

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROAMÉRICA Y REPÚBLICA DOMINICANA:



Balance, Opciones
y Recomendaciones
de política

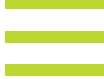

OEI

BCIE
Banco
Centroamericano
de Integración
Económica



SICA
Sistema de la Integración
Centroamericana





EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROAMÉRICA Y REPÚBLICA DOMINICANA:



Balance, Opciones
y Recomendaciones
de política

OEI

BCIE
Banco
Centroamericano
de Integración
Económica



SICA
Sistema de la Integración
Centroamericana



El informe Educación inclusiva en Centroamérica y República Dominicana: balance, opciones y recomendaciones de política fue elaborado por Otto Granados Roldán y Sergio Cárdenas Denham.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Dirección del estudio

Mariano Jabonero, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
Tamara Díaz Fouz, Directora de Educación de la OEI

Coordinación OEI

Juan José Leal
María del Carmen Peral

Equipo de investigación

Otto Granados Roldán
Sergio Cárdenas Denham.

Proyecto gráfico e Maquetación / Impresión: Vicente Aparisi / DIN Impresores

Publicado: enero 2022

ISBN 978-84-86025-13-7


Contacto: Dirección de Educación. Secretaría General OEI educacion@oei.int

Este estudio se publica como contribución a los gobiernos nacionales de los países iberoamericanos, al sistema de cooperación Internacional y a la sociedad civil en general. Por lo tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.



NOTA ACLARATORIA


En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como: «@», «x», «-a/as». En aquellos casos que no se pudo evitar el genérico masculino, se agradece tener en cuenta la presente aclaración.



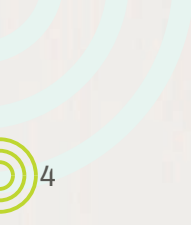
Otto Granados Roldán es en la actualidad el presidente del Consejo Asesor de la OEI. Previamente ha sido Subsecretario de Planeación y Evaluación de la Secretaría de Educación Pública de México y Secretario de la propia dependencia (2015-2018); Visiting Global Fellow del programa Chen Yidan de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard (2019-2020). También presidió los consejos del Fondo de Cultura Económica, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, entre 2016 y 2018. Ha sido profesor, investigador y director general del Instituto de Administración Pública del Tecnológico de Monterrey (2001-2013) y publicado extensamente sobre educación y políticas públicas

Sergio Cárdenas Denham es profesor en la División de Administración Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y actualmente Antonio Madero Visiting Scholar en el David Rockefeller Center for Latin American Studies de la Universidad de Harvard. Cuenta con un doctorado en educación de la Universidad de Harvard. Fue director general del CREFAL. Ha sido investigador principal en varios proyectos, incluidos algunos sobre intervenciones basadas en evidencia, educación a distancia y evaluaciones de impacto de programas de atención y educación de la primera infancia para población rural.

Este informe contó con la supervisión del equipo de la Dirección de Educación de la Secretaría General de la OEI así como con la colaboración de los Ministerios de Educación de Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana.



La OEI agradece igualmente el apoyo del Banco Centroamericano de Integración Económica para su realización.



ÍNDICE





Presentación	6
Introducción	10
Origen y objetivos del estudio	11
Características	12
Uso esperado de los resultados	18
Diseño del estudio	23
El punto de inicio	24
Características de los sistemas educativos	25
Trayectorias educativas	37
Desigualdades educativas	56
Conclusiones y aspectos por destacar	74
Las condiciones actuales	76
Identificación de retos y áreas de oportunidad regionales conforme a la investigación disponible	77
Políticas nacionales y condiciones compartidas entre sistemas educativos de la región	82
Conclusiones y aspectos relevantes...	91
La perspectiva regional en materia de equidad	92
La educación inclusiva como principio de acción regional	93
Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: Costa Rica.	96
Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: El Salvador....	98
Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: Guatemala.	99
Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: Nicaragua.	100
Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: Panamá.	102
Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: Honduras.	104
Exp. y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas: Rep. Dominicana.	105
Diez recomendaciones de política	106
Conclusión general	114
Bibliografía	117



PRESENTACIÓN



Desde que el once de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) determinó que la COVID-19 podía caracterizarse como una pandemia, el mundo ingresó en una espiral crítica que ha impactado, como nunca había ocurrido, en la práctica totalidad de las actividades sociales, económicas, culturales y educativas en el mundo, con costos y consecuencias que probablemente no podemos dimensionar aun con precisión y exactitud pero que, en definitiva, han afectado las esperanzas de una vida mejor, sobre todo en los países y comunidades que registran mayores niveles de rezago y pobreza.

Por ahora, parece evidente que la recuperación y, dicho con más propiedad, la superación de las graves carencias y necesidades que ya se venían padeciendo en esas comunidades y países tardará años y requerirá de un esfuerzo más concertado, coordinado y eficaz de la cooperación internacional, los organismos multilaterales, los gobiernos, los actores políticos y sociales, las organizaciones no gubernamentales, la academia y por supuesto la energía ciudadana, entre otras, para sentar las bases de un futuro distinto y mejor.



Como lo hemos dicho reiteradamente desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la primera condición para alcanzar ese futuro es admitir con honestidad y realismo que, no obstante algunos progresos, la “normalidad” en la que se suponía que estábamos viviendo antes de la pandemia era, en distintos aspectos, un espejismo o, por lo menos, una panoplia de condiciones graves de exclusión y desigualdad que no podían constituir, bajo ningún criterio, una normalidad aceptable desde cualquier parámetro social, político, económico o moral. En pocas palabras: ese pasado que dejamos atrás no era normal y no puede ser referente alguno para lo que juntos construyamos en el porvenir. Visto con la mirada del historiador E. H. Carr, “interpretar el pasado no es lo mismo que inventar el pasado”. La meta que tenemos por delante, entonces, es inventar un presente y un futuro promisorios, seguros, equitativos e incluyentes donde todos y todas quepan y en el que puedan desarrollar un itinerario de vida satisfactorio, pleno y razonablemente feliz.

Los datos son muy preocupantes, pero las consecuencias de la pandemia pueden ser aún peores. Según la OEI, la estimación global del impacto económico con origen educativo en la pandemia (la llamada “pobreza de aprendizajes”) puede suponer a medio y largo plazo una caída entre el 12% y 18% en los niveles de rentas nacionales de los países más pobres, es decir, aquellos a los que la educación puede beneficiar

más. Y que hará falta una media de 11 años para recuperar el aprendizaje perdido.

