llegando a un 92% en 2012. Varios planes y programas se desarrollaron en el marco del alcance del objetivo, siendo los que tuvieron mayor incidencia en términos de acceso y permanencia de los niños y niñas del sistema educativo fueron los *Programas de Escuela Viva "Hekokatuva"* en sus dos versiones (2001-2007 y 2009 hasta la actualidad).
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se*	Entre las iniciativas más destacadas se encuentra la Ley que declara gratuita y obligatoria la Educación Inicial y Media (2010). Junto con ella, el *Programa de Resignificación de la Media* (2008-2012) propició una profunda reflexión respecto de la oferta educativa. Los resultados de las

satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"	iniciativas desplegadas evidenciaron un aumento en la tasa de alfabetismo de las personas entre 15 y 24 años, llegando a un 98%. También se incrementaron los niveles educacionales de esta población (en 2012 uno de cada tres jóvenes culminó la educación secundaria alta). Los indicadores generales para este nivel han mejorado significativamente, observándose que la mayoría de los jóvenes de 15 a 24 años acude a programas de secundaria general. A pesar de los avances, aún hay diferencias entre las zonas urbanas, rurales y comunidades indígenas, a favor de las zonas urbanas (En 2012, la tasa de matrícula en secundaria alta en zonas urbanas fue de 94%, contra 35% en zonas rurales y 5% en comunidades indígenas).
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	El año 2000 el país ya presentaba una tasa de alfabetización elevada, cifra que ha ido en aumento, llegando a un 94% en 2012. Aún se observa una brecha entre zonas rurales y urbanas, pero esta ha ido disminuyendo a lo largo de la década. La brecha sigue siendo importante en la población joven y adulta indígena. También ha habido un aumento importante (casi diez puntos porcentuales) en la proporción de jóvenes y adultos que han culminado la Educación Media. En ambos programas (alfabetización y culminación de estudios) se destaca la elevada participación de mujeres. A pesar de los porcentajes alcanzados en alfabetización, aún un cuarto de la población paraguaya mayor de 15 años se encuentra en el nivel más bajo de competencias en comprensión lectora y uso de números. El programa *Paraguay Lee y escribe: Alfabetización de personas jóvenes y adultas* (2010 – 2020) ha sido de gran importancia en el logro del objetivo. Así también una política pública de educación de personas jóvenes y adultas (*Ñamyendy Tata*

	(Encendemos fuego) 2011 – 2024) que fue resultado de un proceso participativo con los diferentes sectores implicados en la educación de personas jóvenes y adultas.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Desde 1997 hasta hoy se implementa el *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación* (PRIOME), el cual coordina acciones para la incorporación y desarrollo efectivos de temas de género en educación. En general, hay paridad de género en las tasas de alfabetismo y acceso a la educación formal. Sin embargo, en la población indígena de 15 años y más la disparidad es extrema en contra de la mujer. En el cuerpo docente hay un predominio de mujeres, especialmente en zonas urbanas. De este predominio, solo el 30% se desempeña en cargos directivos. El resto ocupa cargos docentes, principalmente en los niveles iniciales de educación.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	Se evidencia que falta avanzar en el desarrollo de políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación, a pesar de los logros en cobertura. El debate respecto al concepto de calidad educativa aún es muy incipiente. Indicadores de cualificación señalan que sólo el 50% de los docentes de preescolar está capacitado para enseñar en este nivel. Para el nivel de primaria esta cifra alcanza el 90%, con disparidades entre zonas urbanas y rurales.

Políticas más relevantes para el país
Los mayores avances en cuanto a cobertura y permanencia se dan en la población joven y adulta (15-24 años), en los niveles de educación secundaria alta y baja. Entre las políticas que han sustentado estos avances y, en general, el desarrollo de los objetivos del país, destaca la *Ley de gratuidad y obligatoriedad de la Educación Media* de 2010, que tiene por objetivo fomentar la educación en todos sus niveles, utilizando el derecho que tiene toda persona a una educación integral, permanente y en igualdad de oportunidades. Asimismo, el *Programa de Resignificación de la Media* (2008-2012) propone una modificación de la oferta educativa en base al aumento de la cobertura como el centro de la discusión, y hacia intervenciones fundamentadas en la calidad, la pertinencia y la equidad en la educación, donde el desarrollo de la autonomía pedagógica es uno de los objetivos fundamentales para proyectar una escuela crítica, abierta y pertinente a fin de posibilitar igualdad de oportunidades en los resultados. En el ámbito de la alfabetización, donde también ha habido un gran avance en la última década, destaca la *Política Publica de Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (*Ñamyendy Tata* (Encendemos fuego) 2011 – 2024), no solo por sus resultados sino por la forma en que fue concebida, ya que se trata de una Política integral construida a través de un proceso participativo.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Entre los principales desafíos que se plantean para alcanzar las metas para el año 2015 está el desarrollo de Políticas de Estado orientadas al mejoramiento de la Calidad de la educación. Si bien se reconocen avances en cuanto a cobertura y disminución de brechas de acceso y conclusión dentro del país, aún no se han logrado impactos significativos en los resultados en términos de aprendizaje. La escasez de planes de formación docente y políticas relacionadas a la carrera docente también se considera un problema pendiente. Por lo tanto, un desafío asociado está relacionado con el desarrollo de programas de mejoramiento de la formación inicial y la formación en servicio de docentes. Por último, se reconoce como pendiente el logro de la institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación, que

permitiría ampliar el conjunto de indicadores de calidad educativa.

PERÚ

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Las acciones más importantes asociadas al logro de este objetivo son de tipo intersectorial y apuntan a disminuir la pobreza y la desnutrición infantil, la anemia y la morbilidad, situaciones que vulneran los derechos de los niños, especialmente en los primeros 5 años por su impacto en las posibilidades de desarrollo. En este sentido, es significativo el aumento (10 puntos porcentuales) en niños y niñas que recibieron lactancia materna exclusiva en la última década (67,6% en 2012). También se redujo la desnutrición infantil en niños de 0 a 5 años, de 31,3% en 2000 a 18,1% en 2012, persistiendo, eso sí, la brecha rural-urbano. En cuanto a la atención educativa de menores de 6 años, en 2012 el 90% de estudiantes de primer grado contaban con al menos un año de escolaridad previa. No se observan brechas de género pero aún persisten situaciones de desventaja para los estudiantes de contextos rurales. Se observan problemas de asistencia en el grupo de 3 años,

	fundamentalmente debido a que los padres consideran que aún no tienen edad suficiente, por lo que se ha buscado difundir entre las familias los beneficios de la educación inicial. Respecto a calidad, se reconoce como un desafío el mejoramiento de la calidad de todo el sistema y específicamente de este nivel. Cabe destacar que entre el año 2000 y 2012 el gasto público por alumno de educación inicial se multiplicó en 3,4 veces. Destacan las iniciativas como el *Proyecto Educativo Nacional*, que si bien es un plan general de largo plazo para la educación, considera a la primera infancia como una prioridad. El Proyecto incluye una serie de instrumentos normativos y compromisos abocados a la cobertura y la calidad de la educación inicial. Entre ellos destacan: el *Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia*, los *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental* orientada a promover el desarrollo infantil temprano "*Primero la Infancia*", y la normatividad institucional de ampliación de cobertura en educación inicial.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	La iniciativa institucional que orienta los avances es la Ley General de Educación (2004). Destacan además los siguientes programas: *Programa de logros de aprendizaje (PELA)*, de 2007, cuyo objetivo es elevar el bajo nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica regular; el *Programa Rutas Solidarias*, que entrega bicicletas para el traslado de los estudiantes hacia sus instituciones educativas; y el Programa de *Nivelación de Rezago Escolar*, que busca contribuir con la reducción del rezago escolar de tres años o más de niñas y niños. El estado también ha promulgado algunas normas para asegurar la gratuidad de la educación pública y evitar la discriminación

	por motivos socioeconómicos. La tasa bruta de ingreso a educación primaria se ha incrementado de manera significativa desde el año 2001, en que alcanzaba un 79%. Al año 2011 esa cifra llega a un 92.7%. De acuerdo a la tasa neta de ingreso, es posible señalar que en el año 2012 tres de cada cuatro niños se matriculan en primer grado de enseñanza primaria, sin diferencias importantes entre áreas urbanas y rurales. Tampoco se registran diferencias significativas por género. En cuanto a la conclusión de la educación primaria en la edad correspondiente (12-13 años) también se observa un aumento desde 2001 a 2011 de 67,6% a 80,7%. Sin embargo, todavía hay un 19,3% de niños y niñas que no concluyen la enseñanza primaria a la edad esperada. Además, aquí si se observa una brecha importante entre los niños de zonas rurales que concluyen la educación primaria (68,6%) y los que pertenecen a zonas urbanas (86,4%). Lo mismo ocurre con la tasa de transición de educación primaria a secundaria: en zonas rurales es menor en 7 puntos porcentuales que en zonas urbanas. Alrededor de un 10% de los estudiantes de zonas rurales que terminan la educación primaria no se matriculan en secundaria. Esto se puede explicar por la tasa de repitencia, que si bien no es muy alta, es mayor en zonas rurales. Respecto de la calidad de la educación primaria, una evaluación censal anual que se realiza desde 2008 y se aplica en 2° y 4° año, arroja resultados satisfactorios en cuanto a aprendizajes y competencias básicas en Comunicación y Matemática. Otro aspecto importante es asegurar la gratuidad de la educación primaria, sin embargo, en el 2005 en el Perú se reportó que existe un cofinanciamiento de las familias en la escuela pública.

3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	La matrícula en educación secundaria el año 2012 alcanzó un 93,3%, sin grandes diferencias de género pero con una brecha importante entre zonas urbanas y rurales (96,5% y 86,6% respectivamente). Aún mayor es la brecha que se mantiene entre los pobres extremos (70,5%) frente a los no pobres (98,3%). Respecto a la conclusión oportuna del nivel secundario (17-18 años), esta aumentó significativamente a nivel nacional, pasando de 43,2% en el año 2001 a 64,5% en el año 2012; en el ámbito rural subió de 17,4% a 42,9% en el mismo período, y en el área urbana de 55% a 73%. Si bien los indicadores son positivos, queda pendiente el desafío de cerrar la brecha entre área rural y urbana, que es de 30 puntos porcentuales. En cuanto a la deserción escolar, el año 2012 alcanzaba un 8,2%, afectando más a los sectores de extrema pobreza. Finalmente, en cuanto a la tasa de transición de Educación Secundaria a Superior, esta alcanzó en el año 2012 el 34,9%, mostrando una ventaja considerable del género femenino (40.6%) frente al masculino (28,6%). Por otra parte, los resultados de la prueba PISA del año 2012 reflejan resultados desalentadores, bastante lejanos a la meta planteada. Esta prueba, junto a otras evaluaciones internacionales, revela que el país presenta importantes brechas de desigualdad entre estudiantes de escuelas urbanas y rurales, además de tener el porcentaje más alto de la varianza explicado por factores socioeconómicos. Una de las principales iniciativas orientadas al alcance de ña educación secundaria y de jóvenes es la creación de la modalidad Educación Básica Alternativa (2005). Es un programa dirigido a los jóvenes y adultos que por diversas razones no han culminado sus estudios. Incluye tanto a los programas de alfabetización como a los

	estudios correspondientes a los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Desde su creación, y sumado al crecimiento de la cobertura de la educación primaria y secundaria, se observa una evolución en el nivel educativo de los jóvenes y adultos del país.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	La tasa de analfabetismo se ha reducido aproximadamente un 50% entre los años 2000 y 2012. Esta disminución es más significativa en el ámbito rural (de 25,9% a 15,9%) que en el urbano (5,3% a 3,3%). De acuerdo a los indicadores, existe una gran brecha de género, ya que tres de cada cuatro personas analfabetas son mujeres. Esta brecha también es generacional, ya que el 48% de los analfabetos tienen más de 60 años. Además, existen brechas de pobreza y lengua materna que indican que, el año 2012, la tasa de analfabetismo de los no pobres fue de 3,9% en tanto la tasa de la población extremadamente pobre alcanzó el 21,9%. Ese mismo año la tasa de analfabetismo de la población cuya lengua materna es el castellano fue de 3,5% mientras que la tasa de la población con lengua materna originaria llegó al 17,9%. Una de las iniciativas que han aportado al logro de alfabetización es el Plan Maestro de Alfabetización (2002 – 2012) según el cual se concibe a la alfabetización como parte constitutiva de la Educación Básica del Adulto. A partir de 2012, las acciones de alfabetización son realizadas por la Dirección de Alfabetización, dependiente de la Dirección General de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación. Sus objetivos principales apuntan a ir más allá de los aprendizajes mínimos de lectoescritura, garantizando la matrícula y certificación de estudios hasta el ciclo intermedio de la Educación básica alternativa a través de los Centro de Educación Básica Alternativa.

