

La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe

Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*

INTRODUCCIÓN

En 2015 se aprobó la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Allí, en el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS4) se definió la importancia de una visión inclusiva, equitativa y de calidad para la educación. Este *Informe Regional* muestra un balance de su implementación en América Latina y el Caribe en el periodo 2015-2021; analiza sus logros e identifica los desafíos que puedan orientar la toma de decisiones de política educativa en la próxima década y promover el cumplimiento de los objetivos planteados al 2030.

Esta publicación constituye un esfuerzo conjunto de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (UNICEF LACRO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El informe responde al mandato surgido de las últimas dos reuniones regionales de ministras y ministros de educación de América Latina y el Caribe. Es parte de un compromiso del Comité de Dirección Regional ODS-E2030 con el seguimiento de los acuerdos pautados y del aprendizaje de los logros y desafíos en marcha.

El informe destaca que el cumplimiento de las metas previstas para el 2030 no estaba asegurado antes de la pandemia de la COVID-19 y mucho menos lo está en el presente tan difícil que atraviesa la región y el

mundo. Ante esta situación, muchas metas no serán alcanzadas si no se logra modificar el rumbo de las políticas y la asignación de recursos para la educación.

Los indicadores muestran que, en los años recientes, aun antes de la crisis educativa provocada por la pandemia, hubo una desaceleración —y en algunos casos un estancamiento— en el avance de muchos de los logros educativos que eran notables en el periodo 2000-2015. En algunos indicadores esto muestra los límites a la hora de llegar a las poblaciones con más dificultades, como las niñas y los niños con discapacidad, los habitantes de zonas rurales remotas y los miembros de hogares pobres. Las dificultades para incluir este núcleo duro de la exclusión educativa se reflejan en el estancamiento de los indicadores de acceso. En otros indicadores se observan mejoras y hay logros alentadores, algunos comunes a toda la región y, en otros casos, específicos de algunos países. Pero en general se observa ya el efecto de un periodo más reciente que ha estado marcado por las dificultades económicas, la discontinuidad política y los devastadores efectos de la pandemia de la COVID-19.

Esto implica un llamado urgente a la aceleración del avance en las metas educativas establecidas en 2015 con más inversión, participación social, diálogos y capacidades estatales para conducir los procesos de mejora y transformación sistémica de la educación.

Este informe presenta una selección de datos e indicadores obtenidos de los marcos

* Reproducimos el resumen ejecutivo de *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*, dada la importancia del balance realizado por la UNESCO-OREALC, UNICEF LACRO y CEPAL de la implementación del ODS4-Educación 2030 en América Latina y el Caribe en julio de 2022. El lanzamiento en Youtube está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5IKX6YLQEL4>. El informe completo puede descargarse en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>

global y temático de monitoreo del ODS4,¹ junto con información complementaria, comparable entre países y disponible para los últimos años, para profundizar en algunas dimensiones de análisis. La información disponible permite visualizar las tendencias de 2015 a 2019 o 2020, según el caso. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de la evolución de estos indicadores para el conjunto de los países de América Latina y el Caribe. El informe también presenta un contexto general de la situación educativa y social de la región y un análisis de las tendencias de política educativa entre 2015 y 2021 en los ejes temáticos claves para garantizar el cumplimiento de las metas pautadas, para la cual se realizó una revisión bibliográfica y una consulta a expertos de la región. A continuación se presenta un resumen de los contenidos más relevantes de cada uno de los capítulos del informe.

EL CONTEXTO: TENDENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El primer capítulo presenta las principales tendencias económicas y sociales de la región en el periodo, considerando el crecimiento económico, el mercado de trabajo, la evolución de la pobreza y la desigualdad, y el gasto público.

Las tendencias educativas de la región se insertan en un contexto global de inestabilidad, bajo crecimiento económico, desigualdades crecientes y una crisis ambiental que amenaza el planeta. En los años previos a 2020 el crecimiento había sido prácticamente nulo, lo que demarca un periodo de estancamiento que se distingue del ciclo de fuerte crecimiento que había marcado la primera etapa del siglo XXI. La pandemia de la COVID-19 expandió la emergencia social y afectó especialmente a los sectores más vulnerables de la

sociedad. En 2020 América Latina y el Caribe experimentaron la peor contracción económica desde 1900, con una caída del PIB de 6.8 por ciento.

Desde 2015 los indicadores del mercado de trabajo muestran tendencias adversas en la región, con un incremento de la desocupación y un empeoramiento de la calidad del empleo. El impacto de la crisis por la pandemia redució esta situación al afectar especialmente a las mujeres, los jóvenes y los trabajadores del sector informal y de bajos ingresos. La contundente salida de las mujeres del mercado de trabajo representa un retroceso de 18 años en los niveles de su participación en la fuerza laboral.

La notable reducción de la pobreza entre 2002 y 2014 tuvo un ciclo de estancamiento y reversión a partir de 2015, el periodo analizado en este informe. Entre 2015 y 2019, la tasa de pobreza creció hasta alcanzar 30.5 por ciento de la población. En 2020, como impacto de la pandemia, se sumaron a la categoría de pobreza 17 millones de personas más que el año anterior, lo que incrementó el total del pobres a 204 millones. Como consecuencia, la tasa de pobreza extrema alcanzó al 11.4 por ciento de la población y la tasa de pobreza al 33 por ciento.

Los países de América Latina y el Caribe debieron atender desafíos en diversos frentes para controlar la pandemia. La propagación de la COVID-19 y sus efectos económicos y sociales se vieron agravados por los problemas estructurales de la región, como los elevados niveles de desigualdad, la informalidad laboral, la desprotección social, la pobreza y vulnerabilidad. Junto con estas debilidades estructurales, la prolongación de la crisis sanitaria se combinó con el avance lento y desigual de los procesos de vacunación en la región. Se estima que 28 de los 33 países de la región no lograron vacunar al 70 por ciento de la población en 2021.

¹ El marco de monitoreo del ODS4 está compuesto por 12 indicadores globales para el monitoreo de sus siete metas y tres medios de implementación, que se complementan con otros 32 indicadores temáticos que profundizan en diferentes dimensiones de la educación. La lista completa de los 44 indicadores puede encontrarse en el anexo del informe.

Las profundas desigualdades sociales y económicas que caracterizan a América Latina y el Caribe tienen un impacto directo sobre la salud de la población a través de los determinantes sociales de la salud, por lo que se torna indispensable articular las medidas sanitarias con aquéllas de protección social, de modo que actúen de manera conjunta para contener la crisis.