No sirve pasar página ante la magnitud de una crisis. No es un incidente coyuntural que con el tiempo se convertirá en un mal recuerdo. Los graves efectos negativos tienen impactos estructurales, y no solo en la educación, también en la política y en el desarrollo social. Ahora, más que nunca, la educación inclusiva se ha convertido en la prioridad más estratégica.

Por todas estas razones, mientras transcurrían la emergencia sanitaria y las políticas y acciones para enfrentarla, la OEI se vio extraordinariamente motivada y comprometida a fortalecer aún más sus proyectos de cooperación, coordinación y asistencia técnica con los 23 países miembros, así como a estrechar sus vínculos y redes de colaboración con otras organizaciones internacionales como UNESCO, UNICEF o el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), con los que la acción conjunta ha sido más intensa y enriquecedora. Con ese impulso, el **Programa Presupuesto 2021-2022** incorporó un nuevo eje de trabajo sobre inclusión educativa, un tema que ya venía abordando la OEI, pero que ahora y sobre todo en el futuro, tras los saldos de la pandemia, cobra una mayor centralidad en el diseño, la formulación y la instrumentación de políticas, entre otras razones porque en esta coyuntura nuestros sistemas educativos exhibieron, con crudeza, su baja capacidad inclusiva, sus enormes debilidades y carencias,

y la falta de calidad y equidad en la educación ofrecida. Ese es el origen conceptual y estratégico que inspira el informe que ahora presentamos, ***Educación inclusiva en Centroamérica y República Dominicana: balance, opciones y recomendaciones de política***, que a su vez tiene sus raíces en el prolongado trabajo de cooperación que por décadas la OEI ha desarrollado en esa región clave de Iberoamérica.

Por una parte, derivado del mandato contenido en el ***Programa Presupuesto 2021-2022*** y tomando como pivote la ***Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*** –un trabajo realizado y publicado por la OEI en 2018 con la colaboración de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO–, emprendimos en 2021 la elaboración del estudio ***Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia***, en el que, utilizando una metodología innovadora que combina tanto información estadística y cualitativa como las expresiones de distintos grupos y sectores, y considerando el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro (ODS 4) de la Agenda 2030, desde el cual se orienta la actividad programática de la OEI, nos permitiera extraer en efecto enfoques, datos, ideas, planteamientos y propuestas para establecer una especie de diálogo entre las voces calificadas y autorizadas y los tomadores de decisión en los 22 países participantes así como estar en condiciones de formular distintas proyecciones y conclusiones.

Siguiendo la misión de la OEI de relevar información útil sobre las políticas educativas y las prácticas sobre educación inclusiva en la región, ese estudio recogió la opinión de diferentes grupos poblacionales que reflejara y pusiera en valor la solidaridad generada por la pandemia desde y para la comunidad, como forma inmediata de apoyar a las personas que más lo necesitan y confrontarla con la de organismos internacionales; organizaciones gubernamentales y civiles; redes y

expertos e investigadores, visibilizando así todas las aportaciones procedentes de los más diversos niveles educativos.

El resultado no puede haber sido más enriquecedor y pertinente. Ese informe incluyó, entre otras, variables principales para hacer realidad la educación inclusiva como los sistemas de seguimiento, acceso, permanencia y titulación, diferenciado por niveles educativos, incluyendo la formación profesional y los estudios superiores; la formación docente; el desarrollo de competencias; la existencia y uso de elementos digitales y tecnológicos; la participación de la comunidad educativa en la generación de normas y programas; la participación de los estudiantes; las oportunidades de directores y docentes para formar parte de redes de inclusión; la incorporación de conceptos como *ciudadanía global* en el currículo, y la relación interministerial e intersectorial necesaria para ampliar y fortalecer la accesibilidad del sistema educativo.

En suma, la finalidad de ese informe no es otro más que la necesidad de generar respuestas integrales y efectivas, que tengan en cuenta el contexto socio económico de los implicados en el



El resultado no puede haber sido más enriquecedor y pertinente. Ese informe incluyó, entre otras, variables principales para hacer realidad la educación inclusiva como los sistemas de seguimiento, acceso, permanencia y titulación, diferenciado por niveles educativos, incluyendo la formación profesional y los estudios superiores; la formación docente;

aprendizaje y las oportunidades de futuro que la educación les puede y debe proveer.

Por otra parte, con ese espíritu y alineado al informe descrito, la Presidencia Pro Témporte de los Bicentenarios de las Independencias Centroamericanas, primero Costa Rica y ahora Guatemala, propuso a la OEI realizar un ejercicio para identificar y relevar las experiencias más importantes de educación inclusiva realizadas en esa región en los últimos años, para el que hemos contado con el apoyo del Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) y el aliento del SICA, en el marco de la alianza estratégica que suscribimos en mayo de 2021. El informe *Educación inclusiva en Centroamérica y República Dominicana: balance, opciones y recomendaciones de política* es precisamente el producto de este esfuerzo interinstitucional que tiene como propósito aportar información, análisis y propuestas robustas, viables y de calidad.

Para empezar a darle forma, en el marco de la conmemoración de dichos Bicentenarios y en ocasión de los 30 años del establecimiento del SICA, la OEI y las Embajadas de los países miembro de este último organismo en España, organizamos un seminario de alto nivel en materia de educación inclusiva, el pasado 24 de septiembre, en el que contamos con la valiosa participación de las ministras y ministros de Educación y otros altos funcionarios de Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana.

El objetivo del seminario fue generar un primer espacio de reflexión en torno a la educación inclusiva en cada uno de los países con la finalidad de mejorar el acceso de todas las personas a una educación en igualdad de condiciones y favorecer la consolidación de una región resiliente e inclusiva. El encuentro facilitó el diálogo y el intercambio de información para visibilizar y difundir las políticas y

buenas prácticas de los ministerios de Educación de los países participantes, en línea con el ODS 4 de la Agenda 2030 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Como se verá en este reporte, son muchos los retos y desafíos que la región habrá de enfrentar en los próximos años para asegurar una educación efectivamente inclusiva, pero destacan la vocación y el compromiso de cada país con ese objetivo, y es de llamar la atención positivamente un aspecto, a veces insuficientemente valorado en el resto de la región, que es la madurez y el desarrollo institucional ejemplares que han alcanzado los mecanismos de integración en Centroamérica, como el SICA y el BCIE, y que en cierto modo recogen el viejo sueño del poeta Rubén Darío: “venimos, de buena fe, a poner nuestras ideas al servicio de la gran causa nuestra, la unidad de la América Central”.

Para la OEI ha sido una esperanzadora oportunidad trabajar, de manera como siempre respetuosa y rigurosa, transparente y constructiva, con los ministerios de Educación de Centroamérica y la República Dominicana en este nuevo esfuerzo en favor de la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes de Iberoamérica.