5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	De acuerdo a indicadores de matrícula, la situación tiende a ser favorable en materia de igualdad de género en el acceso a los distintos niveles educativos. En el nivel de educación superior, hay un mayor porcentaje de mujeres matriculadas respecto al total de la matrícula, porcentaje que se mantiene estable desde el año 2000. En general, indicadores de ingreso, matrícula, supervivencia, conclusión y transición en los distintos niveles educativos, muestran que en la mayoría de los casos se ha logrado la paridad de género, con diferencias poco significativas entre hombres y mujeres. Desde el año 2000 se están aprobando leyes, normas y documentos de política que refuerzan el concepto de igualdad entre varones y mujeres en la realización de sus derechos y en el acceso a oportunidades en todos los campos, incluida la educación. Entre ellos se destacan: la *Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales* (2001) que reconoce una serie de derechos en pro de la equidad de género en la educación; y el *Plan Nacional Educación para Todos 2005-2015* que tienen una meta específica acerca de suprimir la disparidad de género en el sistema educativo.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas*	En el país el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a una educación de calidad es considerado un derecho constitucional. Los docentes se consideran un factor fundamental para la entrega de educación de calidad. En ese sentido, en los últimos tres años se han impulsado procesos de revalidación y acreditación de los institutos pedagógicos para completar y mejorar la formación docente. Asimismo, el año 2007 se creó el *Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente*, cuyo objetivo es mejorar las competencias profesionales

esenciales”	de los docentes de educación básica en cuanto al dominio de conocimientos básicos en las áreas de comprensión lectora y matemática, así como el dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular. Se han mejorado también las remuneraciones, asignaciones y beneficios adicionales para los docentes. En cuanto a infraestructura, equipamiento y material educativo, también se ha hecho una importante inversión. Esto ha permitido, entre otras cosas, el incremento de locales escolares, favoreciendo el acceso al servicio educativo de los estudiantes de los diferentes niveles. Lamentablemente, este avance en cantidad de infraestructura no ha estado acompañado de un avance en la calidad de los espacios educativos. Una iniciativa destacada es la creación, en el año 2014, del *Programa Nacional de Infraestructura Educativa*, con el propósito de ampliar la cobertura y mejorar la infraestructura educativa a nivel nacional. Se ha hecho además un esfuerzo en incorporar nuevas tecnologías para el aprendizaje, destacándose el Programa internacional *Un Laptop por Niño* que fue traído al país a partir de 2007, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación pública primaria a través de la integración de las TIC, prioritariamente en las escuelas unidocentes multigrados en los lugares de mayor pobreza, para contribuir a la equidad educativa en las áreas rurales. Respecto a resultados de los estudiantes, de acuerdo a indicadores entregados por evaluaciones nacionales (ECE) e internacionales (PISA, SERCE), estos aún se encuentran lejos de lograr resultados de nivel satisfactorio, aunque en los últimos años han aumentado de manera significativa los que alcanzan buenos niveles en comprensión lectora y en matemática, debido seguramente a las iniciativas implementadas para el fortalecimiento de la calidad educativa.

Políticas más relevantes para el país
Las principales iniciativas que sustentan los avances son: • Ley General de Educación, que establece la educación como un derecho y señala que es obligatoria, universal y gratuita cuando la provee el Estado. • Proyecto Educativo Nacional al 2021, que se configura como el marco de todas las políticas que se implementan en educación. • Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) del sector Educación 2007–2011, instrumento de gestión de mediano plazo del Ministerio de Educación • Plan Nacional de Educación para Todos 2005, elaborado por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo es realizar un diagnóstico y un Plan de acción en relación con los seis objetivos de la EPT 2000. Adicionalmente, y como resultado del diagnóstico y la identificación de desafíos en el marco de los objetivos de EPT de Dakar, el país aprobó un conjunto de políticas específicas. Todas ellas se asocian directamente con los objetivos EPT.
Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes
Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación del país es la superación de las brechas de equidad. Tanto en temas de cobertura como de conclusión de estudios, la desigualdad entre zonas y por motivos socioeconómicos es un factor común.

SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Hasta el año 2000 los avances generados en torno al cuidado, atención y educación de la primera infancia habían sido liderados por instituciones no gubernamentales, iglesias, comunidades y grupos de carácter privado. Entre los logros alcanzados, destaca la atención de 4.010 niños y niñas de 3 meses a 5 años en guarderías y jardines preescolares, distribuidos en 120 centros ubicados en zonas urbanas y suburbanas. En estos establecimientos se desempeñaban alrededor de 345 docentes de los cuales el 80% había recibido algún tipo de capacitación en educación preescolar, pero sólo una quinta parte se encontraba debidamente certificada. Ese mismo año el gobierno abrió 9 centros de acceso gratuito en áreas específicas que no contaban con servicios preescolares. De esta forma la *Tasa Neta de Matrícula* en este nivel entre 2012-2013 ascendió a 23,1% para la cohorte de 0 a 2 años (sobre una población de 6.019 menores) y a 45,3% para la cohorte de 3 a 4 años y más (respecto de una población de 6.342 niños y niñas). Con todo, se afirma que prácticamente la totalidad de la población de 3 a 5 años se encuentra matriculada en alguna institución de cuidado y educación. A esto se suma el levantamiento de un *Marco de Política Nacional*, y de *Regulaciones y Estándares* específicos para la atención y educación de la primera infancia. Gracias a ello se ha incrementado la calidad del servicio educativo privado y se han levantado establecimientos preescolares en las zonas más afectadas por la caída de la industria bananera.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión	En la década de los noventa el país alcanzó la universalidad de la educación primaria y, si bien se afirma que a la fecha ésta se mantiene,

"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	habrían descendido las tasas de matrícula en relación a la caída en la tasa de natalidad. De esta forma, en el periodo 2000-2001 se registra una matrícula neta del 78,2% y en 2012-2013 de 73,9%. Adicionalmente se observa un aumento en la cantidad de docentes con formación profesional, la cual al periodo 1995-1996 ascendía a 51% y a 2012-2013 creció a 83%. Junto con ello San Vicente y las Granadinas es uno de los países que ha implementado la *Iniciativa Un Laptop por niño/a* y a 2011 fueron entregados 15.000 computadores a estudiantes y profesores de 2do a 6to grado de primaria, además de habilitar conexión a Internet en todas las instituciones educativas. A esto se suma que todas las escuelas primarias cuentan con un programa de alimentación escolar para los estudiantes más desfavorecidos y, en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social, se les provee además de libros y uniformes escolares. Cabe mencionar que en paralelo se han definido nuevos estándares de desempeño para profesores de primaria y directores de las instituciones que cuentan con este nivel, y se ha capacitado a éstos últimos en liderazgo y gestión educativa. Finalmente, se menciona el mejoramiento de las especificaciones para la construcción de escuelas primarias y secundarias, y el reacondicionamiento de la infraestructura de aquellas que no cumplan con dichos requerimientos.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	El acceso universal a la educación secundaria que recibe estudiantes de 12 a 16 años de edad, fue alcanzado en el 2005, por lo que al periodo 2012-2013 la matrícula neta ascendía a 74,5%, cifra muy superior al 57,4% registrado entre 1995 y 1996. En este mismo periodo se registra un total de 36% de docentes graduados, situación que se incrementa al 45% entre 2012-2013. Cabe agregar que si bien en un primer momento los resultados obtenidos por los estudiantes secundarios en la *Caribbean Secondary Education Certificate* fueron bajos, se han ido recuperando a partir de 2011. Por otro lado, se destaca la ampliación de la educación terciaria en base al *Community College*, el cual ofrece formación en artes, ciencias y estudios generales; educación técnica y vocacional; formación docente y enfermería. Entre los años 2000 y 2001 la matrícula

	en este nivel registra 851 estudiantes en total, para incrementarse en el periodo 2012-2013 a 1.169 estudiantes. Paralelamente el gobierno de San Vicente y las Granadinas, ha firmado convenios de cooperación con la *University of the West Indies* y la *University of Techonology* de Jamaica, y ha elevado el número de becas de estudios con el fin de promover entre su población la formación universitaria y la obtención de un grado de bachiller. Esta iniciativa se enmarca en el propósito de que cada hogar tenga al menos un graduado al año 2025. Por último, destaca la capacitación en liderazgo y gestión educativa que han recibido los directores de establecimientos secundarios, y la entrega de computadores para todos los estudiantes de este nivel junto a la respectiva habilitación de Internet en sus escuelas.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	La *Unidad de Educación Continua y de Adultos* (ACE) es quien lidera las iniciativas educativas para la población adulta y quien provee apoyo a las organizaciones que ofrecen este tipo de educación. Además de otorgar alfabetización y matemáticas, ACE proporciona otro tipo de programas como computación básica, cocina, confección de ropa, etc. Y prepara a los estudiantes para rendir la *Caribbean Certificate of Secondary Level Competence* (CCSLC), que en su gran mayoría obtienen buenos resultados lo cual los habilita para rendir por escrito la *Caribbean Secondary Education Certificate*. De esta forma entre 2008 y 2011 se matricularon en estos programas cerca de 438 a 1.839 personas por año. Destaca, por otro lado, que la *Cruzada de la Alfabetización* ha permitido aumentar los niveles de alfabetización de las personas mayores de 15 años a un 88%, siendo la cohorte de 15 a 29 años la más alfabetizada. Paralelamente se ha establecido una *Política y Plan de Alfabetización* que sirve de guía para cualquier iniciativa encaminada a fortalecer las habilidades lecto-escritoras de la población adulta. Junto con ello se ha desarrollado una estrategia que promueve la *Capacitación/Formación Técnica y Vocacional* (TVET), se ha determinado una serie de *Estándares de Capacitación basados en Competencias* para 90 oficios relativos al Proyecto STATVET y se ha logrado movilizar y comprometer

	al sector privado en la realización de estos esfuerzos.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Entre los compromisos asumidos por el gobierno de San Vicente y las Granadinas se encuentra la eliminación de todo tipo de discriminaciones que entorpezcan el acceso equitativo a la educación, entre ellas las barreras de género, especialmente en el caso de niños y hombres jóvenes que, al día de hoy, padecen ciertas desventajas en el sistema educativo actual. Pese a ello, se destaca que entre los años 2012 y 2013 la matrícula neta de niños y niñas en guarderías y preescolares, ascendió a 22,2% y 23,7%, respectivamente en la cohorte 0 a 2 años; y a 44,6% y 46% respectivamente, en la cohorte 3 a 4 años o más. Así el *Indice de Paridad de Género* en la población de 0 a 1 año de edad alcanza un valor de 0.94, lo que indica cierta disparidad entre ambos géneros de este grupo etario. En el caso de los niños y niñas de 2 años, este valor es equivalente a la unidad (1.00) lo cual revela una situación de paridad entre ambos grupos. Y en la población de 3 años el IPG asciende a 1.04 equivalente a una situación cercana a la igualdad de género. Por su parte, en primaria el IPG más equitativo se registra en 1er grado, con un valor de 0.98, y en 4to grado con 0.99. Dicho esto, en el periodo 1995-1996 de 1er a 5to grado de primaria, se registró un 60% de niñas matriculadas situación que desciende al 48% entre los años 2012-2013; esto ocurre a pesar de que aumenta la cantidad de niñas matriculadas (de 7.689 inscritas en 1995-1996, a 10.394 niñas en el lapso 2012-2013). Por último, cabe señalar que sólo en 5to grado de secundaria se registra un IPG cercano a la equidad y que alcanza un valor de 1.05.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	Entre los logros destaca la capacitación en supervisión educativa que reciben los *Funcionarios de la Educación* (*Education Officers*) y el énfasis que continúa dando el gobierno a la formación profesional docente, cuestión que se expresa en el incremento de profesores que han obtenido su grado de bachiller en distintas universidades del mundo. A esto se suma que la gran mayoría de directores de escuelas primarias ha recibido algún tipo de capacitación en áreas vinculadas al liderazgo y la gestión escolar. Además, en el marco de la *Iniciativa Un Laptop por*

	niño/a el gobierno ha puesto énfasis en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, como recurso para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la formación de sus docentes. De hecho actualmente todos los profesores de primaria y secundaria cuentan con un computador personal entregado por el gobierno, lo cual implicaría una reducción en los costos de formación dado el recurso online, y una integración de las TICs en los curriculums escolares. Finalmente destaca que durante la última década el gobierno ha asignado al sector de educación alrededor de 18% a 21% del Presupuesto Nacional.