EL ACCESO, LA EQUIDAD Y LA FINALIZACIÓN DE LOS CICLOS EDUCATIVOS EN LA PRIMERA INFANCIA, Y EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El segundo capítulo recorre las tendencias de acceso, trayectorias y finalización de las ofertas educativas destinadas a niños, niñas y adolescentes. Un primer eje de este capítulo es el monitoreo de la meta que se propone “velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (ODS 4.2). Para el 2019, la tasa bruta de matrícula de educación de la primera infancia era de 46.6 por ciento, con amplias diferencias según los ciclos: para el desarrollo educativo de la primera infancia (de cero a dos años) la cobertura era de apenas 18.6 por ciento, mientras que en la educación preprimaria (desde tres años y hasta el inicio de la primaria) la tasa bruta era de 77.5 por ciento. La evolución de este indicador muestra un crecimiento constante en los últimos 20 años.

Entre 2015 y 2020 se incorporaron cerca de 2.1 millones de niños y niñas a programas de desarrollo educativo de la primera infancia, a un ritmo más acelerado que en los quinquenios anteriores. Sin embargo, más allá de los avances, todavía es un porcentaje menor de la población la que accede a programas de desarrollo de la primera infancia: apenas 18.6 por ciento de los niños y niñas entre cero y dos

años. Es necesario acelerar estos ritmos de inclusión ya que, de sostenerse este ritmo de crecimiento, para el 2030 se alcanzará a cubrir apenas una cuarta parte de la población. Además, la información disponible muestra que la asistencia a la educación de la primera infancia ha sido la más afectada por la pandemia.

En paralelo, en estos mismos años vimos una fuerte desaceleración del crecimiento de la educación preprimaria. El indicador ODS 4.2.2, sobre la participación en programas educativos un año antes del inicio de la primaria, muestra que 5 por ciento aún no accede a ninguna etapa de esta oferta educativa. Este porcentaje se duplica en la población de zonas rurales y entre quienes pertenecen a los hogares más pobres. Hay una gran heterogeneidad en los niveles de cobertura y avance de los países en el acceso al nivel. Algunos casos se destacan especialmente por su crecimiento en el periodo analizado, como Costa Rica, San Vicente y las Granadinas, Perú y Panamá.

Entre 2015 y 2020 también se observa una desaceleración de los indicadores de acceso a la educación primaria y secundaria. La tasa de población fuera de la escuela (ODS 4.1.4) en primaria pasó de 3.2 por ciento en 2015 a 2.9 por ciento en 2020, mientras que en secundaria baja subió de 6.1 por ciento a 6.8 por ciento, y en secundaria alta se redujo de 22.7 a 21.3 por ciento. Como resultado, se estima que 10.4 millones de niños, niñas y jóvenes se encontraban excluidos del acceso a la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe en el año 2019. Estas cifras son anteriores a la pandemia, cuyos efectos seguramente han generado mayor fragilidad en las trayectorias que garantizan la permanencia en el sistema educativo.

La tasa de finalización por nivel educativo (indicador ODS 4.1.2) es otro de los indicadores fundamentales en el monitoreo, ya que da cuenta de quienes han transitado y acreditado un nivel educativo. Con un valor estable en el tiempo, 92.7 por ciento de la población adolescente había finalizado la educación primaria en

2020. Para la secundaria baja y alta el porcentaje de la población joven que concluye cada nivel es 79.1 y 63.7 por ciento, respectivamente. Es preocupante reconocer una fuerte desaceleración de la mejora en la finalización del nivel frente a lo que venía ocurriendo entre 2000 y 2015. Cabe destacar que algunos países, como México, Costa Rica y Uruguay, con antecedentes de alta exclusión en la educación secundaria alta, lograron mejorar más en el periodo reciente.

Pese a las mejoras, las desigualdades siguen siendo muy amplias: mientras que en el quintil de ingresos más alto, 84.6 por ciento de la población logra culminar la educación secundaria, esta proporción cae a 44.1 por ciento en el quintil de ingresos más bajos. Por otra parte, 66.6 por ciento de la población urbana finaliza la educación secundaria alta, pero sólo lo hace 46.4 por ciento en zonas rurales. La población indígena es un grupo que presenta niveles altos de exclusión educativa: en el promedio de países para los que se dispone de información, 59 por ciento logra culminar la educación secundaria alta.

En el análisis del periodo más largo, de 20 años, resulta notable que la expansión de la finalización de la educación secundaria baja y alta ha sido mayor al incremento de la cobertura. Esto se vincula con el hecho de que existen mejoras en las trayectorias durante el periodo analizado, y también a la existencia de políticas de expansión de las oportunidades de finalización del nivel alternativas a la educación común.

Un indicador asociado con esta tendencia es el de sobreedad (indicador ODS 4.1.5). En los últimos 20 años se logró reducir la sobreedad en el nivel primario y secundario. Esta tendencia continuó siendo muy marcada en el periodo analizado. La repetición también ha disminuido claramente en las últimas dos décadas en la región desde valores históricamente muy altos, especialmente en el inicio de la primaria. En el periodo 2015-2020 la repitencia en primaria se mantuvo estable en torno a 3.6 por ciento, mientras en secundaria siguió

disminuyendo hasta llegar a 4.5 por ciento de los estudiantes. Es importante considerar que estos indicadores son especialmente preocupantes en los países de Centroamérica y muestran valores muy bajos o casi nulos en los países del Caribe.

En toda la región hubo políticas activas que buscaron ampliar la inclusión educativa de las poblaciones más desaventajadas. En particular se avanzó en nuevas estrategias de inclusión de la primera infancia. Las fuertes políticas de inclusión social centradas en transferencias condicionadas de ingresos continuaron y se expandieron en muchos países de la región; se desarrollaron acciones compensatorias para enfrentar las desigualdades sociales y se implementaron novedosos programas de redistribución y reconocimiento de los sectores vulnerables.

En este sentido, el informe destaca cómo se han enfrentado temas como la pandemia, la discapacidad o la situación de aquellos estudiantes que han quedado fuera de la escuela, y se presentan ejemplos que dan cuenta de casos específicos, de políticas integrales para la primera infancia, el desarrollo de nuevas plataformas educativas para promover el uso de tecnologías en un contexto de no presencialidad y novedosas experiencias de protección de las trayectorias educativas en distintos países. Estos grandes esfuerzos de políticas no quitan las enormes deudas que siguen existiendo en la región para lograr la inclusión educativa plena de los sectores sociales más desfavorecidos.

Las deudas educativas se extendieron, además, en tiempos de emergencia a partir de la COVID-19 y su impacto en la exclusión educativa. La suspensión de clases presenciales tuvo un efecto devastador en los sectores con menos apoyo pedagógico en el hogar, conectividad y materiales educativos. Las proyecciones elaboradas por diferentes organismos internacionales estiman que un porcentaje importante de estudiantes ha quedado excluido de la continuidad de la enseñanza durante la pandemia, y que es previsible observar una

pérdida generalizada de aprendizajes, pero que afectará en mayor medida a las poblaciones más desaventajadas. Los efectos de la pandemia y la suspensión de las clases presenciales en la salud mental en los estudiantes es una temática que genera preocupación y obliga a repensar las acciones educativas en marcos más amplios, donde el aprendizaje se combine con el bienestar estudiantil.