Asimismo, queremos destacar y agradecer el excelente trabajo académico desarrollado por Otto Granados Roldán y Sergio Cárdenas Denham, miembros del Consejo Asesor de la OEI. Sin su colaboración, así como la de Tamara Díaz y su equipo de la Dirección de Educación de la Secretaría General, este excelente informe no hubiese sido posible.

Mariano Jabonero

Secretario General de la OEI



INTRODUCCIÓN





Origen y objetivos del estudio

En el marco del acuerdo suscrito el pasado 13 de mayo del 2021¹ para formalizar la participación de la OEI como observador ante el SICA, ambos organismos han iniciado una relación de amistad y cooperación más intensa, especialmente en estos momentos de crisis sanitaria a causa de la COVID-19, que entre otros objetivos busca potenciar a uno de los sectores más afectados como la educación y la cultura. En dicho acuerdo, la OEI expresó su interés por trabajar en conjunto en las áreas de educación, ciencia, tecnología y cultura con los países miembros del SICA, con el objetivo de fortalecer el desarrollo integral, la democracia y la integración regional. En ese sentido, la OEI propuso explorar posibles modalidades de cooperación mediante diversas actividades relevantes para el SICA, y se planteó, específicamente, trabajar en un proyecto sobre educación inclusiva, cuyo primer paso fue la realización, en septiembre pasado, del Seminario Iberoamericano “Centroamérica, una región inclusiva: diversidad e integración”².

Con posterioridad, los países participaron propusieron hacer un ejercicio de información, investigación y análisis para identificar y relevar, en línea con los documentos previos producidos por la OEI, las experiencias más importantes en la materia realizadas en esa región en los

últimos años. Para ese efecto, los países centroamericanos y República Dominicana proporcionaron diversos insumos de la manera en que cada uno está abordando el desafío de avanzar en la educación inclusiva a fin de estar en condiciones de identificar los mejores ejemplos de buenas prácticas. En este sentido, se trata entre otras cosas de encontrar los elementos comunes y diferenciales en la instrumentación de las políticas públicas en este campo, localizar las poblaciones prioritarias que están siendo atendidas en cada país así como la vinculación entre la arquitectura normativa y las acciones y políticas educativas vigentes, y valorar las innovaciones que cada ministerio ha introducido tanto para atender la emergencia sanitaria como para lograr progresos en la inclusión y equidad educativas.

En segundo lugar, para este informe se hizo una revisión y verificación de los datos estadísticos, la investigación disponible y la literatura académica más actuales y rigurosos en este campo de tal manera que pudiera enriquecer las reflexiones y mostrar áreas de oportunidad, particularmente



1. Véase: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/la-oei-se-convierte-en-observador-ante-el-sistema-de-integracion-centroamericana-sica>

2. El seminario puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=eU-Yp3r-R3IE>

en regiones o países relativamente comparables, que puedan servir para contar con evidencia de alta calidad y, en consecuencia, fortalecer las intervenciones y alcanzar mayor efectividad en las políticas públicas. En tercer término, el estudio sigue por supuesto el enfoque conceptual formulado en ya mencionado documento matriz ***Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia***, recientemente publicado por la OEI, con el propósito de incentivar a que, en lo posible y respetando cabalmente las singularidades nacionales, las distintas líneas de acción puedan ir gradualmente alineándose para generar mayores y mejores sinergias, estimular el intercambio de información y buenas prácticas, e incrementar la eficacia y la oportunidad de los procesos siempre complejos de diseño, formulación e instrumentación de políticas, sobre

todo en una era marcada por la emergencia sanitaria y la contracción económica y, como derivación, por las restricciones en el gasto público educativo, un factor que, aún con variaciones, se observa prácticamente en todo el mundo³.

Finalmente, el informe que se presenta ha tratado de mantener la brújula marcada por el ODS 4 de la Agenda 2030, que es la referencia programática de la OEI, en especial porque, con motivo de la pandemia, las metas planteadas en ese objetivo parecen haber entrado en un *impasse* del que es urgente salir para retomar —y con mayor intensidad— la agenda de fondo: lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad, promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y ayudar a las personas a escapar del ciclo de la pobreza.



Características

Es indispensable contextualizar este informe dentro de dos consideraciones centrales. Una tiene que ver con la situación educativa previa a la pandemia y la otra con los efectos que ha generado. A nivel global, el impacto de la COVID-19 sobre la educación ha producido daños y costos muy graves y en varios frentes, pero, como se señaló previamente en este reporte, muchos países emergentes y de bajo desarrollo ya arrastraban serios rezagos y pobreza de aprendizaje. Hasta antes de esta crisis, se calculaba que alrededor de un 95% de la población mundial había pasado en algún momento por la escuela lo que significa que, al menos desde el punto de vista cuantitativo,

había progresos observables en las tasas de cobertura en la mayoría de los países. La escuela se había convertido ciertamente en un espacio de enseñanza, aprendizaje y conocimiento, pero también de construcción de ciudadanía, civilidad y cultura colectiva. Más aún: había millones de niños que contaban con la escuela para tener acceso a servicios de alimentación, además de ser un espacio protegido para crear lazos afectivos y socioemocionales clave. Al menos



3. Según la UNICEF, el gasto educativo ha caído 65% en países de ingreso medio-bajo, y 33% en medio-alto. Véase: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>. Consultado el 28 de octubre de 2021

por ahora, eso se ha roto. Algunas estimaciones⁴ predicen que, en todo el mundo, tal vez unos 10 millones de estudiantes puede que no regresen a las aulas y 24 millones si contamos también la educación superior. Por eso la pregunta más relevante -y el reto más urgente- es cómo crear las condiciones para evitar esa tragedia, y el instrumento clave puede ser la profundización y ampliación de las acciones y políticas para una educación inclusiva.

Pese a la gran cantidad de estudios, informes y reportes⁵, todavía no hay conclusiones definitivas basadas en evidencia dura y de alta calidad acerca de las consecuencias efectivas de la pandemia en el ámbito educativo. Sin embargo, es más que claro que la interrupción de los servicios educativos impactará a mediano plazo a las economías y las sociedades, en especial las más pobres, en términos de menor crecimiento; exclusión social; pérdidas de aprendizaje; estancamiento en la búsqueda de educación de calidad y generación de conocimiento, y, desde luego, pérdidas en ganancias futuras marginales en la vida laboral de un estudiante y por ende en el producto nacional⁶. Como es obvio, el efecto será mucho más acentuado entre la población pobre. Para el caso de América Latina y el Caribe (ALyC) no hay todavía cálculos precisos sobre este factor pero puede deducirse que si, como sugieren reportes de la OEI y CEPAL por ejemplo⁷, la desigualdad del ingreso medida a través del Índice de Gini podría aumentar entre 3 y 5 puntos porcentuales por la pandemia, una proporción de ello será producto de la exclusión educativa y las pérdidas de aprendizaje. De ser así, dos décadas de avances podrían verse borrados de un plumazo.