Políticas más relevantes para el país

En el marco de la llamada *Revolución Educativa* el gobierno de San Vicente y las Granadinas ha incrementado significativamente los porcentajes del presupuesto nacional asignados a Educación. A la fecha se han invertido alrededor de $1.9 mil millones de dólares que han permitido principalmente el mejoramiento de la infraestructura y el entorno de varios establecimientos, así como la construcción de nuevos centros educativos en lugares como Barrouallie, Fairhall, West St. George, Edinboro y las islas Granadinas de Bequia y Union Island. Además se ha logrado mejorar el acceso a los servicios de educación desde la primera infancia hasta la educación terciaria o post-secundaria. Adicionalmente se destaca que existe cerca de un 85% de profesores debidamente capacitados en primaria, uno de los porcentajes más altos de la OCDE según reporta el Informe Nacional.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

El informe nacional provee una larga lista de desafíos pendientes que se pueden agrupar en los siguientes cinco puntos: 1) Es necesario fortalecer los niveles de acceso a los servicios de cuidado, atención y educación para la primera infancia, especialmente para los niños y niñas menores de 3 años y para aquellos provenientes de familias de bajos recursos; 2) Hace falta información respecto de las razones que impiden que los estudiantes de primaria y secundaria finalicen con éxito sus trayectorias educativas. De acuerdo al Informe existe preocupación por los bajos niveles de las habilidades en lectoescritura, comunicación, matemáticas, ciencias y de las habilidades para el estudio y la concentración, que presentan los estudiantes; 3) Es preciso fortalecer la oferta educativa escolar y profesional específicamente para jóvenes y adultos; 4) Es necesario establecer (o potenciar, si es que ya existe) un sistema de recolección de información y datos que permita la toma de decisiones informadas y pertinentes a las necesidades educativas de cada zona del país; 5) Finalmente, resulta relevante que exista preocupación por la feminización del trabajo docente, en tanto, la mayoría de los

profesores de preescolar a secundaria son mujeres, cuestión que ha resultado en ideas erróneas como que la enseñanza es una cuestión básicamente femenina. Esto se suma a la preocupación que existe por la gran cantidad de niños y hombres jóvenes que no están participando del sistema escolar.

SANTA LUCÍA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	La gestión general del cuidado y educación en la primera infancia ha mejorado en tanto los servicios de guardería y educación preescolar se encuentran bajo el alero del Ministerio de Educación a través del *Education Officer for ECCE*. La tasa de matrícula bruta en pre escolar ha aumentado de un 60% en 1999/00 a un 75% en 2012/13. Por su parte, la tasa neta de matrícula combinada entre guarderías y preescolar aumentó del 19% al 22% entre los niños de 0-2 años entre los períodos 2008/09 y 2012/13 y se mantuvo cercana a un 70% en el caso de niños entre 3-4 años en los mismos años. Destaca el *Roving Care Givers Programme,* que benefició a 3.588 familias buscando asegurar que los niños con mayores desventajas tuvieran acceso a cuidado y educación en la primera infancia a través de la provisión de cuidado en el hogar para niños entre 0 y 3 años en 33 pequeñas comunidades de la isla, sin embargo fue descontinuado en el 2014 debido a restricciones financieras.

	Otros logros relevantes tienen que ver con la implementación de regulaciones para la operación de centros de primera infancia *National Minimum Standards* (resultando en un 10% de aumento en la cumplimiento a estos estándares) los cuales actualmente están siendo sometidos a revisión; creación de la *National Early Childhood Policy;* capacitaciones a profesores (entre 2011/13 se capacitó a al menos un profesor de cada Centros de Primera Infancia con el objetivo de facilitar la identificación temprana de dificultades de aprendizaje); capacitaciones a *Early Childhood Administrators* y a los miembros de la Unidad de Primera Infancia en manejo de datos y capacitaciones (vigentes) para promover un curruculum basado en el juego o *High Scope Curriculum* en el sector.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	(la secundaria se incluye en esa sección) El país alcanzó el acceso universal a educación secundaria el 2006 luego de la construcción y remodelación de 5 escuelas secundaras a partir del año 2000 (la tasa de transición de primaria a secundaria pasó de 69% en 2000/01 a 92% en 2012/13). Contando ya con acceso universal a primaria hace décadas, con lo anterior el país logra acceso universal a toda la educación básica, eliminando a su vez las disparidades de género en el acceso a secundaria (solían continuar a secundaria más mujeres que hombres). Además del *School Feeding* y el *Book Bursaries Programme* (el primero, presente en el 90% de las escuelas beneficiando a un 42% de los estudiantes, el segundo, beneficiando al 8% de los alumnos), destacan otros servicios de apoyo para niños en condiciones de mayor dificultad, como el programa de arriendo de libros (*Textbook Rental Programme)*, programa de subsidio al transporte (*Transportation*

	Programme – establecido en 2007, beneficia a cerca de 18% de estudiantes), programa de Un Laptop por Niño y servicios de asesoramiento y guía (*Counselling Programme)*. La educación especial también representa un foco de acción en el país: cuenta con 4 Centros de Educación Especial para niños con distintos tipos de discapacidad. Algunas acciones destacadas son: redacción de un borrador de política pública sobre los derechos de las personas con discapacidad para asegurar igualdad de oportunidades y capacitación a profesores en áreas específicas y generación de recursos de aprendizaje adecuados para niños ciegos y sordos.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	La principal institución post secundaria es la SALCC (*Sir Arthur Lewis Community College*). El número de universidades privadas con base local ha aumentado de 1 a 4, además de sumar nuevos programas educacionales a distancia. Destaca la creación del *National Skills Development Centre* - NSDC (2001) con una sede a nivel central y dos sub sedes en el sur y este de la isla, que ha significado un aumento en la formación técnica vocacional con un foco en habilidades para la vida especialmente para la juventud en riesgo. Desde el 2001, 3.725 jóvenes se han graduado, muchos de los cuales obtienen becas desde el Ministerio de Educación para continuar sus estudios en la SALCC. El CARE (*Centre for Adolescent Renewal and Education*) fue creado en 1993 y continua su tarea de formar alumnos que han desertado de primaria o secundaria, cumpliendo además un rol de empoderamiento y fomento de actitudes positivas en adolescentes. Ambos (CARE y NSDC) entregan una oportunidad a alumnos de continuar sus estudios. Además, destacan los avances hechos en cuanto a la provisión de certificaciones

	basadas en competencias, tales como NVQs (*National Vocational Qualification)* y CVQs (*Caribbean Vocational Qualification).*
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	La *National Enrichment and Learning Programme* (NELP) es la principal instancia formal focalizada en la alfabetización de adultos, cuyo trabajo se desarrolla en conjunto con socios estratégicos tanto del ámbito público como privado. Desde su comienzo en 2001, la afluencia de alumnos ha aumentado casi en un 104%, donde además de aprender a leer y escribir, tienen la opción de matricularse en algún programa de certificación de habilidades. Adicionalmente, los alumnos más avanzados o quienes no completaron la educación básica pueden acceder a cursos de Matemática o Lenguaje para el nivel CSEC o Pre-CSEC *(Caribbean Secondary Education Certificate*). Entre el 2002 y el 2013 cerca de 5.600 alumnos se habían graduado del programa. A pesar de que no se ha realizado una encuesta a nivel nacional sobre alfabetización desde 1990, se cree que Sta. Lucía ha logrado mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos. Los niveles de logro se midieron a través de la comparación de los Censos de 2001 y 2010, donde se dio cuenta de un 38% de aumento entre las personas que habían alcanzado secundaria como el nivel educativo más alto, al mismo tiempo que hubo un 43% de aumento de personas cuyo nivel más alto era post secundaria/terciaria. Destaca el *Family Learning Programme* que se aplicó como piloto (2008) en la comunidad de Babonneau involucrando a 30 familias con niños de entre 0 y 5 años que no atendían programas de educación preescolar. Una vez terminada la fase piloto en 2010 el programa no pudo continuarse por falta de fondos.

5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	En general se reconoce que existe una proporción equitativa de género en la población escolar y en los niveles de matrícula en educación básica. El problema se encuentra en la desigualdad en el acceso en los niveles post secundario y terciario, donde predominan las mujeres, lo cual se repite en el caso de los programas de educación continua y alfabetización de adultos, Universidades Privadas y NSDC (*National Skills Development Centre*) donde la mayoría de los alumnos son mujeres. Otro aspecto preocupante tiene que ver con las desigualdades en los resultados de aprendizaje, donde generalmente las mujeres superan a los hombres. En esta línea, las tasas de deserción de los hombres son mayores en secundaria (aumentó de 0,8% en el período 2000/01 a un 2,6% en el período 2011/12, mientras que en el caso de las mujeres pasó de 1% a 1,1% en el mismo período), y la tasa de repitencia suele ser mayor en los hombres en básica (a pesar de que el país cuenta con una política de promoción automática, a veces los padres eligen que los niños repitan en base a su desempeño académico). Todas las profesoras de educación de primera infancia son mujeres, el 80% en primaria y el 60-70% en secundaria. La *División de Relaciones de Género* es la instancia encargada de promover programas de empoderamiento a las mujeres, sin embargo se critica la escasez de acciones orientadas a hombres.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más*	Entre las acciones ligadas al logro de este objetivo destacan: aumento de las alianzas con agencias de financiamiento para que apoyen el desarrollo de la educación; desarrollo de un *Building Maintenance Policy and Plan* para implementar un programa sistemático de mantenimiento

elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"	de escuelas que fue finalizado en 2014 y entregado al Ministerio de Infraestructura para su gestión; aumento de laboratorios de computación en escuelas primarias (81% de las escuelas tienen laboratorio de computación) y establecimiento de Un Laptop por Niño en secundaria; aumento del porcentaje de profesores con licenciatura y capacitados tanto en escuelas primarias y secundarias; aumento de instancias de desarrollo profesional para profesores; y reducción de la proporción de alumnos por profesor en primaria y secundaria. Destaca también la implementación de programas remediales en las escuelas y formación de profesores remediales, revisión del curriculum en primaria y creación de un nuevo curriculum para la secundaria baja y aumento de programas de apoyo para niños con más desventajas. Específicamente respecto a la educación primaria, el foco ha estado puesto en mejorar su calidad en aspectos como necesidades de aprendizaje de estudiantes, capacitación de profesores (el porcentaje de profesores capacitados de primaria – *trained teachers* – aumentó de 72% en el 2000/01 a 90% en el 2012/13) y capacitación de directores, revisión del curriculum (se desarrolló nuevo curriculum para 5 áreas), provisión de material y equipamiento adecuado y estrategias remediales (la mayoría de las escuelas cuenta con programas de apoyo y "docentes remediales"). En secundaria, luego de alcanzar el acceso universal el foco ha estado en implementar un curriculum de base amplia con programas de certificaciones diversas, como el CCSLC (*Caribbean Certificate of Secondary Level Competence*), CVQ (*Caribbean Vocational Qualification*) y NVQ (*National Vocational Qualification*), además de revisar y renovar el curriculum en 7 áreas de aprendizaje, desarrollar un marco para una educación inclusiva, promover un aprendizaje

	participativo y centrado en el estudiante y fortalecer el liderazgo y manejo de las escuelas.

Políticas más relevantes para el país

Los *Education Sector Development Plans* (ESDP) han guiado el trabajo del país en torno a los avances en educación. En el período se realizaron dos (2000/05 y 2009/14).
En Sta. Lucía aproximadamente el 76% del presupuesto recurrente en educación se gasta en salarios, por lo que el 24% restante se hace insuficiente para implementar los programas del Ministerio. Por esta razón, los gobiernos sucesivos han buscado apoyo financiero por parte de donantes y agencias de financiamiento para el desarrollo de la educación. Así, durante el período 2000-2014 destacan 4 programas:
Economic Reconstruction Proyect (ERP) (consistió principalmente en el arreglo de la infraestructura de escuelas y su equipamiento con mobiliario, equipos y material de enseñanza), el *OECS (*Organisation of Eastern Caribbean States*) Education Development Project* (OEDP) (implicó la construcción de dos escuelas y el arreglo de una tercera para lograr la educación secundaria universal, compra de libros de textos para dar comienzo al programa de arriendo, revisión del curriculum, implementación en todas las escuelas secundarias del *Education Management Information System* y compra de mobiliario y material para escuelas) , el *Basic Education Enhancement Project* (BEEP) (involucró aspectos como arreglo de escuelas, capacitación a profesores y directores y entrega de material de enseñanza, equipamiento y mobiliario) y el *EU Information Technology Project* (proyecto que supuso el desarrollo de una estrategia nacional de Información y Tecnología, la entrega de laboratorios de computación a escuelas primarias rurales y la implementación de centros de Tecnologías de Información y Comunicación en comunidades desfavorecidas.)