La recuperación de su lugar en la escuela y la consolidación de programas integrales que atiendan las diversas situaciones educativas, sociales y emocionales constituyen hoy desafíos centrales para la región. Esto requerirá nuevos esfuerzos de financiamiento educativo, calibración de políticas que sean efectivas y generación de renovadas redes de apoyo para los sectores más vulnerables en los sistemas educativos.

LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

En el tercer capítulo se analiza la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a partir de las pruebas estandarizadas internacionales con el objetivo de monitorear las tendencias, pero apelando a una visión más amplia y compleja del currículo. El análisis utiliza como herramientas centrales los resultados de los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (ERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)² para el nivel primario, y las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE para el secundario.

En el nivel primario, como en otros indicadores analizados en este informe, se encuentra una marcada diferencia de tendencia en los dos periodos: mientras que entre las evaluaciones SERCE (2006) y TERCE (2013) los desempeños de

los estudiantes mejoraron en todas las áreas y años de estudio evaluados, entre el TERCE (2013) y el ERCE (2019) los resultados de las evaluaciones han permanecido prácticamente estables o con cambios muy leves, e incluso con algunos retrocesos. Resulta preocupante reconocer esta ausencia de mejoras en los logros de aprendizaje considerando los años que separan las dos últimas evaluaciones.

El porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel mínimo de competencia, según lo establece el indicador ODS 4.1.1, revela los bajos logros de aprendizaje de la región. Para el año 2019, el promedio de los países evaluados se sitúa en valores bajos en tercer grado: alcanza 54.6 por ciento en lectura y 50.9 por ciento en matemática. Es decir, aproximadamente la mitad de los estudiantes no logran alcanzar los niveles mínimos de competencia esperados, que en estos grados se enfocan principalmente en el desarrollo de la alfabetización inicial y de operaciones matemáticas básicas.

En sexto grado, el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel mínimo de competencias es de 31.3 por ciento en lectura y 17.2 por ciento en matemática. Esta caída respecto del tercer grado revela un problema muy grave en la progresión de aprendizajes en los últimos años del nivel primario: menos de una tercera parte finaliza la educación primaria adquiriendo las competencias mínimas.

En la comparación de los países participantes en las pruebas del ERCE se destacan algunos casos de mejora entre 2013 y 2019: Perú en particular continúa una trayectoria de mejora desde pruebas anteriores, mientras que Brasil, y en menor medida Paraguay, República Dominicana y Ecuador, también logran avances. En cambio, algunos países tienen descensos pronunciados en alguna de las pruebas, como Argentina y Costa Rica en matemática o Guatemala en lectura.

² Se consideran aquí el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) aplicado en el 2013, y la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo llevada adelante en el 2019 (ERCE 2019). En los casos que consideran una mirada de tendencia más larga, se incluye el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) implementado en 2006.

En la educación secundaria, para los diez países de América Latina participantes de la última edición de PISA en 2018, aproximadamente la mitad de los estudiantes de 15 años alcanzaron los niveles mínimos de competencia en lectura. Esta proporción es levemente más baja en ciencias, y desciende a una tercera parte de los estudiantes en matemática, lo que da cuenta de un menor nivel de aprendizajes en esta área.

Los resultados también muestran que el promedio de la región no se ha modificado entre 2015 y 2018 en las tres áreas. Al igual que lo observado en el nivel primario, el balance general del periodo muestra un estancamiento en el desarrollo de los aprendizajes. En las tendencias por países, sólo Perú logró mejoras entre 2015 y 2018 y países como Colombia y República Dominicana muestran trayectorias de disminución de los aprendizajes. De los países participantes en PISA, Chile se mantiene con los mejores resultados comparados de la región.

Considerando el monitoreo del indicador ODS 4.1.1, los resultados de PISA deben ser contextualizados en función del porcentaje de población de 15 años que se encuentra fuera de la escuela. Incluso algunos países con niveles altos de logro quedan relegados cuando se considera a los no escolarizados, lo que indica que allí los niveles de exclusión son mayores. Para el conjunto de la región, si se asume que la población no escolarizada no alcanza los niveles mínimos de competencia definidos en el marco de monitoreo del ODS4, apenas 31 por ciento de la población total de 15 años logra el nivel mínimo de competencias esperado para el fin de la secundaria baja en lectura, y 21 por ciento en matemática.

El análisis de los resultados también permite identificar las amplias desigualdades que existen en los logros de aprendizajes dentro de los países. Pocos logran combinar buenos resultados (en comparación con la media regional) y más equitativos. Por ejemplo, se destacan en estas dos dimensiones combinadas

los casos de Costa Rica, Cuba en tercer grado de primaria y México en secundaria.

El principal factor asociado con las desigualdades en los aprendizajes es el nivel socioeconómico de la población. Si se considera a los estudiantes del quintil de ingresos más bajos, sólo 40 por ciento alcanza el nivel mínimo de competencia esperado de lectura en tercer grado, mientras que esta proporción supera 70 por ciento en el quintil de ingresos más alto. Estas diferencias son muy similares a las observadas en secundaria, y también se reconocen en sexto grado, con el agravante de que en el quintil de ingresos más bajos los porcentajes son sumamente menores: sólo 16 por ciento obtiene el nivel mínimo de competencia esperado en lectura y apenas 9 por ciento en matemática.

La preocupante situación de los bajos logros de aprendizaje en la región se vio agravada por el efecto de la pandemia de la COVID-19. La región tuvo una gran cantidad de días de clases presenciales suspendidas durante los años 2020 y 2021 (y en algunos países esta situación continua parcialmente en 2022). Esto afectó gravemente las posibilidades de aprendizaje, especialmente de los sectores sociales más desfavorecidos. Resta saber el impacto concreto y el acumulado en los años que vendrán en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes de la región.

En síntesis, los resultados de las evaluaciones regionales alertan sobre el estancamiento de los aprendizajes, que incluso sin considerar el impacto de la pandemia, muestran que la región está lejos de alcanzar las metas establecidas para 2030, tanto por los bajos niveles de aprendizaje como por la ausencia de mejora en el último quinquenio.

Las políticas educativas se han enfocado, en esta dimensión, en diseñar alternativas educativas que sean capaces de redefinir tres dimensiones pedagógicas centrales: uniformidad *versus* diversidad de estudiantes, poblaciones y culturas; modelo de administración educativa rígido *versus* marco flexible,

adaptado a las necesidades específicas y cambiantes; y desempeño individual *versus* entorno de aprendizaje colaborativo.

La fuente de mejora sistémica de los aprendizajes es la coherencia curricular que, según los países con mejores resultados en esta área, abarca menos temas, pero éstos son comunicados de una manera más profunda, coherente y clara. En el periodo 2015-2021 se aprecian ciertos cambios curriculares relacionados con un mayor énfasis en enfoques interdisciplinarios y holísticos, así como nuevos contenidos referidos a la educación para la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible o el desarrollo de habilidades digitales. Sin embargo, en América Latina algunas investigaciones indican que existe todavía un amplio espacio para mejorar la alineación y coherencia curricular.