Ahora bien, hay una tendencia a centrar el problema básicamente en las carencias previas de los sistemas educativos y surge la pregunta de si el impacto de la pandemia pudo haberse evitado. La pregunta es pertinente pero la respuesta es más



...el informe que se presenta ha tratado de mantener la brújula marcada por el ODS 4 de la Agenda 2030, que es la referencia programática de la OEI, en especial porque, con motivo de la pandemia, las metas planteadas en ese objetivo parecen haber entrado en un impasse del que es urgente salir para retomar...

compleja. Una cosa es identificar con precisión el tamaño de los déficits, gracias, entre otros insumos, a las evaluaciones docentes y de logros de aprendizaje y a toda la información censal y estadística, y otra es verlos en la realidad de una crisis que nadie, ningún país, se esperaba, y para la cual nadie estaba preparado. Por ejemplo, ya desde antes, a nivel global, el 53% de niños de 10 años en países de ingresos medios y bajos no podían leer ni comprender textos simples y el 56%, entre los 6 y los 11 años, no manejan las matemáticas de manera competente. Lo mismo pasaba con la brecha digital: el 79% de



4. Jaime Saavedra, "La urgencia y la oportunidad de retornar al aprendizaje", Education for Global Development, World Bank, Enero 24, 2021

5. La OMS ha recogido, hasta el 10 de noviembre de 2021, más de 398 mil artículos relacionados con la Covid-19 (<https://bit.ly/3kDj0Vs>) y específicamente sobre educación y temas relacionados aparecen más de 47 mil, de los cuales 900 están en español y 450 en portugués (<https://bit.ly/3ERZ6y4>). Agradecemos al profesor Fernando M. Reimers la referencia.

6. Véase, por ejemplo, Mariano Jabonero, "1,8 billones de horas de aprendizaje perdidas: lo que la covid nos dejó", *El País*, noviembre 11, 2021, y G. Psacharopoulos, V. Collis, H.A. Patrinos and E. Vegas, "The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Incomes around the World", *Comparative Education Review*, vol. 65, no.2, April, 2021

7. Cit. en Rafael de Hoyos, "Las escuelas del futuro y la equidad educativa", en *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?*, Madrid, OEI, 2020, p. 259.

los estudiantes de ALyC que participaron en la prueba PISA de 2018 tenía acceso a Internet en casa pero solo 61% tenía una computadora y solo 30% contaba con software educativo⁸. Y si revisamos los puntajes de los países de ALyC en esa misma prueba, todos sin excepción eran menores al promedio internacional en las tres áreas calificadas, que son matemáticas, lectura y ciencia. Esas son algunas de las razones por las cuales varios países emprendieron en las últimas décadas reformas educativas sistémicas y estructurales para tener mejores docentes y logros de aprendizaje.

Es pronto para saber cómo se moverán estos indicadores cuando pase la fase crítica de la pandemia y avancen los programas de vacunación y prevención, pero si tomamos como línea de base el porcentaje de estudiantes que ya antes de la crisis sanitaria por COVID-19 estaban por debajo del “nivel mínimo de rendimiento”, o sea la pobreza de aprendizajes -porcentaje de niños de 10 años incapaces de leer y comprender un relato simple- que era del 55%, después de la pandemia podría llegar al 71% calculando escuelas cerradas por diez meses; si el cierre fuera de 13 meses aumentaría a 77%. Y si esos niños hicieran ahora la prueba PISA en lectura, su puntaje bajaría, en el caso de los niños pertenecientes a los dos deciles de ingreso más pobres y con escuelas cerradas por 10 meses, de 362 puntos a 321, y en el caso de los niños de los dos deciles más ricos, también bajaría de 456 a 426 puntos⁹. Es decir, el impacto en ambos casos es a la baja pero naturalmente mayor para los niños de hogares con menores ingresos. Cabe recordar que en ALyC, según UNICEF, entre marzo de 2020 y febrero de 2021 las escuelas han estado cerradas entre 180 y 211 días. De hecho, 11 de los 20 países más afectados son de esta región, y cuatro de ellos pertenecen a Centroamérica: Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Panamá, así como República Dominicana.



Cabe recordar que en ALyC, según UNICEF, entre marzo de 2020 y febrero de 2021 las escuelas han estado cerradas entre 180 y 211 días. De hecho, 11 de los 20 países más afectados son de esta región, y cuatro de ellos pertenecen a Centroamérica: Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Panamá, así como República Dominicana.

Todas estas son razones del mayor peso para contar con una hoja de ruta clara, realista, eficiente y decidida en materia de educación inclusiva, así como para intensificar acciones y recomendaciones para trabajar, primero, en el retorno a la presencialidad en condiciones seguras; después en la evaluación, medición y diagnóstico de los costos psicológicos y socioemocionales y de aprendizaje con que los estudiantes y los docentes regresarán a la escuela; más tarde en la remediación de lo perdido en términos de las adaptaciones curriculares necesarias, la flexibilización y/o adaptación de los calendarios y la jornada escolar, las intervenciones tutoriales, el establecimiento de sistemas de monitoreo oportuno, apoyo y prevención ante conductas de riesgo o la incorporación gradual de la educación socioemocional al currículo de manera sistemática, entre otras cosas, y, finalmente, retomando la



8. Cfr. World Bank, *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*, Washington, DC, 2021, 100 pp.

9. World Bank, *op. cit.*, passim.

agenda necesaria, como lo plantea el ODS 4, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En este sentido, como se mencionó páginas atrás, parece aconsejable y oportuno reflexionar y repensar, a la luz de las nuevas condiciones educativas, algunas de las orientaciones conceptuales del ODS 4 de la Agenda 2030. La primera tiene que ver con la vigencia de la noción de “calidad” en lo que será el universo educativo en la etapa pos pandemia. Es sabido que como no hay una definición única ni dominante del término porque los sistemas pueden tener propósitos y metas diversos para la educación, entonces las distintas pruebas y evaluaciones nacionales e internacionales han facilitado una cierta aproximación a través de los resultados en el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los docentes. Como es previsible, cuando algunos de dichos instrumentos vuelvan a aplicarse los resultados serán muy deficientes y eventualmente,

en algunos países -y, dentro de ellos, en los deciles de más bajos ingresos-, catastróficos. Por tanto, será indispensable un ejercicio más riguroso para dotar de una nueva densidad a la noción de calidad del ODS-4, es decir, desde el funcionamiento del sistema, el currículo, la pertinencia, el gasto fiscal y los programas de inclusión hasta las dimensiones de carácter político, estructural y pragmático.