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

Respecto al objetivo relacionado con la educación y cuidado en la primera infancia, el desafío es la expansión de los servicios; durante el 2010 se generaron varias discusiones acerca del posible uso de espacio extra de escuelas primarias

para programas de Pre-Kindergarten pero nunca se materializó. En cuanto a la enseñanza primaria y secundaria, aún existe el problema de bajos logros por parte de los niños en comparación a las niñas; un porcentaje más alto de niños repite y deserta de primaria y segundaria. También se identifica un problema de financiamiento en tanto la educación básica obtiene la mayor asignación del presupuesto de educación y cerca del 76% de esto se asigna en salarios, restringiendo la cantidad de fondos disponibles para focalizarse en otros aspectos de la calidad en este nivel. Respecto a la educación de los jóvenes, permanece el desafío de que las mujeres sobrepasan a los hombres en el acceso a educación post secundaria y programas TVET (*Technical Vocational Education and Training*). Se subraya también el problema del costo de la educación post secundaria y terciaria, que sería un obstáculo para su expansión. En relación al TVET, preocupa la ausencia de políticas escritas en esta área, donde a pesar de haber lineamientos para los programas de educación de adultos, hacen falta investigaciones sobre el mercado laboral que faciliten la adaptación de los programas de formación ante un mundo rápidamente cambiante, especialmente en las tecnologías de información y comunicación. Respecto a la alfabetización, entre los desafíos destacan la falta de financiamiento para realizar una encuesta nacional de alfabetización para dar cuenta de los niveles de alfabetización de la isla, falta de financiamiento para implementar más programas para aquellos adultos que no pueden asistir físicamente a los cursos del *National Enrichment and Learning Programme* (NELP) y la ausencia de políticas y lineamientos claros a nivel nacional para abordar este tema. Sobre la equidad de género, se reconoce la necesidad de dar respuesta a las necesidades de estudiantes varones, involucrarlos más a los en hábitos de lectura, atraer más profesores hombres al sistema escolar y fomentar la matrícula masculina en educación superior. Finalmente el desafío de lograr una mayor calidad educativa se relaciona con una falta de recursos en general, y en específico para la compra de libros para arriendo y programa de becas y falta de dinero para mantención de los laptops entregados a alumnos. Finalmente preocupan los niveles de logro de alumnos ya que poco más del 50% de los estudiantes obtiene un manejo básico de competencias en Lenguaje y Matemática en primaria.

SURINAM

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	En Surinam la educación de la primera infancia se divide en 3 tramos: 0-4, 4-5 y 6-9. Respecto del primer tramo, no existe una evaluación exhaustiva y detallada de su situación. Tanto el *Ministry of Health* como el de *Social Affairs and Housing* se ocupan de este grupo, los primeros monitoreando su adecuado desarrollo y los segundos a través de las guarderías públicas y privadas por medio del recientemente creado *Committee Control on Child Care Institutions* (CTK). Actualmente se está trabajando en un nuevo documento sobre *Child and Youth Policy*, que incluye legislación y estándares para la Educación en la Primera Infancia como regulaciones y estándares para las guarderías, sin embargo, aún espera ser aprobado. En Surinam solo el 38% de niños entre 3 y 5 años asiste a educación preescolar. Ese porcentaje se reduce a menos de la mitad en el grupo de 3-4 años, sin embargo, el 88,4% de los niños que cursa primer año de primaria había asistido a preescolar el año anterior.

	Esto se debe a que en el país el grupo entre 4 y 5 años está cubierto por las escuelas primarias dado que el kínder o preescolar forma parte de la primaria y comienza a los 4 años (el programa dura en total 2 años). A pesar de que la asistencia no es obligatoria aún, la matrícula es alta (85%). La proporción de alumnos por profesor es 30:1. El programa de 2 años que los prepara para primaria forma parte del *"Play and Work Plan"* que fue implementado a fines del 2011. Actualmente el Ministerio se encuentra en proceso de preparación de un documento de política pública sobre educación especial en todos los niveles educacionales para aplicar al curriculum de enseñanza. Para lograr un mayor acceso a las comunidades aisladas se ha desarrollado el programa *"District Focal Points"*, cuyo objetivo es levantar conciencia e implementar programas de desarrollo de primera infancia a través de personas capacitadas que pertenecen a las mismas comunidades. Finalmente, a comienzos del 2012 la -en ese entonces- Comisión de Desarrollo de la Primera Infancia lanzó una base de datos nacional de *Early Childhood Development*, la cual se espera proveerá la información necesaria para generar políticas en base a evidencia.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y*	Suriman ha mantenido una tasa de matrícula neta relativamente estable en primaria desde el 2010 en adelante, manteniéndose en un 98% en el caso de las mujeres y descendiendo de 98% a 96% en el caso de los hombres. La tasa de deserción ha descendido, pasando de un 10% en 2010 a 7,5% el 2013. El Ministerio de Educación en conjunto con UNICEF Surinam han desarrollado dos acciones principales para respaldar este objetivo. En primer lugar, está el programa *Child Friendly Schools – In-Service Teacher Training,* cuyo objetivo es fortalecer las

obligatoria de buena calidad y la terminen"	habilidades de los profesores y promover prácticas *Child Friendly,* capacitando entre el 2010 y el 2012 al 90% del total de profesores en la zona interior del país (más de 800 profesores de 90 escuelas). A partir de la evaluación de esta fase se desarrollaron capacitaciones adicionales en el 2013, focalizadas en las necesidades específicas de estos 800 profesores (*Activating Didactics* y entornos de aprendizaje efectivos). En segundo lugar, se está desarrollando el programa *Computer Aided Learning,* cuyo objetivo es fortalecer el desempeño escolar de 700 niños en el interior del país. Actualmente hay 135 laptops en 5 escuelas piloto del país, que cuentan con software gratuito para asignaturas de lenguaje y matemática. Finalmente, existen varias acciones nuevas desarrolladas para aumentar el acceso a la educación primaria, entre las que destacan: revisión y rediseño del curriculum desde 4° a 8° y expansión del curriculum revisado desde 3° a 6°, desarrollo de tests diagnósticos y su respectivo manual, capacitación de todos los profesores de primaria (5.000 aprox.), revisión del borrador legislativo educacional para un nuevo sistema de educación básica, entregar a las escuelas libros y material de aprendizaje adecuado (impactará a 44.000 alumnos de 4° a 8°) y mejorar la infraestructura de los establecimientos que lo requiera, entre otros.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de*	En el período 2010-2013 el Ministerio de Educación comenzó una serie de iniciativas que tendrán como resultado mejorar la calidad de la educación: innovación en el sistema educativo, lo que incluye ampliar la educación primaria (8 años de educación básica), provisión de escuelas para secundaria baja y superior, provisión de libros y herramientas de aprendizaje actualizadas y creación de una unidad o departamento de

preparación para la vida activa"	gestión de la calidad, cuya tarea será monitorear actividades que llevarán a mejorar la calidad educativa. Este plan de mejora busca asegurar que: descienda la repitencia (la tasa de promoción efectiva desde *junior* hacia *senior highschool* descendió significativamente desde el 2010 al 2011, pasando de un 78 a un 45% en los hombres y de un 67 a un 55% en las mujeres), mejore la enseñanza de los docentes, mejoren los instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y se evalúen y mejoren los estándares de promoción. Se finalizó el Plan Estratégico Nacional sobre Adolescentes, estableciéndose áreas prioritarias, además de haberse terminado el borrador del Plan Nacional de Salud para Jóvenes/Adolescentes.
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	De acuerdo al último Censo, existen 33.054 personas analfabetas en el país. De acuerdo a la información obtenida del *Multiple Indicator Cluster Survey* 2010 realizado por Unicef (que sin embargo solo entrega información sobre mujeres entre 15 y 24 años), el 92% estaría alfabetizado. Se encontraron brechas en el porcentaje de alfabetización entre la población urbana (96%) y rural (80%), y también entre la zona interior rural (54%) y la zona costera rural (93%). El *Departamento de Alfabetización y Educación de Adultos del Ministerio de Educación* es la instancia encargada de ofrecer cursos de alfabetización a adultos con un programa dividido en 6 fases que duran 1 año cada una. La matrícula total anual en estos cursos ha sido la siguiente: período 2010/11: 960, 2011/12: 597, 2012/13: 860. En todos los casos la proporción de mujeres fue mucho mayor que la de hombres (81%, 88% y 83% respectivamente). Finalmente, además del Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo, Desarrollo Tecnológico y Medioambiente y varias ONGs

	desarrollan actividades en el campo de la educación de adultos y segundas oportunidades de educación para personas jóvenes, llevando a cabo actividades como el desarrollo de un nuevo método de alfabetización.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"*	Durante el 2013 se desarrolló el *Working Group on Gender and Empowerment of Women,* grupo activo encargado de promover políticas y programas de las Naciones Unidas en equidad de género. El *United Nations Population Fund* (UNFPA) ayudó a generar conciencia pública sobre temas de género a nivel nacional y local a través de campañas de apoyo. Destacan también proyectos de la ONU Mujeres, Unicef, UNFPA y otros enfocados en la violencia de género, que incluyen lineamientos como generación de habilidades, toma de conciencia y desarrollo de políticas. El *Gender Working Group* está encargado de tomar un rol activo en la implementación, coordinación y monitoreo del *United Nations Development Assistance Framework*. El Ministerio de Educación enfatiza la importancia de la igualdad de género; durante el desarrollo del nuevo curriculum para primaria y secundaria baja se prestó especial atención a temas de género. Por su parte, los profesores de secundaria superior son capacitados en temas relacionados con género.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables,*	Para mejorar la calidad de la educación, el gobierno desarrolló varias medidas, entre las que destacan: establecer la proporción ideal de alumnos por docente en primaria y secundaria, formación en servicio para todos los profesores de primaria y secundaria, extensión de las horas efectivas de clases, contar con docentes más calificados en secundaria, profesionalización de profesores para ejecutar pruebas

especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"	confiables, entre otros. La profesionalización de docentes forma parte permanente de las políticas del Ministerio de Educación, indicándose que esto debería tener un impacto en la calidad (a cargo de CENASU, *Professionizalition Training Institute*). En el período 2010/13 se han desarrollado 130 programas de capacitación en el país. En cooperación con Unicef, el Ministerio de Educación ha implementado diversos proyectos entre 2010 y 2013, entre lo que destacan: *School Mapping* (se recolectaron datos para hacer un mapeo de las escuelas y su correspondiente reporte), *Situation Analysis on Indigenous and Maroon Education* (se desarrolló un estudio sobre temas de lenguaje e impedimentos educativos en general, que fue utilizado para discusiones internas del Ministerio), *Computer aided Learning for Education* (el piloto antes mencionado de trabajo en 5 escuelas será complementado por un estudio cualitativo que entregue "aprendizajes" sobre la experiencia para ampliar esto a nivel nacional), y *Apoyo Profesional Continuo para Fortalecer las Capacidades de los Profesores en Surinam* (orientado a fortalecer el apoyo profesional in situ a profesores a través de la capacitación de personal de apoyo).

Políticas más relevantes para el país

Project Ouderparticipatie Stimulerende Unit (OSU) se trata de un proyecto cuyo objetivo es generar una política que establezca como obligatorio para las escuelas contar con Parent Teachers Associations (PTAs), buscando aumentar la participación de los padres en las escuelas ya que en la actualidad el involucramiento es muy limitado. Destacan también los avances en la creación de *Manuales de Crianza* para las edades 0-5 años, 6-12 años y 13-16 años, los cuales se enmarcan en la generación de un Programa Nacional de Crianza.
Basic Education Improvement Program (BEIP) Se rescatan varias iniciativas de este programa para abordar tres áreas

centrales: gestión dentro del Ministerio de Educación y a nivel de las escuelas, fortalecimiento del *Education Management Information System (EMIS)* y monitoreo y evaluación y marketing social. Busca impactar tanto en personal clave del Ministerio, a directores de escuelas tanto públicas como privadas y a otros *stakeholders,* fortaleciendo habilidades de liderazgo, gestión y apoyo a estudiantes, además de las capacidades de planificación y de generación de políticas públicas por parte del personal del Ministerio. El EMIS contribuirá a que haya un monitoreo y evaluación continua del sistema educativo y entregará datos para hacer un seguimiento del progreso de alumnos.
Flemish Association for Development Aid and Technical Assistance Flemish Association for Development Aid and Technical Assistance
Actividades en el marco de VVOB (Flemish Association for Development Aid and Technical Assistance) En colaboración entre el VVOB y el Ministerio de Educación entre el 2010 y el 2013 se han iniciado y desarrollado varios proyectos, entre los que destacan: mejoramiento de la calidad de los institutos de capacitación de profesores, levantamiento del *Professionizalition Training Institute (CENASU),* operando desde el 2012 que ha implementado cursos de capacitación para profesores de primaria, secundaria baja y secundaria superior, fortalecimiento de los *Nucleus Centers (post-graduate centers)* en la zona interior de Surinam (a fines del 2013 se presentó un informe que daba cuenta de la necesidad de fortaleces las habilidades del personal, además de intervenir en organizacionales e institucionales).

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

En cuanto a la educación primaria y de primera infancia se plantean los siguientes desafíos: aumentar el presupuesto para garantizar y mejorar la calidad de la educación primaria, asegurar la adecuada infraestructura, materiales de aprendizaje, herramientas educativas y otros elementos necesarios y lograr el 100% de matrícula preescolar en niños de 3 años. Respecto a la equidad y calidad de la educación, aparece como desafío contratar a un número adecuado de profesores profesionalizados en todos los niveles educativos, promover el uso de tecnología moderna al interior del sistema educativo, lo cual también puede ser funcional a la disminución del analfabetismo y para alcanzar a los grupos más vulnerables de la sociedad y finalmente ajustar el curriculum al rápidamente cambiante desarrollo tecnológico, económico, social y político, además de considerar en mayor medida la diversidad cultural y lenguajes locales. En términos del desafío de aumentar el número de personas que completan la educación primaria, se plantea la necesidad

de tomar medidas para rastrear el número de repitentes y desertores, además de definir con exactitud el término “deserción”. Finalmente en cuanto al mejoramiento de la disponibilidad y calidad de datos para generar políticas basadas en evidencia, se requiere un adecuado sistema de monitoreo de los alumnos, reestructurar los datos para propósitos comparativos y contar con información relevante para el desarrollo de políticas educativas a través de las administraciones de los colegios y mejorar el acceso a datos de las instituciones primarias privadas.