El giro hacia la organización curricular por competencias y la definición de políticas de estándares o bases curriculares comunes fueron procesos convergentes en varios países en los años recientes. En paralelo, tuvieron un creciente rol las evaluaciones estandarizadas de la calidad, como mecanismos de monitoreo y en algunos países como nuevas formas de regulación curricular por vía de la presión para lograr resultados. Estas políticas convivieron con mayores dosis de autonomía en la gestión de las escuelas, asignando más responsabilidad por los resultados a las instituciones. En algunos países también se impulsaron reformas en la organización de la educación secundaria para generar proyectos más integrados, y la extensión de la jornada escolar como modo de expansión de oportunidades de aprendizaje.

El panorama de las políticas para potenciar los aprendizajes fue muy variado y abarca numerosas iniciativas que dependen de los contextos de cada país. La aparición de la pandemia generó un fuerte giro hacia el uso de plataformas y materiales digitales que pocos países habían anticipado (una excepción fue el caso de Uruguay con el ya muy instalado Plan Ceibal). También emergieron

ajustes curriculares, revisión de los regímenes académicos y del acompañamiento de la trayectoria de los estudiantes, evaluaciones diseñadas para el autodiagnóstico de las escuelas, entre otras cuestiones que tienen el potencial de generar revisiones de la enseñanza tradicional. Entre los desafíos se destaca, justamente, cómo podrán revisarse las prácticas de enseñanza para potenciar los aprendizajes en sociedades tan desiguales y con el condicionante de una fuerte fragmentación en la continuidad de las acciones de gobierno.

LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS

El cuarto capítulo se concentra en los docentes y en la meta específica del ODS 4 que remarca la importancia de incrementar la oferta de docentes calificados para la expansión de los sistemas educativos. También se analizan algunos indicadores sobre los directivos escolares, una figura relevante en la conducción pedagógica de las instituciones educativas.

Entre 2015 y 2019 se registró un aumento total de 260 mil docentes, una cifra que ha seguido el ritmo de expansión de la matrícula pero sin reducir la proporción de alumnos por docente. En este periodo hubo una desaceleración de la incorporación de docentes a los sistemas educativos: apenas 2.7 por ciento de aumento en relación con el año 2015, mientras que en los quinquenios anteriores el aumento había sido de 9.5 por ciento (2007-2011) y de 4.5 por ciento (2011-2015). En conjunto, entre 2000 y 2019 se incorporaron 2.4 millones de docentes a los sistemas educativos de la región, lo que representa un incremento de 30 por ciento.

También se observa en el periodo una mejora en la participación relativa de docentes con la formación requerida para la enseñanza. Esta tendencia es leve pero sostenida, como parte de un proceso de renovación constante en los últimos 20 años. La proporción de docentes con la formación mínima (indicador ODS 4.c.1) se sitúa en torno a 80 por ciento en

América Latina y el Caribe, con variaciones entre niveles educativos.

En cuanto a las características de los docentes, se ha mantenido estable en el tiempo la predominancia de la participación femenina en la docencia, especialmente en los niveles preprimario y primario.

La mayoría de los países cuenta con un cuerpo de docentes de aula y directivos, al menos en el nivel primario, que prácticamente en su totalidad posee formación postsecundaria o terciaria. En el caso de los docentes de aula, son cinco países los que aún no logran que al menos 90 por ciento tenga formación mayor a secundaria alta. Entre ellos, Guatemala y Nicaragua aún tienen una muy importante proporción de docentes de aula y directivos con formación de nivel secundario.

Pese a que existen pocos datos sobre la formación continua, los cuestionarios complementarios del ERCE permiten reconocer, para los docentes de nivel primario, un incremento leve de las oportunidades de formación continua entre 2013 y 2019. En esta expansión se reconoce un cambio en el tipo de formación ofertada, con menos docentes que accedieron a estudios superiores (de 33 a 29 por ciento) y más frecuencia de cursos (de 26 a 33 por ciento).

Los directivos escolares son figuras clave en la posibilidad de crear proyectos institucionales de mejora. Resulta preocupante notar, en el escaso conjunto de datos disponible para caracterizarlos, un retroceso en la proporción de directores que ha recibido formación específica en administración o gestión de la educación entre 2013 y 2019.

Con respecto a las condiciones laborales de los docentes, se observa que disminuyó levemente la proporción de docentes que tienen estabilidad en el cargo y aumentó la proporción de docentes que trabajan en una sola escuela y más horas semanales. La falta de datos comparados en la región sobre los salarios docentes impide analizar esta dimensión central para comprender la valoración social

y las oportunidades de desarrollo profesional que tienen los docentes de la región.

A diferencia de los primeros 15 años del nuevo siglo, el periodo que analiza este informe revela una desaceleración —y en algunos casos un estancamiento— de las políticas relacionadas con oportunidades de formación de calidad y mejores condiciones laborales. El informe reconoce una serie de políticas que han buscado generar transformaciones en la formación y carrera profesional docente, especialmente en países como Chile, Ecuador, México, Colombia y Perú. Estos procesos de reforma de las últimas dos décadas tuvieron diversas coordenadas políticas y en varios casos generaron tensiones con los sindicatos docentes. En el periodo más reciente fueron pocos los países que iniciaron procesos relevantes de modificación de las políticas para la docencia. En algunos casos se avanzó en nuevos lineamientos curriculares, becas, programas y modelos de evaluación en la formación docente inicial y continua. Sin embargo, son excepcionales los países que lograron conformar carreras profesionales basadas en el mérito y las oportunidades de formación continua. Chile ha sido uno de los casos más destacados en este sentido.

En un contexto marcado por la fragmentación política y la discontinuidad, así como por la grave crisis económica que aqueja a la región, lograr una visión integral de la docencia que potencie su prestigio y sus capacidades pedagógicas es uno de los mayores desafíos. La pandemia ha generado nuevos retos; la constante adaptación a los cambios se sumó a las demandas sociales y emocionales de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Esto requerirá una visión de largo plazo que logre articular mejoras salariales con mejoras en la formación y la carrera profesional para hacer de la docencia una profesión más valorada y con más capacidades para mejorar los aprendizajes. La formación y carrera profesional de los directivos también aparece como un desafío de primer orden para las políticas de la región.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El quinto capítulo analiza las tendencias en educación superior. Se resalta la mejora del acceso a partir del seguimiento del indicador ODS 4.3.2 referido a la tasa bruta de matrícula, que pasó de 49 a 54.1 por ciento entre 2015 y 2020. Esta mejora es parte de un ciclo más largo que logró en 20 años incorporar a cerca de 17 millones de estudiantes en la educación superior en la región. Sin embargo, en los años recientes el ritmo de aumento muestra una desaceleración, como ocurre con otros indicadores analizados en este informe. En particular, la brecha entre hombres y mujeres se ha ampliado: si en el año 2000 la distribución era casi igual, para 2020 la tasa bruta de matrícula en educación superior era de 61.7 por ciento para las mujeres y 46.8 por ciento para los hombres.