En segundo lugar, la premisa anterior exige renovar, con la mayor energía y creatividad posibles, el planteamiento original del ODS-4 de que los “gobiernos den prioridad a la educación en las políticas y las prácticas”. Si *priorizar* quiere decir *presupuestar*, no obstante las variaciones entre niveles escolares y regiones del mundo, la evidencia prueba que la educación, desde la inicial y temprana hasta la superior, tiene una tasa de retorno positiva que según el Banco Mundial oscila entre el 5% y el 21%¹⁰, lo que quiere decir que “la educación sí paga”, y esto deben ser comprendido y valorado por los responsables de las políticas económicas.



10. <https://colab.laspau.org/wp-content/uploads/2021/06/Jaime-Saavedra-Cumbre-LASPAU-WB-Presentacion-10-de-Junio-2021-Espanol-Final.pdf>. Consultado el 12 de noviembre de 2021.pdf

En esa dirección, en tercer término, si las perspectivas de crecimiento para 2022 siguen en terreno positivo, será crítico encontrar espacio para asignar mayores recursos a la educación. Por un lado, como ha recomendado la OEI, para financiar, entre otras cosas, la reapertura de las escuelas y el reinicio de clases presenciales; medir y evaluar la pérdida de aprendizajes; realizar un diagnóstico educativo y socioemocional, y adoptar las medidas tecnológicas y pedagógicas necesarias para recuperar esas pérdidas. Y, por otro, para aprovechar esta coyuntura en términos de la innovación y el conocimiento que hagan competitiva la educación que se imparte. De otra forma, las metas de inclusión, equidad y calidad que persigue el ODS-4, no podrán ser alcanzadas plenamente.

Teniendo como referentes estos datos y razonamientos, así como el estudio **Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia**¹¹, este reporte recupera algunas de las ideas-fuerza de este último documento para ofrecer un contexto debidamente alineado; proporciona estadísticas e indicadores básicos disponibles para cada país, en particular sobre inclusión educativa, así como las características de sus sistemas educativos. En segundo lugar, identifica retos y áreas de oportunidad regionales conforme a la investigación disponible y, para facilitar su comparabilidad, los diagnósticos institucionales sobre políticas nacionales y condiciones compartidas entre los sistemas educativos de la región. En tercer lugar, en una perspectiva regional, relevante dada la madurez de las políticas integradoras que han caracterizado históricamente a Centroamérica, se plantean algunos de los principales retos para la región en materia de educación inclusiva, las opciones de política, y diversos objetivos y metas básicas. Finalmente, incluye un apartado que reúne las conclusiones generales, las opciones y las recomendaciones de política y también ofrece

los principales hallazgos y puntos relevantes para formuladores de decisiones, así como una propuesta de próximas acciones a desarrollar en el marco de la colaboración OEI-SICA.

Para empezar, el estudio matriz realizó una revisión del marco constitucional y legal, así como de su aplicación en la práctica, a fin de facilitar el contraste del concepto de inclusión y la mejoría en la atención educativa que reciben las poblaciones con mayor riesgo de exclusión. Dicha revisión y actualización se llevó a cabo junto con los ministerios y secretarías de educación de los países participantes, respetando sus hábitos de trabajo, los recursos disponibles y las prioridades en su asignación y adaptándose a las consecuencias y efectos que la pandemia de la COVID-19 ha tenido en ellos. Esto permitió contar con información de buena calidad de 22 países acerca del estado de la educación inclusiva hoy. A diferencia de otros trabajos con metodologías tradicionales, ese estudio introdujo como una cierta innovación incluir la voz de los diferentes grupos poblacionales y pone en valor la solidaridad generada por la pandemia desde y para la comunidad, como forma más próxima de apoyar a las comunidades que más lo necesitan, y la confronta con la de organismos internacionales; organizaciones gubernamentales y civiles; redes



... ese estudio introdujo como una cierta innovación incluir la voz de los diferentes grupos poblacionales y pone en valor la solidaridad



11. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-hoy-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia>.

Consultado el 2 de diciembre de 2021.

de expertos e investigadores, visibilizando todas las aportaciones procedentes de los más variados niveles educativos. Este último ejercicio tuvo la originalidad de diseñar un cuestionario de autoevaluación¹² que puede ser aplicado de forma parcial o total por entidades de diferente índole y tamaño, y proporciona una ruta para hacer su propio análisis sobre el nivel de inclusión y equidad con el que se está trabajando a distintas escalas y niveles, y puede contribuir a la toma de decisiones y la generación de proyectos y/o políticas públicas a partir de la experiencia.

Por otra parte, la organización del estudio se constituyó por las cuatro dimensiones que aseguran la inclusión y la equidad, definidas por la UNESCO y ratificadas por la OEI, en documentos previos y que son la dimensión **conceptual**, que vincula elementos, características y relaciones para guiar y dar soporte a los principios de equidad e inclusión; la dimensión **política**, que articula principios y derechos para definir, normar y regular la educación con los principios fundamentales de equidad e inclusión; la dimensión **estructural**, que correlaciona variables para la movilización y asignación de recursos, así como la organización y coordinación de acciones para diseñar políticas públicas en favor de la educación equitativa e inclusiva, y la dimensión **pragmática**, que se centra en las estrategias que se organizan y ejecutan en el ámbito escolar para fortalecer la presencia, participación y logro académico de cada estudiante, sin dejar a nadie atrás.