URUGUAY

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	La educación en la primera infancia (período entre el nacimiento y los 3 años) es considerada un derecho fundamental en el país y a partir del 2008 en la Ley General de Educación se le ubica dentro del sistema educativo. Desde el año 2009 el nivel 4 de inicial (4 años) forma parte del ciclo obligatorio de escolarización. En esta línea se reconocen avances en términos de cobertura, con una importante participación entre los niños de 3 años de edad (63,8 %; 3,4 puntos más que en 2011) y comienza a ser muy significativa también en los de 2 años (44,6 %). Al año 2013 se reconoce la existencia de 429 Centros de Educación Infantil Privados (CEIP), de los cuales el 99 % se encuentran supervisados y el 75 % autorizados. Los dispositivos educativos orientados a la atención de los niños de 0 a 3 años alcanzaron una cobertura de 49.586 niños matriculados en 2012. Respecto de la calidad, se han impulsado iniciativas como la formación en servicio de los equipos técnicos responsables de los

	CEIP (816 estudiantes a nivel nacional) y la producción y adquisición de materiales de lectura. Un ejemplo de esto último es el proyecto *"Animación a la lectura"* (2010-2011) donde se entregó a cada CEIP que presentó un proyecto, una caja con 50 ejemplares de libros de cuentos para toda la etapa y libros formativos para el apoyo de la tarea del educador. Para uso de cada familia se distribuyó en todos los centros la guía "Leer es un derecho". Finalmente, buscando mejorar la calidad docente en esta área, se aprobó y puso en funcionamiento la carrera de nivel terciario de Asistente Técnico en Primera Infancia, a la vez que se está avanzando en una propuesta de carrera de Maestro en Primera Infancia de nivel universitario.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"*	Existe una cobertura del 100% en la enseñanza primaria. A partir de 2005 se identifica un proceso de disminución anual de la matrícula, que se mantiene hasta el presente, al mismo tiempo que se va reduciendo la matrícula pública mientras que incrementa en el sector privado (entre 2003 y 2012, la razón entre la matrícula pública y la privada pasa de 7,1 alumnos en escuelas públicas por cada alumno en el sector privado a 5,0 en 2012). La disminución en la cohorte generacional y el incremento en la eficiencia del sistema escolar explican satisfactoriamente la reducción de la matrícula con cobertura del 100%, porcentaje declarado por el país (según el Anuario Estadístico 2012, entre los 6 y los 11 años de edad la cobertura educativa es universal y se incrementa en las edades previas y posteriores: 97,7 % a los 5, y 97,6 % y 96,6 % a los 12 y 13 años). En cuanto a la cantidad de alumnos repitentes, tanto en el caso de primer año como en primero a sexto se observa una disminución desde el año 2000 al 2012, alcanzando mínimos históricos (de 20,4% a 13,7% en primer año y

	de 10,3% a 5,6% de primero a sexto). También ha habido un aumento progresivo de la matrícula (21.800 en 2007 y 30.200 en 2012) y número de centros (77 en 2000 y 170 en 2012) de *"Escuelas de Tiempo Completo"* las cuales operan en horario extendido con servicio de alimentación. Otro dato relevante muestra que en 2012, las escuelas urbanas del 1er quintil del Índice de Contexto Sociocultural (CSC) registraron un nivel de no aprobación de un 6,1 % superior a los valores registrados en las del quintil mayor, reiterando el valor de 2011 y siendo la brecha más baja desde 2004. Respecto a la proporción de alumnos por docente, tanto en primaria como en educación media básica, al comparar los valores del año 2000 con los de 2012 se constata una disminución de la cantidad de alumnos por docente.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Respecto a la educación secundaria destaca el aumento sostenido de la matrícula de educación media técnico-profesional (constituye casi la quinta parte de la matrícula de educación general: 18,6%) y experimenta una tasa de crecimiento entre 2011 y 2012 del 9,2%, continuando la tendencia creciente que se sostiene desde 2002. Es relevante también la disminución en la repitencia al comparar 2012 con 2011: pasa de 21,1% en 2011 al 19,6% en 2012), mientras que en educación media básica técnico-profesional pública, 6 de cada 10 jóvenes promueven su curso, casi 2 lo reprueban y 2 se desvinculan (61,4 %, 18,1 % y 20,5 %, respectivamente). Finalmente destaca el incremento en la asistencia en los últimos años entre niños de 12 a 14 años: pasa de 70,6% en 2009 a 73,8% en 2012), a la vez que persiste un 4,4 % de jóvenes que declaró no encontrarse asistiendo a ningún establecimiento educativo (en 2011 era 4,7 %).

	La Ley General de Educación (2008) constituye el marco sobre el cual se desarrollan las acciones e innovaciones relativas a la promoción de la educación de jóvenes y adultos tanto en aspectos de la educación formal como de la educación no formal. Estas consisten principalmente en iniciativas legislativas, entre las que destacan las siguientes. Creación del *Consejo Nacional de Educación No Formal,* cuya función es promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas y contribuir a reincorporar a la educación formal a quienes la hayan abandonado. La creación del *Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional* (2008), donde ejercen acciones de capacitación laboral para desempleados y personas con dificultades de inserción laboral y la promoción de la formación continua y la normalización de competencias laborales de los trabajadores en actividad, promoviendo la reinserción y continuidad educativa. Se participa y apoya el programa *Uruguay Estudia,* que promueve la reinserción y continuidad educativa con el propósito de lograr la culminación de la educación media obligatoria establecida por ley, de las personas jóvenes y adultas. En el 2012 se crea la Universidad Tecnológica (UTEC), la cual tiene a su cargo actividades de enseñanza pública terciaria y terciaria universitaria. Otro mecanismo específico a mencionar es la exoneración impositiva (impuesto al valor agregado y los aportes patronales) a las instituciones de enseñanza privadas que realizan esta solicitud, constituyendo un incentivo a la educación en general y a la educación de personas jóvenes y adultas en este caso.
4. Educación de adultos *“Aumentar en 50% al 2015 el número de*	La disminución del analfabetismo es una constante en el país (ha pasado de un 2,2% en 2006 a un 1,6% en 2012) y en la actualidad se presenta como un fenómeno cada vez más asociado a la edad de las personas (el 1

adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"	% de las personas de 15 a 49 años declararon no saber leer ni escribir, mientras que en el grupo de 65 años o más, más del 3 % reconoció carecer de estas capacidades). Un primer esfuerzo en esta línea comprende la necesidad de reforzar los dispositivos que permitan a los ciudadanos culminar sus estudios primarios y medios. En esta línea destaca el *Programa Nacional de Jóvenes y Adultos***,** el cual supone un régimen de acreditación de niveles educativos que hace del programa un emprendimiento educativo que va más allá de la alfabetización. En 2012 atendió a 8.154 alumnos. También se mencionan los Centros MEC (Ministerio de Educación y Cultura), espacios educativos y culturales creados con el fin de facilitar el acceso a la educación, a la innovación científica y tecnológica y a servicios y productos culturales que sirven como plataforma de alfabetización, por ejemplo a través del *Plan Nacional de Alfabetización Digital* (PNAD) que se inscribe dentro de los esfuerzos macro del país por universalizar el acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación. Desde su implementación, más de 50.000 adultos en todo el interior realizaron cursos de alfabetización digital. En Montevideo, la cifra asciende a 5.000 personas.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno*	Se ha logrado disminuir la brecha en el acceso a la educación entre hombres y mujeres. Así, se observa que la brecha de género en la asistencia a establecimientos de educación primaria no es significativa. A los 3 y 4 años, y a los 13 y 14 años (edades de ingreso y salida de la educación básica) las mujeres asisten aproximadamente un 3 % más que los varones; y a partir de los 15 años la participación de las mujeres es notoriamente mayor que la de los hombres. Otra cifra importante da cuenta de que más de 6 de cada 10 matriculados en universidades o institutos

y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento"	universitarios son mujeres (62,8%). Luego de la educación universitaria, la educación media resultó ser el espacio con mayor participación femenina (53,8 % en media básica y 54,9 % en media superior). Los hombres, por su parte, predominaron levemente en educación primaria 51,8.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	En los últimos años el país ha puesto un especial énfasis en la eficacia de los centros educativos y sus procesos pedagógicos, donde la política educativa se enfoca en los resultados concretos de aprendizaje, niveles alcanzados, pertinencia y distribución de las competencias y habilidades cognitivas que los estudiantes adquieren. En este marco se creó el *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, organismo encargado tanto de las evaluaciones nacionales como de la realización de investigaciones que permitan la producción de conocimientos en los aspectos que impiden que todos los estudiantes obtengan los conocimientos esperados. A su vez, destaca el valor de las estadísticas recopiladas durante la última década, en la medida que permiten observar cambios, retroalimentar a los actores educativos y dar cuenta de transformaciones relevantes, entre las que resaltan: mejoras en las condiciones para los aprendizajes en educación primaria así como un avance en educación media, aunque aún no satisfactorio; está en trámite legislativo la creación de un *Instituto Universitario de Formación/Universidad de Educación*; se ha puesto énfasis en la formación de equipos docentes, creándose *Comunidades de Práctica*, con el fin de permitir el intercambio permanente; están en discusión y análisis los propios fines de la educación básica, los perfiles de egreso de cada ciclo y las modalidades de evaluación; el país se encuentra en una búsqueda de alternativas que puedan ser más eficaces que la repetición, que se tome en cuenta los distintos ritmos de los

	estudiantes, entre otros elementos. Relevantes también son los esfuerzos hechos en la promoción y aseguramiento de la calidad de las propuestas educativas terciarias, destacando hitos como: aprobación del Decreto 104/014 (2014) donde se incorporan nuevas normas en relación a los posgrados universitarios, la educación a distancia y semipresencial; la creación por Ley del Sistema Nacional de Acreditación y Promoción de la Calidad de la Educación Superior, entre otros.

Políticas más relevantes para el país

Un aspecto central es el aumento del gasto público en educación, pasando de un 3,2% del PIB en 2004 al 4,6% en 2012. A su vez, destaca el *Plan de Equidad*, que comenzó su etapa de intervención social a partir de enero de 2008 y supone, entre otros cinco componentes, la reforma del sistema educativo. Más específicamente están las becas de apoyo económico en educación media básica y superior, entregadas por el Ministerio de Educación y Cultura y por el *Fondo de la Solidaridad*, las cuales tienen gran estabilidad en el tiempo y reciben en 2009 el respaldo de *Uruguay Estudia*. En 2011 reciben otro fuerte impulso con la implementación del *Programa Compromiso Educativo,* pasando así de entregar 4.723 becas en 2005 a 19.331 en 2012.