Un aspecto preocupante de la evolución reciente del acceso a la educación superior es el aumento de las brechas, tanto entre países como al interior de cada uno. Por un lado, los cinco países con mayor tasa de matrícula en educación superior incrementaron el acceso en ocho puntos en promedio, mientras que los cinco países con los indicadores más bajos crecieron en promedio un punto entre 2015 y 2020.

Por otro lado, ha aumentado la brecha de acceso en función del nivel socioeconómico al interior de cada país. La educación terciaria en los años recientes ha favorecido casi exclusivamente a los sectores medios y altos. En contraste, los sectores más desfavorecidos de la población han tenido un crecimiento muy leve, lo que conlleva una mayor desigualdad en la distribución social del acceso a la educación superior. Algunos países como Uruguay, y en menor medida Chile y Argentina, tienen mayor cobertura en los sectores de menores ingresos, pero la brecha es muy amplia y se ha incrementado en la mayoría de los países de la región.

En los años recientes se han desarrollado políticas en la región con orientaciones muy diversas, en un contexto donde la oferta de educación superior se ha ampliado y diversi-

ficado. Varios países reforzaron el papel rector del Estado en educación superior con nuevas estructuras político-administrativas especializadas, como las agencias de aseguramiento de la calidad. La creación de nuevos programas de créditos, becas y apoyo a los estudiantes también ha sido una intervención relevante en varios países de la región. Esta estrategia se complementó con la ampliación de la cobertura pública para conseguir aumentar las tasas de acceso a la educación superior.

La pandemia tuvo un efecto de parón radical de la actividad en las instituciones de educación superior y obligó a buscar nuevas respuestas en contextos adversos y con restricciones presupuestarias. En algunos países se generaron nuevos mecanismos de flexibilización del pago de créditos para amortiguar los efectos de la crisis en los estudiantes. En otros se buscó aportar soluciones tecnológicas de equipamiento para pasar a la virtualidad o se desarrollaron mecanismos de capacitación pedagógica para facilitar la adaptación del profesorado. Los efectos de la suspensión de clases presenciales sobre los aprendizajes fueron muy perjudiciales, pero la emergencia sanitaria también ha abierto una ventana de oportunidad en cuanto a los procesos de transformación digital de los sistemas de educación superior, la adopción de nuevas pedagogías y una mayor colaboración a nivel internacional.

Los desafíos para la educación superior son diversos, pero se enfatiza en la importancia de mejorar la calidad educativa y la excelencia, en particular promoviendo los estudios de posgrado; también se apuesta por una mayor equidad reflejada en mejores mecanismos de apoyo financiero a los estudiantes y en el fortalecimiento de la investigación y su papel en la innovación, para insertarse mejor en las redes académicas internacionales. Los vínculos entre educación superior, investigación, innovación y desarrollo seguirán planteando desafíos a la región, en un contexto en el que los gobiernos deberán decidir acerca del valor estratégico del sector como una apuesta de futuro.

EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

El sexto capítulo se enfoca en las tendencias en el campo del aprendizaje y educación de personas jóvenes y adultas. Con base en la información disponible, se analiza la evolución del indicador ODS 4.6.2 referido a la tasa de alfabetismo. La proporción de población alfabetizada ha ido creciendo sostenidamente a lo largo del tiempo: en los últimos diez años la cantidad de analfabetos en la región se redujo en 7.7 millones. Esta tendencia se ha sostenido en el periodo 2015-2020, donde este informe hace foco. Sin embargo, todavía es un desafío para la región, que tiene actualmente cerca de 28 millones de jóvenes y adultos de más de 15 años analfabetos.

Cabe destacar que en el grupo de 15 a 24 años los niveles de alfabetismo alcanzan valores cercanos a la universalidad, lo que es reflejo de los históricos altos niveles de cobertura de la educación primaria. Las mayores deudas en este punto se encuentran en las zonas rurales, donde 12.8 por ciento de la población joven y adulta es analfabeta. Esta proporción ha disminuido en los años recientes, pero no a la velocidad suficiente para lograr en 2030 la universalización de la alfabetización.

Por su parte, el indicador ODS 4.4.3 expresa la tasa de logro educativo de jóvenes y adultos por nivel educativo. Las tendencias de largo plazo muestran una mejora constante del máximo nivel educativo de la población, crecimiento que se sostiene en el periodo analizado. Estos avances se relacionan con los procesos generacionales de aumento de la escolarización y con la creación de nuevos programas educativos para jóvenes y adultos.

Sin embargo, a pesar de esta mejora persisten marcados déficits para garantizar logros educativos mínimos para toda la población. Para el promedio de los países analizados, 19 por ciento de la población joven y adulta no logró completar la educación primaria. Incluso en algunos países este porcentaje llega a un alarmante

30 o 40 por ciento de la población. La finalización del nivel secundario es aún más problemática: apenas 44 por ciento de la población joven y adulta tiene ese nivel completo y 17 por ciento tiene estudios superiores finalizados.

En lo relativo a las oportunidades de la población joven, se destaca la situación problemática de 16.4 por ciento de jóvenes de 15 a 24 años de edad que no estudian ni trabajan. Esta situación se ha mantenido estable en los últimos 20 años, lo que la transforma en un desafío fundamental para lograr la inclusión social y educativa en la región.

Las políticas del periodo 2015-2021 muestran la prevalencia de los consensos, recomendaciones y acuerdos sobre el aprendizaje y educación de jóvenes y adultos (AEJA) en los años previos, que permitieron instalar el concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida* y la relevancia de la educación con jóvenes y adultos. Algunas tendencias positivas del periodo se observan en el progreso de los marcos jurídicos para el diseño y desarrollo de planes, programas y acciones; así como en el desarrollo de modalidades flexibles. Los avances referidos se tensionan por las enormes inequidades y desigualdades al interior de los países, por la insuficiencia institucional, la asimilación de las ofertas de AEJA en la educación escolarizada, así como una limitada atención tanto a la profesionalización docente como a la ciudadanía activa y digital, siendo un caso de excepción la instrumentación de un marco de referencia común global de los programas de aprendizaje de adultos destinado a formadores (currículo *globALE*).

El desafío fundamental para la AEJA en América Latina y el Caribe es lograr un nuevo posicionamiento que visibilice su contribución a la sociedad, potenciando su campo de acción y fortaleciendo la implementación de políticas y programas. Se requiere cuestionar el espacio otorgado a la AEJA como un lugar remedial y compensatorio con asignación presupuestaria escasa, agravada por las condiciones del ciclo pandémico que ha impactado

con mayor profundidad por la falta de acceso a conexiones y aparatos digitales.

LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

El séptimo capítulo se refiere a la educación y formación técnica y profesional. La información disponible permite monitorear la tasa de participación de la población de 15 a 24 años en programas de educación técnica y profesional a través del indicador ODS 4.3.3. En este rango de edad, 6.9 por ciento de la población de 15 a 24 años asiste a un programa técnico o profesional. Este valor es levemente superior al observado en 2015 (6.3 por ciento), y muestra una muy marcada paridad de género.

Otro aspecto relevante para el monitoreo es el acceso a orientaciones de tipo vocacional en la educación secundaria en la región. En la secundaria alta la participación de la educación técnica en la matrícula crece sostenidamente de 14.5 a 22.4 por ciento entre 2002 y 2019. Se puede reconocer que en el periodo 2015-2019 ha habido una desaceleración del crecimiento, de apenas 0.5 puntos porcentuales en cinco años, un ritmo mucho menor al observado en 2002-2010. En secundaria baja la participación es mucho menor: alcanza 6.1 por ciento en 2019. En el último quinquenio ha crecido muy levemente.

Existen variaciones muy importantes entre los países: en Bolivia esta oferta alcanza a dos de cada tres alumnos en secundaria, mientras que en varios países del Caribe la presencia de la educación vocacional es muy baja o casi nula.

Las tendencias de política en esta temática muestran que se han desarrollado nuevas iniciativas tendientes a generar una agenda integrada de acciones de educación y formación técnica y profesional. Algunos países han creado nuevos lineamientos de política u organismos rectores en el sector, como Chile, Ecuador y Perú. Varios países han avanzado en el fortalecimiento de marcos y normativas

institucionales, en el desarrollo de modelos de gobernanza más adecuados y en la calidad de la oferta formativa.

Sin embargo, siguen abiertos los desafíos que implican progresar en la pertinencia y adecuación de los programas, el avance de la mejora de la calidad de los aprendizajes y el reconocimiento social de la educación técnica y profesional. En tal sentido, las actuales demandas del mundo productivo y de los contextos exigen avanzar en el desarrollo de propuestas formativas que potencien la innovación, la empleabilidad, la sostenibilidad ciudadana y ecológica, y las habilidades transversales.

EL FINANCIAMIENTO Y LA GOBERNANZA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En el octavo capítulo se analizan las tendencias en el financiamiento y la gobernanza de la educación en América Latina y el Caribe. El Marco de Acción para la realización del ODS4 reconoce que el avance hacia el cumplimiento de las metas requiere de un incremento de la inversión educativa, con especial foco en aquellas dimensiones donde se identifican los mayores rezagos y en donde se manifiestan las inequidades más profundas. Por ello, reconociendo las heterogeneidades y desafíos específicos de cada país y contexto, propone que los países asuman el compromiso de llevar el gasto público en educación a un umbral que alcanza al menos entre 4 y 6 por ciento del producto interno bruto o entre 15 y 20 por ciento del gasto público total.

Luego de un periodo de gran crecimiento de la inversión educativa, coincidente con el ciclo de crecimiento económico de 2004 a 2014, el periodo analizado en este informe está marcado por una nueva caída del esfuerzo financiero por la educación. Al tiempo que se detiene el crecimiento del PIB per cápita en los países, incluso con cierta tendencia al retroceso, también se detiene y luego disminuye el

gasto educativo como porcentaje del PIB y del gasto público total. La inversión en educación había pasado de 3.7 a 4.6 por ciento del PIB entre 2006 y 2014 y desde entonces bajó a 4.3 por ciento en 2019.

Existen ciertas diferencias en las tendencias de los países de América Latina y los del Caribe. En el segundo caso, el esfuerzo financiero por la educación también ha disminuido en los años recientes, medido en términos de gasto educativo frente al gasto público total. Las tendencias también son muy distintas por países en el conjunto de la región: en el periodo más reciente, 18 países aumentaron el gasto en educación y 15 lo disminuyeron. Además, se observa que las desigualdades entre los países se han incrementado: la diferencia entre los 10 países con mayor y menor nivel de inversión con relación al PIB pasó de 2.7 puntos en 2015 a 3.3 en 2019.

Se presentan distintos desafíos para mejorar el financiamiento de la educación según el contexto económico de cada país y su historia reciente. En medio de la crisis de la pandemia, los primeros datos para 2020 indican que se incrementó el gasto en educación frente al PIB, pero esto puede ser más un efecto inercial ante la caída abrupta del PIB y requiere un monitoreo en los próximos años para analizar la situación del financiamiento educativo en esta nueva situación. La información disponible del año 2020 brinda señales preocupantes sobre el esfuerzo financiero en esta materia: de los 22 países sobre los que se tiene información del gasto educativo como porcentaje del gasto público total, 14 se encuentran por debajo del umbral esperado de 15 por ciento.

El cumplimiento del ODS4 requiere combinar condiciones de financiamiento público adecuadas con potentes capacidades de gobierno para lograr traducir esos recursos en acciones consistentes y sistémicas. La gobernanza es un eje central que articula los múltiples desafíos presentados en este informe: sin capacidades estatales de gobierno legítimo y democrático de los sistemas educativos, la

mayor parte de las políticas educativas resultan inviables o insostenibles. El octavo capítulo de este informe repasa algunas de las tendencias recientes en la región y los desafíos abiertos en materia de capacidades estatales de gobierno de la educación.

Luego de un fuerte impulso hacia la descentralización de la gestión de los sistemas educativos en los años noventa, en las últimas dos décadas ha predominado un mayor rol de los Estados nacionales en la conducción de ciertas políticas estratégicas, como por ejemplo los grandes programas compensatorios, las reformas curriculares y la creación de agencias nacionales de evaluación de la calidad educativa. Esta tendencia encontró ciertos límites en los años recientes por la fuerte discontinuidad y recambio político en muchos países, la desaceleración económica y la crisis de la pandemia.

Para el periodo 2015-2021 los expertos consultados indicaron que la calidad de la gobernanza y las políticas dirigidas al fortalecimiento de las capacidades estatales de gestión de los sistemas educativos no fue una temática priorizada en la agenda de política educativa en sus países. Si bien hubo algunos casos de reformas en la gestión de la educación, como en Chile, o procesos participativos o de planificación estratégica en otros países, predominó una agenda más pasiva en torno de la gobernanza de los sistemas educativos. En cambio, fueron algunos gobiernos subnacionales, en países con altos niveles de descentralización, los que se destacaron en mejorar su calidad de gobierno.

Un aspecto sobresaliente en los últimos años en el área de la gobernanza de los sistemas educativos ha sido la innovación en el campo de los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) y que han sido posibles gracias a los avances tecnológicos. Se ha generalizado la nominalización de estudiantes y docentes en la mayoría de los países de la región, y se ha avanzado en el uso de datos para fortalecer las trayectorias y prevenir el

abandono, como el caso de los sistemas de alerta temprana. Estos sistemas son vitales para brindar eficiencia y transparencia en la gestión pública de la educación.