Entre algunas de sus conclusiones, destaca por ejemplo, en la dimensión conceptual, la necesidad de construir acuerdos nacionales que se establezcan desde la legislación y flexibilicen el

currículo nacional para asegurar contextualización y, en consecuencia, pertinencia, bajo el enfoque de equidad e inclusión orientado hacia los grupos de población más vulnerables y marginados y que comprendan determinadas necesidades como la incorporación tardía; los estilos de aprendizaje; género; religión; altas capacidades intelectuales; población indígena; nacionalidad y estatus migratorio; situación de pobreza; patrones de violencia; atención educativa hospitalaria y domiciliaria, trastornos del neurodesarrollo y mentales. En la dimensión política es relevante que los principios de equidad e inclusión están incorporados a nivel constitucional y en las leyes generales u orgánicas de educación, pero no necesariamente en otras normas de menor jerarquía jurídica, lo que introduce un elemento de dificultad a la hora de llevar a la práctica esos principios en la ejecución de las políticas públicas. Es decir, hay progresos evidentes en los “qué” pero todavía existe un trecho que recorrer para los “cómo”. En la dimensión estructural es claro que el mayor involucramiento a nivel de organizaciones corresponde a las agencias de cooperación internacional, y se hace énfasis en la adopción e instrumentación de acciones para la eliminación de barreras socioeconómicas y

≡

12. Cuestionario de autoevaluación. Carpeta de herramientas aplicadas en el estudio Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia. https://oei365.sharepoint.com/:f/s/EstudioEducacinInclusiva_2021/EsT-MC_Z15KhFmZQrRRkehjgBTM5PoEunJO7YDlo1sF7m5w?e=zkd0n

Consultado 2 de diciembre 2021.

culturales, aspecto clave en la educación inclusiva, en especial en aquellos aspectos relacionados con la discapacidad, la lengua materna diferente a la predominante y la disminución de la brecha digital. Por último, es muy interesante observar que en la dimensión práctica, de los cinco criterios consultados (participación individual y colectiva de estudiantes; apoyos educativos; atención a las diferencias mediante estrategias pedagógicas por parte del profesorado; oportunidades de participación docente en redes profesionales sobre prácticas inclusivas, y la incorporación en el quehacer pedagógico de conocimientos para la paz y la ciudadanía mundial) solo los primeros cuatro están presentes en todos los niveles educativos. El quinto criterio -paz y ciudadanía mundial- tiene todavía áreas de oportunidad

muy importantes para promover su avance, pero ya destacan desde ahora buenas prácticas en países específicos como la educación para la paz en El Salvador; el concurso nacional de gobiernos escolares en Guatemala, y los consejos multisectoriales en Panamá. En otros criterios, sobresalen importantes e interesantes normativas, directrices y orientaciones, especialmente en relación con aprendizaje en casa, autonomía curricular y modelos educativos flexibles, como la oferta educativa para niñas y niños con discapacidad desde el nacimiento hasta los seis años; la caja de herramientas para educación técnica, y la legislación sobre financiamiento y desarrollo de equipos de apoyo en Costa Rica, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje en Costa Rica y Panamá.



Uso esperado de los resultados

La conversación sobre cómo debe usarse la evidencia en el diseño de políticas es larga y en muchos sentidos controvertida. Sin embargo, un supuesto básico que guía la elaboración de este estudio es que resulta esencial acercar información útil a los decisores sobre las características de los problemas educativos que se han reconfigurado o profundizado con la pandemia, con el fin de provocar un diálogo informado que permita identificar rutas de intervención tanto a nivel regional (v.gr. Política Educativa Centroamericana), como a nivel de los sistemas educativos nacionales.

Lograr una conceptualización compartida de los problemas educativos que se presentan a la región

es un primer paso para definir mecanismos a través de los cuales se podrán incorporar distintas perspectivas y principios expresados por diferentes actores relacionados con la implementación de programas. Pero, sobre todo, es un paso inicial para adoptar un modelo común para el diseño



Lograr una conceptualización compartida de los problemas educativos que se presentan a la región es un primer paso para definir mecanismos

de políticas educativas con el que se pueda incrementar la probabilidad de elegir opciones de política que respondan a las circunstancias políticas y organizacionales en las que operan los sistemas de la región. Aún más, contribuirá a resaltar las capacidades institucionales disponibles y las que deberán complementarse local y regionalmente, de manera que será más factible identificar cursos de acción compartidos y aceptados por una mayor proporción de los decisores nacionales y regionales.

Existen múltiples modelos analíticos que ayudan a identificar procesos claves para seleccionar políticas y programas educativos. Entre estos modelos prevalecen algunos elementos comunes, particularmente en cuanto a características y objetivos por lograr durante cada parte del proceso de análisis y selección de opciones. Con el fin de contar con un modelo que permita identificar retos y respuestas comunes, hemos seleccionado el modelo “Diseño e Implementación Inteligente

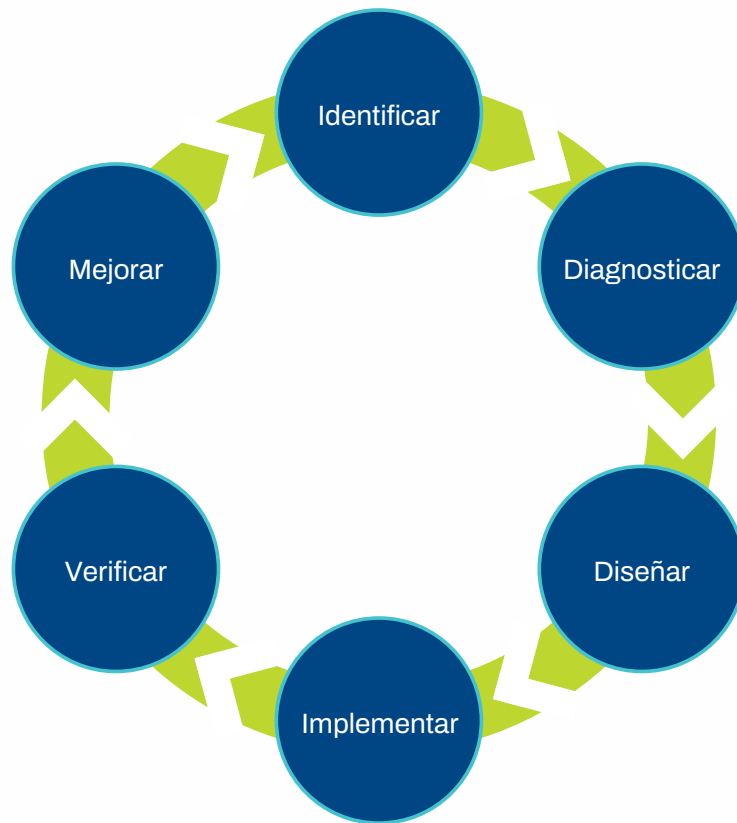
de Políticas” (SPDI por sus siglas en inglés), desarrollado por la iniciativa “Evidencia para el Diseño de Políticas” de la Escuela Kennedy de Gobierno de la Universidad de Harvard. Este modelo, ilustrado en el Gráfico Uno, tiene por objeto destacar seis diferentes etapas del proceso de diseño de políticas, para identificar diferentes elementos y componentes que cualquier analista o decisor deberá afrontar en el proceso de seleccionar y diseñar intervenciones destinadas a resolver problemas educativos como los que se describen en las secciones posteriores de este reporte.