A su vez, destaca el *Plan Ceibal*, programa que busca disminuir la brecha digital fomentando el acceso a computadores e internet equiparando la accesibilidad a Internet entre los hogares con diferente nivel económico. En 2012 el Plan Ceibal llegó a 2.392 centros en todo el país, dotando de equipos portátiles y conectividad de banda ancha a 527.312 alumnos y a 39.240 docentes, es decir, a un total de 566.552 personas. Por su parte, el acceso a Internet en los hogares viene incrementándose año a año: en 2012, la mitad de los habitantes ya contaba con acceso a Internet en su hogar (50,8%); en 2006, solo el 13,5% de la población contaba en su hogar con este recurso. Otros programas relevantes incluyen: *Programa Maestros Comunitarios*, orientado a reducir la desvinculación escolar, mejorando la relación entre la escuela y la comunidad y brindando apoyo pedagógico a niños de 1º y 2º año con bajo rendimiento escolar (En 2012 el programa actuó en 327 centros escolares por medio de 539 maestros, atendiendo en total a 15.608 niños); *Programa Tránsito*

Educativo, que aborda los riesgos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su paso de la Educación Primaria a la Educación Media Básica; el Programa Aulas Comunitarias, que de manera similar, busca reinsertar en el sistema educativo formal a alumnos que hayan desertado de la educación media básica en etapas tempranas; el *Programa Rumbo* diseñado para que jóvenes y adultos con primaria completa puedan culminar la enseñanza media y continuar estudios superiores; el *Programa Nacional de Educación y Trabajo,* propuesta educativa flexible dirigida a jóvenes de entre 15 a 20 años que no estudian en el sistema educativo formal, no trabajan y se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

Existe acuerdo entre sectores políticos respecto a las áreas de especial relevancia. Entre estas se encuentran: énfasis en la atención educativa a la primera infancia (0 a 3 años) (aumento de la cobertura; actualmente el país presenta una cobertura del 45% de niños y niñas de 2 años y 60% de niños y niñas de 3 años, sin embargo está desigualmente distribuida en detrimento de los sectores socioeconómicos más bajos. A esto se le añade una política de formación de educadores y maestros ya iniciada); aumento del tiempo pedagógico en educación primaria y media (se ha desarrollado una política de extensión del tiempo pedagógico en escuelas primarias, llegando aproximadamente al 15% de la matrícula total; existe acuerdo en continuar con esta política en educación primaria y ampliarla a la media); mejoramiento de las tasas de egreso de educación media básica y media superior (los niveles de repetición son muy altos en la educación media básica, por lo cual deberán descender para cumplir con el objetivo de que todos los adolescentes tengan al menos 9 años de educación básica, a la vez que lo terminen en la edad correspondiente); mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y reducción de las brechas (se plantea como de especial importancia la disminución de las brechas de aprendizaje que se han detectado en las pruebas nacionales e internacionales (SERCE, PISA) en lectura, matemática y ciencias); mejoramiento de la cobertura en educación media superior (se diagnostica que las tasas de escolarización y egreso son insuficientes por lo que se insistirá en que las y los adolescentes continúen estudiando en este nivel y logren mayoritariamente egresar del mismo); aumento de cobertura en la educación terciaria y su extensión a todo el territorio nacional (si bien la cobertura y egresos han ido en aumento en los últimos años, el propósito es

generalizar la educación terciaria en sus diversas modalidades universitarias y no universitarias, y para lo cual se hace imprescindible desarrollar el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, por medio del cual las diversas instituciones de educación terciaria comparten recursos humanos y materiales para extender la educación a todo el territorio); desarrollo y jerarquización de la profesión docente (el mejoramiento del salario, la creación de una carrera profesional atractiva, otorgarle carácter universitario a la formación inicial y desarrollar una formación permanente y en servicio, son algunas de las medidas que ya se han iniciado y deberán profundizarse); aumento del nivel educativo de la población joven y adulta (la acumulación histórica de resultados educativos insuficientes llevó a que la población joven y adulta del país que conforma la Población Económicamente Activa tenga un nivel inferior al que se requiere para el desarrollo del país, por lo que se propondrá una política de educación de jóvenes y adultos para la culminación de ciclos educativos incompletos); y finalmente destaca la importancia del desarrollo de una política de educación no formal (para lograr una formación integral y diversa el país se propone promover la educación no formal, especialmente en personas jóvenes y adultas)

VENEZUELA

Objetivo Unesco EPT	Nivel de logro, datos/indicadores más importantes, políticas relevantes asociadas
1. El cuidado y la educación de la primera infancia. *"Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos"*	Entre los logros obtenidos en este ámbito, destaca que la *Tasa Neta de Educación Inicial* ha ascendido desde el 43% registrado en el periodo 1998-1999 a 77% entre 2012 y 2013, lo cual se traduce en que a la fecha la cobertura se extiende sobre 1.605.391 niños y niñas menores de 6 años. Una de las razones que explican este avance, es el desarrollo del *Proyecto Simoncitos* que persigue la atención integral de todos los niños y niñas desde la gestación hasta que ingresan al nivel primario. Cada *Simoncito* corresponde a un *Centro Educativo* debidamente equipado que ofrece el nivel maternal (0-3 años) y preescolar (4-6 años), y en el cual los niños/as atendidos reciben una alimentación adecuada a sus necesidades de crecimiento. De esta forma, la matrícula en educación maternal aumentó de 55.441 estudiantes inscritos en el año 2002 a 276.305 registrados en el periodo 2012-2013. Por último, cabe destacar el impulso de iniciativas que promueven la protección de la familia y el ejercicio activo y responsable de la maternidad y paternidad (*Ley para la protección de las familias, la maternidad y la paternidad, 2007*); las estrategias que favorecen la lactancia materna como un derecho de los niños y niñas menores de 2 años (*Ley de promoción, protección y apoyo a la lactancia materna, 2007*), y las *Misiones Sociales* destinadas a atender especialmente a las adolescentes embarazadas y a los niños y niñas de los sectores más excluidos.
2. Enseñanza primaria: acceso y conclusión *"Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan*	Un importante avance es que la *Tasa Neta de Escolaridad Primaria* alcanzó un 93% en el año 2013, mientras que en los años noventa ascendía en promedio a un 85%. Así también la continuación de estudios primarios creció del 86% observado en 1990-1999 a un 97% en 2012-2013, mientras que la *Tasa de Deserción* se redujo del 5% promedio registrado en la década de los noventa, a 1,5% promedio en Revolución.

acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen"	A esto se suma que la *Tasa de Repitencia* en primaria ha caído del 10% observado en el periodo 1990-1991 a 3% entre 2012 y 2013. Cabe mencionar que a partir del año 2000 el gobierno bolivariano estableció la gratuidad de la matrícula como una estrategia para disminuir las barreras de acceso al sistema educativo. Además, se ha instaurado el *Programa Alimentario Escolar (PAE)* que garantiza una adecuada alimentación y nutrición a toda la población escolar de los niveles de preescolar, primaria y educación media. Este programa atiende a la fecha a 4.352.972 estudiantes, cifra muy superior a la registrada en 1998 cuándo sólo accedían a este beneficio 119.512 escolares. Finalmente, destaca la creación de las *Escuelas Bolivarianas* que combinan la atención escolar con el desarrollo de actividades deportivas, artísticas, cultuales y socio-comunitarias. Al año 2008 había 4.993 escuelas para ascender entre 2012 y 2013 a 10.360, de las cuales 9.941 corresponden a primaria y 419 a educación especial, con una matrícula total de 1.575.741 estudiantes.
3. Educación secundaria y de los jóvenes *"Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa"*	Al igual que la educación primaria, la educación secundaria es gratuita, y sus estudiantes también son beneficiados con el *Programa de Alimentación Escolar*. Otra iniciativa destacada se refiere a las *Escuelas Técnicas Robinsonianas*, las cuales tienen por propósito vincular la formación escolar con el mundo laboral. Desde el año 1997 éstas han aumentado de 114 a 347 escuelas, y su nivel de matrícula ha progresado de 66.881 matriculados en 1998 a 135.702 estudiantes inscritos actualmente. Además estas escuelas se vinculan estrechamente con la labor que desarrollan las *Misiones Saber -Trabajo*, y *Vuelvan Caras*. A ello se suman los *Liceos Bolivarianos* concebidos como un continuo formativo entre la escuela y la universidad. En el periodo 2004-2005 había 259 de estos liceos y a la fecha ascienden a 2.625, con una matrícula de 1.041.260 jóvenes, lo que representan un aumento del 103% de matrícula en el nivel medio de formación técnica. Paralelamente, los estudiantes de secundaria (al igual que los de Primaria y Educación Inicial) se han visto favorecidos con la entrega de libros de la *Colección de Textos Escolares Bicentenario*, que al corriente

	ha distribuido más de 42 millones de textos entre más de 10 millones de estudiantes y profesores. Por último, destaca la entrega de 666.731 equipos portátiles en educación media por parte del *Proyecto Canaima Educativo.*
4. Educación de adultos *"Aumentar en 50% al 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente"*	Entre las estrategias subrayadas se encuentra el desarrollo de las *Misiones Educativas* que buscan reducir los índices de analfabetismo de la población, otorgar post-alfabetización y reincorporar a quienes hubiesen desertado del sistema educativo (*Misión Robinson*); asegurar la continuación y término del bachillerato (*Misión Ribas*); capacitar para el mundo laboral y asegurar la participación en actividades productivas (*Misiones Vuelvan Cara y Saber-Trabajo*); preparar para la formación universitaria (*Misión Sucre*). Especial referencia tiene la *Misión Negra Hipólita* la cual rescata a niños, niñas, adolescentes y adultos en situación de calle y extrema pobreza, de manera que a través de la educación puedan integrarse al desarrollo de sus comunidades y construir un proyecto de vida propio. Con todo se destaca el incremento experimentado por la *Tasa de Alfabetización* de la población entre 15 y 24 años, puesto que desde el año 1994 a 2012 ésta ha ascendido de 97,96% a 99,61% en el caso de las mujeres, y de 96,53% a 98,60% en el caso de los hombres. Finalmente cabe señalar que en el proceso de municipalización que ha vivido la educación universitaria -lo cual tiene por objetivo asociar la labor académica con la realidad comunitaria y local de donde se encuentre emplazada- han sido creadas 12 *Universidades Politécnicas Territoriales* desde el año 2010 a la fecha.
5. Equidad de género en la educación *"Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así*	La Constitución es uno de los pilares jurídicos más importantes en lo que a igualdad de género se refiere, puesto que garantiza los derechos sexuales y reproductivos de la mujer, así como la igualdad de oportunidades y el derecho a una vida libre de violencia. Consecuentemente, la elaboración del presupuesto nacional también ha integrado la perspectiva de género. A ello se suma la adhesión del estado venezolano a todos los compromisos internacionales que avalen y promuevan la igualdad y paridad de género. Por otro lado, el sistema

como un buen rendimiento"	educativo refleja los avances obtenidos en esta área, en tanto el *Índice de Paridad de Género* ha mejorado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria desde el periodo 1990-1991 a 2012-2013. Así el IPG en preescolar presenta un avance que va de 1,02 a 1,01; en primaria se observa un IPG de 0,99 a 0,98 y en secundaria de 1,24 a 1,09 siendo éste último nivel el que presenta la mejora más significativa, aun cuando persiste cierto grado de disparidad entre los géneros. Por último, cabe mencionar que la participación de mujeres en las áreas de ciencia, tecnología e innovación ha experimentado un ascenso significativo respecto de sus colegas hombres. Esto queda de manifiesto en el *Programa de Estímulo a los Investigadores/as e Innovadores/as*, en el cual se registra para el año 2013 un 42,6% de participación de hombres versus un 57,4% de participación de mujeres.
6. El desafío de la calidad de la educación *"Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales"*	La definición de los objetivos del sistema educativo venezolano se fundamenta sobre tres instrumentos de carácter nacional, a saber, la Constitución de la República (resultado de un proceso constituyente), la Ley Orgánica de Educación y el Plan de la Patria 2013-2019. En base a ello actualmente se encuentra en proceso de construcción un *Sistema Nacional de la Calidad Educativa* que busca asegurar la consecución de los objetivos educacionales, mejorar la formación permanente de los docentes y ejecutar mediciones nacionales sobre la calidad educativa. Para levantar este sistema, se está llevando a cabo una consulta nacional sobre calidad que incluye a académicos, estudiantes, familias, directivos, representantes de la sociedad civil, expertos educacionales, entre otros, con el fin de precisar indicadores de desempeño y mejoramiento de la calidad educativa. Finalmente cabe destacar el aumento progresivo de la inversión pública en educación como porcentaje del PIB, es decir, el año 1990 se registró un 3,15% de inversión respecto del 7% observado en el año 2012.
Políticas más relevantes para el país	
A lo largo del informe sobresalen dos importantes avances. El primero de ellos, se relaciona con la derrota del	

analfabetismo. En el año 2001 se da inicio a la *Misión Robinson* que persigue dos objetivos: otorgar alfabetización y ofrecer post-alfabetización. En la llamada fase *Robinson 1*, se busca que los estudiantes consigan un nivel de alfabetización básico y funcional; en *Robinson 2* se aspira a que los estudiantes accedan y finalicen su sexto grado, situación que también es conocida como *Batalla por el 6to grado*; y en *Robinson 3* se promueve la formación permanente mediante círculos de trabajo y estudio. De esta forma, en el año 2005 se alcanzó una cifra de 1.500.000 personas alfabetizadas, por lo cual, al mismo año, la UNESCO declaró a Venezuela como territorio libre de analfabetismo. El segundo logro importante, se refiere a la ampliación de la atención de personas con discapacidad (término que ha sido reemplazado por *Diversidad Funcional*), la cual se expandió en el periodo 2012-2013 a 149.310 niños, niñas y jóvenes en las etapas de educación inicial, primaria y media. Del total de atendidos, 144.706 corresponden a atención de carácter oficial y 4.604 a atención privada. Para conseguir este nivel de cobertura, el Ministerio del Poder Popular para la Educación contó con 520 instituciones distribuidas de la siguiente manera: 57 *Centros de Educación Inicial Simoncitos para la Diversidad Funcional*, 293 *Escuelas Bolivarianas para la Diversidad Intelectual*, 50 *Escuelas Bolivarianas para la Diversidad Funcional Auditiva*, 3 *Escuelas Bolivarianas para la Diversidad Funcional Visual*, 14 *Escuelas Bolivarianas para la Diversidad Funcional Motora*, 103 *Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas para la Diversidad Funcional*. En paralelo se han creado 113 *Centros de Diagnóstico, Orientación, Formación y Seguimiento para la Diversidad Funcional (CDOSFS)* orientados a la atención integral de niños, niñas, jóvenes y adultos. Estos centros cuentan con un equipo de atención multidisciplinario y a la fecha representan el 33,7% de cobertura a nivel nacional.