El informe destaca que para lograr mejoras sistémicas en el cumplimiento del ODS4 es clave mejorar el financiamiento educativo y generar capacidades de gobierno democrático de la educación que logren sostener en el tiempo los procesos largos y complejos de las políticas educativas. La gobernanza de los sistemas educativos es una condición necesaria para garantizar la calidad y la continuidad de las políticas educativas. En estos tiempos tan desafiantes es importante construir las capacidades para actuar en el corto y en el largo plazo, generando consensos y mayores niveles de confianza entre los diversos actores del sistema político y del sistema educativo.

CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

El periodo 2015-2021 analizado en este *Informe regional* presenta diversos desafíos y amenazas para el cumplimiento de las metas de educación de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe. El cumplimiento de las metas del ODS4 estipuladas para 2030 tiene múltiples obstáculos y una gran incertidumbre, elementos que se han profundizado en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Los sistemas educativos de la región enfrentan viejas y nuevas tensiones en su objetivo de garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida para todos y todas. Esta visión global de la región se complementa con la mirada comparada que muestra algunos caminos inspiradores de sistemas que han logrado avances importantes y políticas educativas destacadas.

La educación en América Latina y el Caribe atraviesa una encrucijada decisiva. El camino hacia las metas del ODS4 es todavía

demasiado largo y se ha vuelto más incierto e impredecible. No sólo es imperioso afrontar las deudas históricas y recientes de cumplimiento del derecho a la educación, particularmente en relación con las poblaciones más pobres, de zonas rurales, pertenecientes a pueblos indígenas o afrodescendientes, en situación de movilidad, y con discapacidad. También es necesario encarar los nuevos desafíos que se presentan a escala local y global para formar ciudadanos que puedan hacer sostenible la convivencia en un planeta atravesado por conflictos e incertidumbre y la construcción de sociedades con más equidad y desarrollo económico.

Es un tiempo difícil donde se debe combinar la mejora y el cambio educativo a partir de la construcción de consensos profundos. Esto requiere fortalecer las alianzas y los diálogos políticos en procesos que alienten las políticas de largo plazo. Las capacidades estatales y la mayor y mejor inversión educativa son dimensiones fundamentales para acelerar el rumbo del cumplimiento del ODS4 para el año 2030. Los desafíos de acceso, equidad, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida requieren de múltiples acciones basadas en un paradigma de la educación como derecho humano que, en la toma de decisiones, considere la evidencia científica y el monitoreo de los resultados. Potenciar a los docentes y a las escuelas es un eje central de este camino hacia una mejor educación.

La marcada desaceleración en los logros educativos que muestra este informe es una señal de preocupación que se agudizó con la pandemia. Los próximos años requieren acciones más potentes, mejor coordinadas y claramente orientadas hacia las metas, cada vez más lejanas en los datos y más cercanas en el tiempo, que se han propuesto para garantizar los pisos fundamentales del derecho a la educación en América Latina y el Caribe en 2030.

Tabla 1. Evolución de indicadores ODS4-Educación 2030

ODS	Indicador	Circa 2015	Circa 2020	2020-2015	Observaciones
El contexto social y económico de la región					
—	Porcentaje de población en situación de pobreza	29.1	33.0	+3.9	Estimación regional
—	Porcentaje de población en situación de pobreza extrema	8.8	13.1	+4.4	Estimación regional
—	Gasto social del gobierno central como porcentaje del PIB	11.0	13.6	+2.6	Promedio simple países AL
—	Gasto social del gobierno central como porcentaje del gasto público total	51.8	55.4	+3.6	Promedio simple países AL
El acceso, la equidad y la finalización en la educación de la primera infancia, y en la educación primaria y secundaria					
4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria	93.1	95.1	+19	Estimación regional
4.2.4 (a)	Tasa bruta de matrícula en la educación en programas de desarrollo educativo de la primera infancia	15.3	18.6	+3.3	Estimación regional
4.2.4 (b)	Tasa bruta de matrícula en la educación en educación preprimaria	74.7	77.5	+28	Estimación regional
4.1.4	Tasa de niños sin escolarizar en la educación primaria	3.2	2.9	-0.3	Estimación regional
4.1.4	Tasa de niños sin escolarizar en la educación secundaria baja	6.1	6.8	+0.7	Estimación regional
4.1.4	Tasa de niños sin escolarizar en la educación secundaria alta	22.7	21.3	-1.4	Estimación regional
4.1.2	Tasa de finalización en la educación primaria	93.3	92.7	-0.5	Promedio simple países
4.1.2	Tasa de finalización en la educación secundaria baja	77.3	79.1	+1.8	Promedio simple países
4.1.2	Tasa de finalización en la educación secundaria alta	61.3	63.7	+2.4	Promedio simple países
4.1.5	Porcentaje de niños que superan la edad para el grado en educación primaria (2 y más años)	9.9	7.8	-2.0	Estimación regional
4.1.5	Porcentaje de niños que superan la edad para el grado en educación secundaria baja (2 y más años)	15.3	13.0	-2.4	Estimación regional
—	Porcentaje repitentes en la educación primaria	3.7	3.6	-0.1	Estimación regional
—	Porcentaje repitentes en la educación secundaria baja	5.5	4.5	-1.0	Estimación regional
4.2.5	Número de años de educación preprimaria gratuita	1.6	1.7	+0.0	Promedio simple países
4.2.5	Número de años de educación preprimaria obligatoria	1.1	1.1	+0.0	Promedio simple países
4.1.7	Número de años de educación primaria y secundaria gratuita	11.2	11.1	-0.1	Promedio simple países
4.1.7	Número de años de educación primaria y secundaria obligatoria	10.6	10.6	+0.0	Promedio simple países

Tabla 1. Evolución de indicadores ODS4-Educación 2030

(continuación)

ODS	Indicador	Circa 2015	Circa 2020	2020-2015	Observaciones
Los aprendizajes de los estudiantes					
4.1.1 (a.i)	Proporción de niños y jóvenes en el grado 3 de la primaria que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en lectura	58.5	54.6	-3.9	Promedio simple países AL
4.1.1 (a.ii)	Proporción de niños y jóvenes en el grado 3 de la primaria que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en matemática	50.9	50.9	+0.0	Promedio simple países AL
4.1.1 (b.i)	Proporción de niños y jóvenes al final de la educación primaria que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en lectura	27.9	30.4	+2.5	Promedio simple países AL
4.1.1 (b.ii)	Proporción de niños y jóvenes al final de la educación primaria que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en matemática	15.2	17.6	+2.4	Promedio simple países AL
—	Proporción de niños y jóvenes al final de la educación primaria que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en ciencias	19.6	18.9	-0.7	Promedio simple países AL
4.1.1 (c.i)	Proporción de niños y jóvenes al final de la educación secundaria baja que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en lectura	53.8	50.8	-3.0	Promedio simple países AL
4.1.1 (c.ii)	Proporción de niños y jóvenes al final de la educación secundaria baja que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en matemática	35.7	37.1	+1.4	Promedio simple países AL
—	Proporción de niños y jóvenes al final de la educación secundaria baja que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en ciencias	47.6	47.6	+0.1	Promedio simple países AL
Los docentes y directores					
—	Porcentaje de alumnos por docente en la educación preprimaria	20.2	20.1	-0.2	Estimación regional
—	Porcentaje de alumnos por docente en la educación primaria	21.4	20.8	-0.6	Estimación regional
—	Porcentaje de alumnos por docente en la educación sec. baja	18.1	18.3	+0.2	Estimación regional
—	Porcentaje de alumnos por docente en la educación sec. alta	14.6	13.8	-0.7	Estimación regional
—	Porcentaje de alumnos por docente en la educación terciaria	14.3	14.5	+0.2	Estimación regional
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente formado en la educación preprimaria	25.1	24.1	-1.0	Estimación regional
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente formado en la educación primaria	26.0	25.1	-0.9	Estimación regional