Si bien como todo modelo parte de ser una representación simplificada o reducida de complejas relaciones que se observarían en distintos fenómenos, su adopción permite determinar procesos para definir estrategias comunes que contribuyan a destacar los efectos de los problemas regionales y detectar potenciales rutas de intervención.



**Gráfico uno.**

Modelo “Diseño e Implementación Inteligente de Políticas”



■ *Evidence for Policy Design-HKS (2021)*, consultado en: <https://epod.cid.harvard.edu/our-approach-smart-policy-design-implementation-spdi> el 10 de noviembre de 2021



... permite determinar procesos para definir estrategias comunes que contribuyan a destacar los efectos de los problemas regionales y detectar potenciales rutas de intervención.

Las etapas de este modelo son descritas en la siguiente tabla. Como se destaca, el seguimiento de este proceso ayuda a sustentar y comprender

las decisiones que pueden derivar en políticas educativas.



Tabla Uno.

Etapas del modelo SPDI (Evidence for Policy Design-HKS, 2021)

Identificar. “Los actores involucrados colaboran con investigadores para integrar la información disponible sobre prioridades de políticas y oportunidades.” Esta actividad representa la etapa en la que se identifican los problemas públicos que deberán resolverse, identificando sus características. Esta etapa y descripción es fundamental para determinar las características de los programas y políticas a diseñar e implementar, además de contribuir a establecer o definir prioridades.

Diagnosticar. En esta etapa “los investigadores trabajan de forma cercana con actores interesados en las políticas”, a efecto de identificar o diagnosticar las condiciones que explican la presencia y las características del problema a resolver. Implica por lo tanto el uso de “investigación y datos disponibles” para identificar las causas del problema. La identificación de causas es un paso esencial para determinar las características de los programas a diseñar, , continuar o implementar.

Diseñar. En esta etapa “la experticia colectiva permite diseñar nuevas políticas que sean factibles política, financiera y administrativamente”. En esta etapa se definen los programas o acciones que se llevarán a cabo, describiendo también los resultados y cambios esperados como consecuencia de la implementación cada una de las políticas diseñadas.

Implementar. Esta etapa representa la definición de la manera en que “la solución es entregada a los beneficiarios objeto de la política”. Representa múltiples decisiones y procesos que deben ser monitoreados, con el fin de proveer información que permitan los ajustes y cambios necesarios para garantizar una operación de programas e intervenciones acordes al diseño original del programa

Verificar. En esta etapa se llevan a cabo “pruebas rigurosas a una escala relevante, basadas en métodos científicos de evaluación” que permitan “medir impacto y proveer información esencial sobre cómo mejorar y rediseñar la política”. Esta etapa permite validar la alineación y concatenación de los procesos previos, a efecto de permitir el rediseño de intervenciones y políticas.

Mejorar. Esta etapa permite concluir un ciclo que informará la reorientación o la continuidad de políticas y programas, como parte de un proceso adaptativo, dinámico, en el que se “decide si sería mejor regresar a una etapa previa del proceso” para incrementar la probabilidad de resolver el problema público definido o bien acercar “nuevos conocimientos”, de manera que se consolide un proceso de mejora continua de políticas, con la posibilidad de ajustar decisiones a entornos cambiantes y nuevos aprendizajes derivados de las experiencias adquiridas con la implementación y evaluación de políticas y programas.

Como es posible destacar, este modelo representa un proceso dinámico, no lineal, que busca capturar diferencias en contextos y marcos de decisiones, en el que en cada etapa surge información con la que se sustentan decisiones usando diferentes criterios. La posibilidad de ordenar y organizar estas interacciones y procesos permitirá no solamente socializar y recordar los objetivos de la política regional, sino proveer una estructura para acompañar y documentar los procesos de decisiones que tendrán lugar en un esfuerzo conjunto.

Considerando el objeto de este estudio, la principal contribución se encuentra en iniciar la aplicación del modelo sugerido desde una primera etapa. Es decir, iniciar una conversación alrededor de los problemas públicos que se observan en la región con respecto a la existencia de desigualdades educativas injustas, con el objeto de informar y sensibilizar a decisores sobre la urgencia de incluirlos en una agenda educativa regional. Al



Considerando el objeto de este estudio, la principal contribución se encuentra en iniciar la aplicación del modelo sugerido desde una primera etapa.

señalar la importancia de enfrentar y eliminar estos problemas, se inicia también la segunda contribución de este reporte, en el que se aspira a detectar o destacar potenciales oportunidades de intervención a nivel regional, las cuales serán parte de diferentes iniciativas por desarrollar en las siguientes etapas del proceso de diseño de políticas educativas destinadas a reducir las desigualdades educativas injustas que se observan en la región.





Diseño del estudio

Con el objeto de identificar y resaltar los diferentes retos observados en materia educativa en la región, para la realización del presente reporte se recurrió al análisis secundario de datos disponibles con respecto al acceso, tránsito y egreso estudiantil en los países objeto del reporte. De esta forma, se recurrió al análisis de información estadística comparable, proveniente del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (<http://uis.unesco.org>).¹³ Adicionalmente, para describir factores contextuales, se llevó a cabo una revisión de los documentos en los que se han difundido las orientaciones de las políticas educativas nacionales de la región, además del análisis de los planes de recuperación anunciados en el marco de la pandemia por la COVID-19. Finalmente, se revisaron diferentes investigaciones recientemente publicadas sobre las políticas nacionales, desarrolladas con un enfoque regional, en los que se tuvo como propósito explícito la comprensión de la forma en que operan los sistemas educativos en la región y la detección de los principales logros y retos de los sistemas educativos nacionales con respecto a condiciones de exclusión educativa.



13. Desafortunadamente en la mayoría de los indicadores disponibles no se encontró información sobre la República de Nicaragua.



EL PUNTO DE INICIO





Uno de los retos que se presentan de forma inmediata en cualquier proceso de análisis comparado es la disponibilidad de información confiable y uniforme. A efecto de presentar una primera fotografía de las condiciones en que se encuentran los sistemas educativos de la región, se utilizaron datos provenientes del

Instituto de Estadísticas de la UNESCO, con el fin de contar con información cuantitativa comparable que permitiera describir la condición de los países de la región en tres aspectos fundamentales: **características de los sistemas, trayectorias y desigualdades educativas.**



Características de los sistemas educativos

Con el objeto de identificar las condiciones en que operan los sistemas educativos de la región, se destacan a continuación algunas de sus características básicas. Si bien existen otros indicadores que contribuirían a representar de mejor forma las condiciones en que operan, dada la intención de realizar un análisis comparado destacamos únicamente indicadores básicos disponibles para la mayoría de los sistemas nacionales en la región, esencialmente los ligados al presupuesto y a la capacidad de atención de alumnos.