Desafíos futuros, problemas pendientes más relevantes

De acuerdo a la información otorgada, aún queda pendiente mejorar los niveles de cobertura para la atención, cuidado y educación de los niños y niñas menores de 5 años. Si bien los progresos conseguidos en este ámbito son incuestionables, se sugiere fortalecer las iniciativas destinadas a la atención prenatal y de la primera infancia, así como mejorar la información de los indicadores de avance. Junto con ello es necesario robustecer los procesos de formación inicial y continua de los docentes y profesionales que se desempeñan en este nivel. Por último, se propone revisar los resultados obtenidos sobre paridad de género, puesto que es innegable que el aumento de la participación de mujeres en todos los ámbitos educativos es un importante avance para el país, se aprecia cierto grado de ralentización de la participación de los hombres en espacios como la educación universitaria. Se presenta un IPG favorable para las mujeres que toma un valor de 1,64 al año 2012, situación que evidencia cierta inequidad entre los géneros, si se considera que, para hablar de paridad los valores debieran fluctuar entre 0,95 y 1,05.

Anexo Nº 2

Tablas estadísticas de los indicadores de monitoreo de Educación Para Todos e información complementaria

Convenciones usadas:

.. No hay datos disponibles o no se aplica

* Estimación nacional

** Estimación del UIS

-n Los datos se refieren al año escolar o fiscal (o financiero) n antes del año o período de referencia

+n Los datos se refieren al año escolar o fiscal (o financiero) n después del año o período de referencia

Indicadores		Información general							
		Índice de desarrollo humano (rango 0-1)		Producto interno bruto per cápita (PPP, constante US$2011)		Población bajo la línea de la pobreza		Población rural en %	
Fuente		PNUD		Banco Mundial		CEPAL		UNESCO-UIS	
América Latina / Año base		2000	2012	2000	2012	2000	2012	2000	2012
Argentina	AR	0,75	0,81	..	..	23,73	4,30	9,88	7,36
Bolivia (Estado Plurinacional de)	BO	0,61	0,66	4.329,98	5.650,43	60,57	26,90	38,17	32,78
Brasil	BR	0,68	0,74	11.014,87	14.323,14	37,46	16,20	18,81	15,13
Chile	CL	0,75	0,82	14.623,15	21.048,93	20,21	11,30	14,05	10,65
Colombia	CO	0,65	0,71	8.413,59	11.636,55	54,87	28,50	27,93	24,43
Costa Rica	CR	0,71	0,76	9.564,73	13.157,49	20,36	17,10	40,96	34,90
Cuba	CR	0,74	0,81	11.154,41	..	..	..	24,40	24,83
Ecuador	EC	0,66	0,71	7.250,84	9.900,08	37,11	28,80	39,70	32,02
El Salvador	SV	0,61	0,66	6.266,43	7.441,75	49,77	41,00	41,09	34,75
Guatemala	GT	0,55	0,63	6.312,67	6.985,19	31,63	54,76	54,87	49,76
Honduras	HN	0,56	0,62	3.482,63	4.422,54	79,74	56,30	54,54	47,28
México	MX	0,70	0,75	14.703,80	16.316,33	41,09	33,20	25,28	21,61
Nicaragua	NI	0,55	0,61	3.435,48	4.293,09	69,91	61,93	45,26	42,14
Panamá	PN	0,71	0,76	9.954,25	17.627,03	30,80	15,50	34,21	24,22
Paraguay	PY	0,62	0,67	6.030,71	6.975,47	58,82	42,90	44,67	37,56
Perú	PE	0,68	0,73	6.475,96	10.912,57	48,52	14,50	26,96	22,42
República Dominicana	DO	0,64	0,70	7.186,73	11.015,73	37,84	39,20	38,25	29,79
Uruguay	UY	0,74	0,79	12.583,64	18.230,27	8,63	8,44	8,68	7,37
Venezuela (República Bolivariana de)	VE	0,68	0,76	14.460,84	17.642,45	49,69	28,09	10,11	6,30
El Caribe									
Anguila	AI	..		..	..	..	..	..	..
Antigua and Barbuda	AG	..	0,77	19.330,16	20.385,26	..	..	67,87	70,13
Antillas Holandesas	AN	..	..	..	..	..	..	..	..
Aruba	AW	..	..	..	..	..	..	53,30	53,03
Bahamas	BS	0,77	0,79	25.675,58	22.705,22	..	..	17,97	15,55
Barbados	BB	0,75	0,78	14.714,16	15.298,72	..	..	61,65	55,09
Belice	BZ	0,67	0,73	7.185,93	8.313,48	..	..	52,34	55,41
Bermuda	BM			51.140,24	52.118,64	..	..	..	..
Dominica	DM	0,69	0,72	7.602,70	9.829,11	..	..	32,82	32,70
Granada	GD	..	0,74	9.709,72	10.974,73	..	..	64,13	60,51
Guyana	GY	0,57	0,63	5.071,42	6.053,66	..	..	71,31	71,51
Haití	HT	0,43	0,47	1.733,63	1.602,81	..	..	64,40	45,36
Islas Caimán	KY	..	..	..	..	..	..	..	..
Islas Turcos y Caicos	TC	..	..	..	..	..	..	15,45	5,93
Islas Vïrgenes Británicas	VG	..	..	..	..	..	..	..	..
Jamaica	JM	0,67	0,71	8.138,87	8.520,89	..	..	48,19	47,84
Montserrat	MS	..	..	..	..	..	..	..	..
Saint Kitts and Nevis	KN	..	0,75	18.772,38	20.099,66	..	..	67,22	67,89
Saint Vincent and the Grenadines	VC	..	0,72	..	..	..	..	54,81	50,30
Saint Lucia	LC	..	0,71	..	..	..	..	72,04	83,03
Suriname	SR	..	0,70	9.859,13	15.174,46	..	..	35,15	29,88
Trinidad and Tobago	TT	0,70	0,76	17.721,01	29.085,75	..	..	89,17	86,02

	Inversión en educación														Educación preprimaria							
	Gasto público total en educación como % del producto interno bruto				Gasto público en educación primaria por alumno como % del PIB				Gasto público en educación secundaria por alumno como % del PIB				Gasto público en educación terciaria por alumno como % del PIB		Tasa neta de matrícula en educación preprimaria en %		Expectativa de años de escolaridad en educación preprimaria		Razón de alumnos por profesor en educación preprimaria	
	UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS		UNESCO-UIS		UNESCO-UIS		UNESCO-UIS	
AL	2000		2013		2000		2013		2000		2013		2000	2013	2000	2013	2000	2013	2000	2013
AR	.		5,14	-1	.		..		.		..		.	15,44 -1	59,79	75,19 -1	1,80	2,28 -1	23,79 -1	..
BO	5,47		6,89	-1	12,62	**	18,66	-1	9,79	**	20,33	-1	48,12	..	34,91	57,53	0,91	1,19	42,48	..
BR	4,01		5,82	-3	10,70		21,08	-3	10,21	+2	21,57	-3	55,60	28,44 -3	46,74	..	..	..	18,74	16,53 -1
CL	3,71		4,55	-1	13,70		16,96	-1	14,11		18,06	-1	18,41	15,01 -1	..	84,92 -1	1,56	2,27 -1	24,27	9,48 -2
CO	3,51		4,93		11,96		17,41		12,98	**	17,04		29,81	20,02	35,86	33,00	1,20	1,46 -2	20,06	25,63 -2
CR	4,39		6,87		14,57		23,34		18,92		24,82		..	33,83	..	75,18	0,93 **	1,54	18,65	14,03
CR	7,70		12,84	-3	28,32	*	49,31	-3	41,24	*	52,11	-3	95,04 **	62,99 -3	92,75	98,35	3,13	2,96	19,25	12,67 -1
EC	1,15		4,36	-1	2,82		7,81		5,32		18,99		..	..	54,11	84,96	0,65	1,67	14,56	17,86
SV	2,55		3,42	-2	8,55	**	9,84	-3	7,49	**	11,31	-3	8,88	11,18 -2	38,50	53,52	1,28	1,88 7	..	34,12
GT	..		.		6,64		9,69	-1	4,26		5,12	-1	..	18,43	37,33	44,36 -1	1,02	1,18 -1	22,77	19,21 -1
HN	..		..		..		18,26	*-3	..		..		..	44,11 -1	21,59	38,26	0,65	1,24	19,48	14,34
MX	4,08		5,15	-2	11,74	**	14,60	-2	12,51	-1	15,91	-2	42,08	-1 37,67 -2	63,14	82,21 -1	1,40	2,03 -1	22,36	25,26 -1
NI	3,00		4,39	-3	..		..		..		..		..	..	28,56	54,97 -3	1,14	1,65 -3	25,97	21,19 -3
PN	5,04		3,29	-2	14,46		6,58	-2	22,28		9,66	-2	32,93	20,13 -1	41,57	65,06 +1	0,86	1,39 +1	19,24	18,63 +1
PY	4,57		4,97	-2	11,74	**	12,03	-2	15,93		17,59	-2	50,86	20,03 -3	27,63	31,92 -2	0,94	1,04 -2	..	18,11 -2
PE	3,35		3,28		8,26		11,15		10,23		10,38		11,40	+2 10,01 -3	58,46	85,09	1,77	2,58	36,29	17,85 -1
DO	1,91	**	3,78		7,90	+2	9,22	-1	..		..		..	..	29,10	40,93	1,00	1,25	21,95	23,39
UY	2,42		4,42		.		..		.		..		18,07	..	..	77,63 -3	1,90 **	2,66 -3	28,35	26,31 -3
VE	..		..		..		..		..		..		..	..	44,31	72,50	1,46	2,27	..	..
CA																				
AI	..		..		..		..		..		..		..	..	..	..	..	..	13,70	14,00 -2
AG	..		..		..		..		..		..		..	..	39,88	72,00 -1	1,13	1,77 -1	6,20	20,94 -1
AN																		..	20,31	..
AW	4,71		6,04	-2	13,06		16,51	-2	19,21		22,38	-2	28,73	32,48 -2	94,06	98,72 -3	1,92	2,14 -1	26,50	19,55 -1
BS	.		..		..		..		..		..		..	..	11,49 -1	..	0,32	..	9,36 **	..
BB	4,62		5,61	-1	13,90	**	..		20,81		24,97	-3	41,82	40,35 -3	63,47	71,94 *-2	1,40	1,58 *-2	16,66 **	16,15 *-2
BZ	5,03		6,61	-3	15,76		14,38	-1	15,87		22,11	-1	..	22,63 -1	27,02	46,44	0,56	0,98	18,99	16,32
BM	..		..		..		.		..		..		..	..	..	..	0,56 +1	0,55 -1	7,16 +1	8,25 -1
DM	..		..		..		15,51	-2	..		..		..	..	78,25 **-1	76,71	1,42	1,98	14,99	12,54
GD	..		..		..		..		..		..		..	..	..	..	1,49 -1	..	15,25 -1	14,48 -3
GY	8,48	**	3,19	-1	..		.		..		..		..	..	81,90	56,81	1,94	1,33 -1	16,65	15,63 -1
HT	..		..		..		..		..		..		..	..	..	..	..	..	..	..
KY	..		..		..		..		..		..		..	..	..	..	..	..	12,18	8,44 -1
TC	..		..		..		..		..		..		..	..	..	..	..	..	13,78 +1	..
VG	..		4,36	-3	..		..		..		..		..	..	..	..	..	..	13,44	10,94 -2
JM	5,02		6,26		..		22,50		..		29,41		70,37	+1 40,09	79,33 -1	85,26	2,50	2,78	24,27	..
MS	..		..		..		..		..		..		..	..	..	..	..	..	10,25 **	..
KN	4,80		..		..		..		..		..		..	..	..	..	..	1,63	..	15,12
VC	7,89		5,08	-3	21,59		17,40		22,41	**	21,61		..	..	..	67,52	..	1,57 *	..	.
LC	7,25	-1	4,70		..		17,76		24,72	**-1	23,52		..	14,45 **-2	48,79 **	57,40	1,28 **	1,20 *	13,19	9,80
SR	..		..		..		..		..		..		..	..	84,64 **+1	69,62	1,59 -1	1,90	22,49 +1	27,99
TT	2,76		..		10,42		..		..		..		..	..	50,05 **	..	1,21 **	..	12,82	..