Tabla 1. Evolución de indicadores ODS4-Educación 2030

(continuación)

ODS	Indicador	Circa 2015	Circa 2020	2020-2015	Observaciones
4.c.2	Porcentaje de alumnos por docente formado en la educación secundaria	19.5	20.7	+1.2	Estimación regional
—	Porcentaje de docentes mujeres en la educación preprimaria	94.9	95.1	+0.2	Estimación regional
—	Porcentaje de docentes mujeres en la educación primaria	77.6	77.6	-0.0	Estimación regional
—	Porcentaje de docentes mujeres en la educación sec. baja	62.9	61.4	-1.5	Estimación regional
—	Porcentaje de docentes mujeres en la educación sec. alta	52.2	52.1	-0.1	Estimación regional
—	Porcentaje de docentes mujeres en la educación terciaria	40.8	41.8	+1.0	Estimación regional
—	Porcentaje de docentes menores 30 años en la educación primaria	16.3	15.1	-1.2	Promedio simple países AL
—	Porcentaje de directores menores 30 años en la educación primaria	6.4	5.2	-1.2	Promedio simple países AL
—	Antigüedad promedio en la función de los docentes de educación primaria, en años	13.4	14.3	+1.0	Promedio simple países AL
—	Antigüedad promedio en la escuela de los docentes de educación primaria, en años	7.3	7.4	+0.1	Promedio simple países AL
—	Antigüedad promedio en la función de los directores de educación primaria, en años	9.8	8.8	-1.0	Promedio simple países AL
—	Antigüedad promedio en la escuela de los directores de educación primaria, en años	7.1	6.9	-0.2	Promedio simple países AL
—	Porcentaje de directores de educación primaria con formación post secundaria (CINE 4) o superior	90.1	93.9	+3.8	Promedio simple países AL
—	Porcentaje de docentes de educación primaria con formación post secundaria (CINE 4) o superior	82.5	88.1	+5.5	Promedio simple países AL
—	Porcentaje de docentes de educación primaria que asistieron a formación continua en los últimos 2 años	58.2	61.6	+3.4	Promedio simple países AL
—	Porcentaje de docentes de educación primaria que asistieron a formación en gestión en los últimos 2 años	58.9	51.7	-7.2	Promedio simple países AL
La educación superior					
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria	49.0	54.1	+5.2	Estimación regional
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria rural	24.6	23.9	-0.7	Promedio simple países
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria urbana	67.5	73.0	+5.5	Promedio simple países
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria de mujeres	55.3	61.7	+6.4	Estimación regional

Tabla 1. Evolución de indicadores ODS4-Educación 2030

(continuación)

ODS	Indicador	Circa 2015	Circa 2020	2020-2015	Observaciones
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria de varones	42.8	46.8	+4.0	Estimación regional
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria del quintil I de ingresos	17.8	19.5	+1.6	Promedio simple países
4.3.2	Tasa bruta de matriculación en educación terciaria del quintil V de ingresos	109.3	126.0	+16.7	Promedio simple países
El aprendizaje y educación con personas jóvenes y adultas					
4.3.1	Tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de educación y formación en los últimos 12 meses	5.2	4.4	-0.8	Promedio simple países
4.4.3	Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos. Educación primaria y más	75.9	79.2	+3.3	Promedio simple países
4.4.3	Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos. Educación secundaria baja y más	52.4	56.6	+4.2	Promedio simple países
4.4.3	Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos. Educación secundaria alta y más	39.0	44.1	+5.1	Promedio simple países
4.4.3	Tasa de logros educativos de jóvenes y adultos. Educación terciaria y más	15.6	17.2	+1.6	Promedio simple países
4.6.2	Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos (15 años y más)	93.1	94.5	+1.3	Estimación regional
4.6.2	Tasa de alfabetización de jóvenes (15 a 24 años)	98.3	98.6	+0.3	Estimación regional
4.6.2	Tasa de alfabetización de adultos (25 a 64 años)	93.8	95.1	+1.3	Estimación regional
4.6.2	Tasa de alfabetización de adultos mayores (65 y más años)	79.0	82.7	+3.8	Estimación regional
—	Porcentaje de población de 15 a 24 años que no estudia ni trabaja	17.8	16.4	-1.4	Promedio simple países AL
La educación técnica y profesional					
4.3.3	Tasa de participación en programas de educación profesional y técnica (15 a 24 años)	6.4	7.1	+0.8	Estimación regional
—	Porcentaje de estudiantes de secundaria baja en programas con orientación vocacional	5.7	6.1	+0.4	Estimación regional
—	Porcentaje de estudiantes de secundaria alta en programas con orientación vocacional	21.9	22.4	+0.5	Estimación regional
El financiamiento y la gobernanza de los sistemas educativos					
1.a.2	Gasto educativo como porcentaje del gasto total	16.1	15.4	-0.7	Promedio simple países
1.a.gdp	Gasto educativo como porcentaje del PIB	4.5	4.3	-0.2	Promedio simple países
4.5.4	Gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, educación preprimaria	12.3	13.3	+0.9	Promedio simple países
4.5.4	Gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, educación primaria	14.8	15.4	+0.6	Promedio simple países

Tabla 1. Evolución de indicadores ODS4-Educación 2030

(continuación)

ODS	Indicador	Circa 2015	Circa 2020	2020-2015	Observaciones
4.5.4	Gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, educación secundaria	18.0	18.2	+0.2	Promedio simple países
4.5.4	Gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, educación terciaria	17.6	22.1	+4.5	Promedio simple países

Fuentes de datos: los datos cuantitativos utilizados en este informe y presentados en esta tabla han sido seleccionados para presentar las principales tendencias educativas de la región a partir de información comparable, robusta y pertinente. Las principales fuentes para el análisis de indicadores fueron: datos publicados por el Instituto de Estadística de la UNESCO, resultados de las evaluaciones implementadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), la Base de Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPALSTAT) y procesamientos específicos desarrollados por la CEPAL para este estudio sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Para más información, ver el Anexo metodológico del Informe, p. 215, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>