	Educación primaria												Educación secundaria											
	Tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria en %				Tasa de repitencia en educación primaria en %				Tasa de sobrevivencia al 5° grado en %				Transición desde la enseñanza primaria a la secundaria en %				Tasa neta de matrícula en educación secundaria en %				Tasa de repitencia en educación secundaria			
	UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS			
AL	2000		2013		2000		2012		2000		2012		2000		2012		2000		2013		2000		2012	
AR	99,43		..		6,40		3,73	-1	93,05		98,19	-1	..		91,02	-1	..		89,06	-1	..		..	
BO	93,57	**	81,60		2,75		5,63		78,02		98,00		92,36		96,51		66,11	*+1	71,58		3,79		7,36	
BR	92,50	**	..		20,95		8,54	-3	..		..		97,88		..		..		..		..		..	
CL	..		92,68	-1	..		4,64	-1	98,18		98,73	-1	..		97,39	-1	..		84,09	-1	..		6,08	-1
CO	96,45	**	91,15	-3	6,51		1,52		60,93		84,71	-1	92,34		99,41		..		73,67		5,71	+1	2,57	
CR	..		90,97		8,22		4,69		93,69		89,88		82,92		84,38		..		73,28		10,41		10,90	
CR	97,95		96,40		1,32		0,57		96,67		96,69		97,40		98,83		80,11		88,31		1,44		1,16	
EC	98,33		96,80		2,26		1,18		77,85		90,20		70,25		98,42		48,63		83,48		4,50	*	3,28	
SV	84,66	**	92,11		6,60		6,42	-1	67,03		87,36		93,21	**	95,82		44,21	**	62,50		2,96	+1	5,61	
GT	86,83		91,41	-1	14,66		11,83		55,88		72,07	-1	94,43		85,61	-1	26,94	**	46,87	-1	3,73		5,63	-1
HN	88,44		90,10		8,49	+3	3,98		..		..		..		..		..		..		..		..	
MX	98,20	**	97,96	-1	5,51		2,90	-1	88,29		96,74	-1	90,63		96,86	-1	54,74	**	67,88	-1	..	+2	0,94	-1
NI	82,66		93,20	-3	6,97		..		54,24		..		98,83	-1	..		34,50		45,44	-3	7,80		..	
PN	93,97		91,03	+1	5,72		5,06	-1	88,63		92,06	-1	..		98,77	-1	57,99		68,18	+1	..		6,71	-1
PY	97,86		82,62	-2	7,99		4,49	-2	78,12	-1	83,79	-2	92,84	**	92,98	-2	45,19	-1	62,56	-2	1,41	+1	1,08	-2
PE	99,98		94,52		10,60		4,54	-1	86,10		78,84	-1	97,55		99,15		65,13		76,28		6,53		5,85	
DO	83,95		89,08	-1	5,30	-1	7,49		75,09	-1	94,81		91,23	-1	94,92		39,78		62,09	-1	2,82	-1	5,44	
UY	..		99,84	-3	8,97		5,42		88,57		94,84	-3	81,47		..		..		72,01	-3	..		..	
VE	89,02		93,55		6,88	**	3,25		90,80	-1	96,04		98,71	**	99,48		50,75		74,68		12,25		5,34	
CA																								
AI	..		..		..		..		..		..		99,66	-1	96,84	-3	..		..		..		..	
AG	..		85,28		..		..		..		..		..		..		69,11	**	78,46	-1	..		..	
AN	..				..		..				..				..		..							
AW	98,25		98,93	-3	8,45		7,34	-3	95,91		93,44	-3	99,70	-1	..		76,81		76,94	-2	8,12		..	
BS	91,43	-1	97,80	-3	..		..		..		..		..		..		70,83	-1	82,89	-3	..		..	
BB	94,73		97,13	*-2	..		..		95,56		94,46	-2	99,20		..		92,90		89,71	-2	..		..	
BZ	99,39	**	99,69		9,94		7,06		84,53		93,56		94,41		95,26		58,48	**	74,29		7,56		4,93	
BM	..		83,46	-1	..		..		89,07	+1	86,90	-1	93,52	+1	92,84	-1	..		..		..		..	
DM	98,41		96,23	-3	2,17		3,89		86,24		93,90		90,69		94,88		83,87		78,94	-2	9,46	+3	8,09	
GD	99,99	*-1	..		..		..		..		..		..		..		..		..		..		..	
GY	..		..		..		..		77,17		94,62	-1	69,00	-1	95,21	-3	72,81	-1	92,56	**-2	8,31		12,19	-3
HT	..		..		..		..		..		..		..		..		..		..		..		..	
KY	..		..		..		..		..		..		92,59		92,72	-1	..		..		..		..	
TC	..		..		..		..		..		..		88,64		..		..		..		2,31		..	
VG	..		..		..		..		80,02		..		..		93,68		..		..		10,92		18,74	
JM	93,74	**	85,51		4,99		3,09		87,12		87,52		97,97		90,29		77,62		68,89		1,22		0,70	-2
MS	..		..		..		..		..		..		96,30	-1	..		..		..		..		..	
KN	97,22	**	82,20		..		..		82,85		95,39		91,49		99,53		95,83	**	85,03		1,38	**+2	2,05	*-2
VC	98,20	**	96,24		9,90	+1	4,38		..		91,37		..		99,95		67,92	**	85,20	-3	19,14	**+2	13,38	
LC	90,64	**	..		2,27	+3	2,63		93,75		95,01		68,08	+1	94,01		62,29	**	80,66		0,15	-1	0,96	
SR	..		..		..		..		..		..		..		..		..		52,53		..		..	
TT	98,31	**	98,68		5,80		6,35	*-3	94,84		92,07	-3	97,41		94,20	*-3	..		..		..		..	

	Educación terciaria				Alfabetismo				Paridad de genero							
	Número de estudiantes matriculadas en educación superior por 100.000				Tasa de alfabetismo de la población adulta (15 años y más) en %				Índice de paridad de género en la tasa neta de matrícula de educación				Índice de paridad de género en la tasa neta de matrícula de			
	UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS			
AL	2000		2013		2000		2012		2000		2013		2000		2013	
AR	4.788		6.636	-1	97,19	+1	97,92	**	0,99	-1	..		1,07	-2	1,07	-1
BO	3.281		..		86,72	+1	94,46		1,00		0,99		..		1,02	
BR	1.594		..		86,37		91,33		..		..		..		..	
CL	2.926		6.406	-1	95,72	+2	..		..		1,00	-1	..		1,04	-1
CO	2.341		4.365		..		93,58	-1	1,00	**	0,99	-3	..		1,08	
CR	..		4.213		94,87		97,41	-1	..		1,01		..		1,07	
CR	1.425		3.313		99,80	+2	99,84	**	0,99		1,00		1,04		1,01	
EC	..		3.697	-1	90,98	+1	93,29	+1	1,01		1,02		1,03		1,04	
SV	1.924		2.697	-1	..		85,49	-1	1,00	**	1,00		1,01	**	1,03	
GT	950	+2	1.899		69,10	+2	78,26		0,93		0,99	-1	0,90	**	0,93	-1
HN	1.453		2.269		80,01	+1	85,36		1,01		1,02		..		1,19	
MX	1.890		2.616	-1	90,54		94,23		0,96		1,02	-1	0,97	**	1,04	-1
NI	..		..		76,68	+1	..		1,01		1,01	-3	1,18		1,14	-3
PN	3.879		3.688	-1	91,90		94,09	-2	1,00		0,99	+1	1,11		1,08	+1
PY	1.553		3.486	-3	..		93,87	-2	1,01		0,99	-2	1,07	-1	1,08	-2
PE	3.462		3.932	-3	..		93,84		1,00	-2	1,00		0,97		1,01	
DO	3.163	+3	4.339	-1	87,00	+2	90,86	+1	1,01		0,97	-1	1,24		1,15	-1
UY	2.746		4.839	-3	..		98,40		..		..		..		..	
VE	2.737		..		..		..		1,01		0,98		1,21		1,09	
CA																
AI	..		..		..		..		..		..		..		..	
AG	..		..		98,95	+1	98,95	**	..		0,97	-1	0,92	**	1,18	-1
AN											..				..	
AW	1.737		1.148		97,29		96,82	-2	0,99		..		1,05		1,10	-2
BS	..		..		..		..		0,98	-1	..		0,99	-1	1,07	-3
BB	3.022		4.408	-2	..		..		1,07		0,99	*-2	1,06		1,15	-2
BZ	1.533	+1	2.552		..		..		0,99		0,99		1,06	**	1,08	
BM	..		1.693	+1	..		..		..		0,95	-1	..		1,16	-2
DM	..		..		..		..		..		..		1,14		1,07	-2
GD	..		..		..		..		0,99	+2	..		..		..	
GY	643	+3	1.114	-1	..		..		..		1,13	-1	1,00	**-1	1,16	-2
HT	..		..		..		..		..		..		..		..	
KY	..		..		..		..		..		..		..		..	
TC	..		..		..		..		..		..		..		..	
VG	3.802		..		..		..		..		..		..		..	
JM	1.394		2.673		79,92	-1	87,48	**	0,99		0,97		1,03	**	1,07	
MS	..		..		..		..		..		..		..		..	
KN	..		..		..		..		..		1,03		1,06	**	1,07	
VC	..		..		..		..		..		0,97		1,36	**	1,03	-3
LC	..		..		..		..		0,98		..		1,27	**	1,01	
SR	..		..		..		94,68	-2	..		1,01		..		1,20	
TT	610		..		..		98,81	**	1,00		0,99	-3	..		..	

	Docentes															
	Razón de alumnos por profesor en educación primaria.				Razón de alumnos por profesor en educación secundaria.				Profesores certificados en educación primaria en %				Profesores certificados en educación secundaria en %			
	UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS				UNESCO-UIS			
AL	2000		2013		2000		2013		2000		2013		2000		2013	
AR	19,34		..		11,01		..		..		..		..		..	
BO	25,07	**	..		21,97	**	..		..		..		..		..	
BR	24,80		20,52	-1	19,12	+2	15,97	-1	..		..		..		..	
CL	32,23		21,16	-1	29,35		20,04	-1	..		..		..		..	
CO	26,45		24,77		19,20		25,19		..		100,00	-1	..		98,23	
CR	24,94		16,43		18,84	**	13,79		87,18	-1	97,14		80,37	-1	96,94	
CR	11,50		9,06		11,95		8,43	-1	100,00		100,00		87,16		100,00	-1
EC	23,25		18,71		13,58	**	14,06		86,97		84,68		84,25	**	75,74	
SV	45,50	+3	24,48		29,02	+3	37,99		..		95,57	-2	..		91,46	-2
GT	32,56		25,54	-1	14,03		13,66	-1	..		..		..		..	
HN	34,06		..		..		..		..		..		..		..	
MX	27,16		28,02	-1	16,92		17,74	-1	..		95,59	-3	..		91,00	-3
NI	35,66		30,22	-3	32,00	**	30,83	-3	72,90		74,86	-3	44,64	*	52,57	-3
PN	24,74		25,49	+1	16,26		15,52	+1	74,89		90,40	-1	81,90		88,47	-1
PY	26,96	+2	21,74	-2	11,88	**	8,87	-2	..		..		..		..	
PE	28,74		18,08		20,36		15,46		..		..		..		..	
DO	31,03		23,63	-1	..		..		73,91	-1	85,05	-1	..		89,85	-1
UY	20,76		13,79	-3	14,63		11,32	-3	..		..		..		..	
VE	..		..		..		..		..		..		..		..	
CA																
AI	19,99		14,83	-2	16,65	**	8,54	-2	77,92		71,17	-2	60,00	**-1	57,26	-2
AG	18,74		13,85	-1	13,39		11,59	-1	46,91		60,13	-1	47,21		47,03	-2
AN	17,56				13,01		..		..		..		..			
AW	19,06		14,79	-1	15,25		13,97	-2	100,00		99,50	-1	100,00		95,83	-2
BS	14,04	-1	14,15	-3	15,60	-1	12,13	-3	58,44	-1	91,55	-3	98,74	*+2	89,00	-3
BB	17,57	**	13,09	-2	17,30	**	..		..		55,41	*-2	66,83	**	..	
BZ	23,31		22,57		23,33		17,38		54,09		48,78		54,42		35,44	
BM	9,25	+1	9,83	-1	7,08	+1	6,39	-1	100,00	+1	100,00	-1	100,00	+1	100,00	-1
DM	19,56		14,84		21,47		12,16	-2	64,62		65,22		30,92		41,07	
GD	20,32		16,06	-3	..		..		67,21		65,33	-3	..		25,27	-3
GY	26,22		23,16	-1	16,48	+3	20,29	-1	51,43		69,65	-1	..		57,36	-3
HT	..		..		..		..		..		..		..		..	
KY	14,49		13,31	-1	9,29		5,27	-1	97,89		97,03		100,00		99,04	-1
TC	18,40	-1	9,29	+1	8,46	**	..		79,80	-1	89,12	+1	..		..	
VG	16,97		11,93	-2	10,43		8,05	-2	89,02		..		63,16	-1	..	
JM	29,66	+3	21,28		18,45		16,81		..		..		..		..	
MS	19,15		10,98	+1	10,92		12,70	+1	..		..		73,08	**-1	..	
KN	19,44		14,52		14,45		12,41		61,24		64,68		28,18		34,20	
VC	18,59	**	15,29		23,84	**	14,72		66,14	-1	82,70		49,51		57,37	
LC	23,23		16,66		17,77		12,18		72,15	+1	88,64		56,27	+1	60,23	
SR	19,94	**+1	13,30		15,33	**+1	11,42		..		93,56		..		..	
TT	20,75		..		..		..		76,08		..		..		..	