Un primer aspecto por destacar en esta sección es el tamaño de la población estudiantil atendida.

Esta información permite vislumbrar el grado de complejidad de operación de los sistemas educativos, lo que a su vez permite estimar la cantidad de recursos y el tipo de organización que serán necesarios para garantizar una adecuada operación. La Tabla Dos presenta la matrícula para la educación obligatoria, por nivel educativo, para cada uno de los países con información estadística reciente disponible, destacando tres aspectos importantes.¹⁴



14. Desafortunadamente no se cuenta con información sobre Nicaragua en el Instituto de Estadística de la UNESCO.


Tabla Dos.

Matrícula por nivel educativo

País	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Superior
Costa Rica	9,102	138,540	492,761	292,149	213,179	221,811
El Salvador	24,864	216,821	626,300	287,199	200,793	190,519
Guatemala	1,701	575,494	2,348,398	763,565	414,294	400,213
Honduras	n. d.	233,851	1,080,048	379,658	228,051	264,349
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	3,224	44,018	421,965	190,004	148,648	161,102
República Dominicana	32,394	332,850	1,223,677	526,832	389,827	556,523

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

En primer lugar, el bajo nivel de matrícula para el caso de la educación inicial o de cuidado infantil temprano, representando una proporción de 1 a 25 en el caso de Guatemala con respecto a la matrícula de educación preescolar.¹⁵ En segundo lugar, el desproporcionado incremento de la población entre la educación preescolar y la primaria, en una proporción de uno a cuatro en el caso extremo de Honduras. Y, la reducción significativa de la población atendida al comparar la educación primaria con secundaria y media, representando una proporción de uno a tres en el caso de Guatemala, por ejemplo. Finalmente, para el nivel de educación superior, destacan los casos de El Salvador y Guatemala, en donde la población es inferior a la reportada como matriculada en educación media.

La consideración al tamaño de los sistemas educativos capturada con la matrícula registrada tiene una interpretación diferente cuando se

considera la proporción de la población nacional en la edad escolar normativa que se encuentra inscrita en cada nivel educativo. Como se observa en la Tabla Tres, la tasa de cobertura neta en primaria presenta diferencias importantes entre los países de la región.¹⁶ Destacan los casos de Costa Rica y Panamá, con cifras superiores al 90 % de cobertura neta. En contraste, El Salvador y Honduras presentan brechas significativas, atendiendo únicamente en promedio a 84 de cada 100 niños que se encuentran en la edad escolar correspondiente a primaria.



15. Es importante sin embargo resaltar las restricciones metodológicas asociadas a la estimación de la población atendida en este nivel. Por una parte, se observan variaciones con respecto a la definición de la edad normativa para este nivel educativo, con rangos etarios variados entre distintos programas y la ausencia de un sistema adecuado y unificado de información. Por otra parte, con frecuencia se carece de información confiable oportuna sobre registros de nacimiento.

16. Número de alumnos del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad (UIS-UNESCO, 2021).



Tabla tres.

Tasa de cobertura neta (Primaria)

País	Total
Costa Rica	99.93
El Salvador	84.21
Guatemala	89.45
Honduras	84.02
Nicaragua	n. d.
Panamá	88.70
República Dominicana	95.89

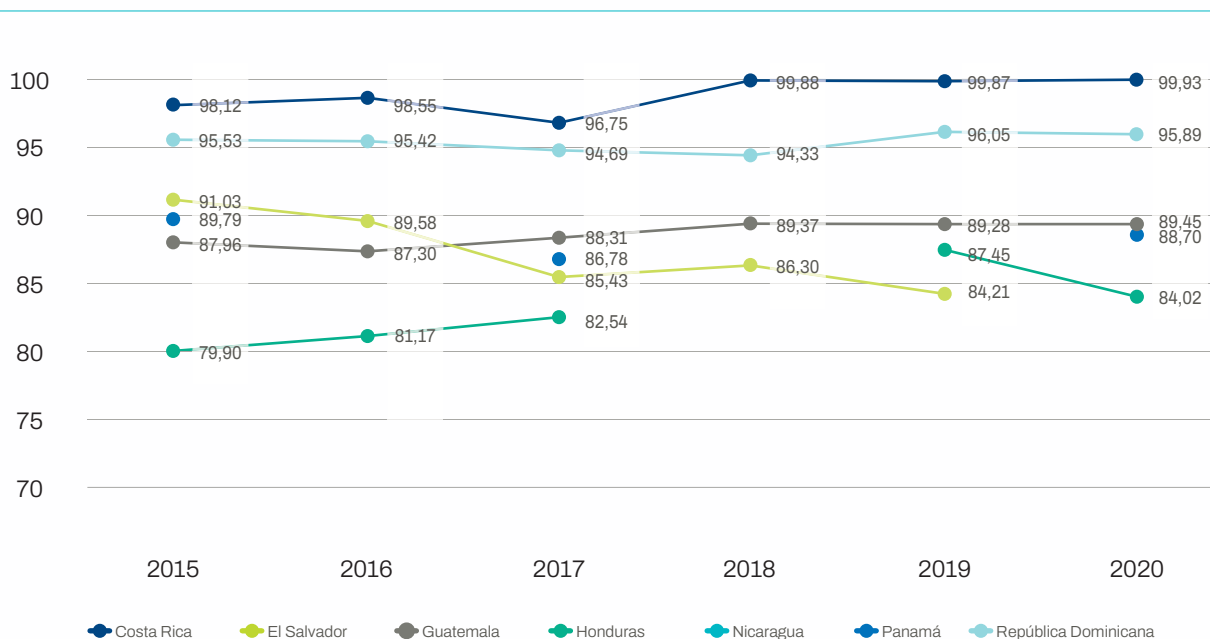
■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

La evolución de este indicador en los últimos cinco años se representa en el Gráfico Dos. En este caso, se observa en general una estabilidad en la mayoría de los países para este quinquenio, con incrementos marginales en algunos casos, aunque también con un decremento significativo en el caso de Honduras entre los años 2019 y 2020. Nuevamente, destacan los contrastes en cuanto a tasas de cobertura neta que se observan entre países.



Gráfico dos.

Evolución de la tasa de cobertura neta (Primaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

En el caso de la educación secundaria, el reto es mayor. Si bien en este indicador destaca el caso de Costa Rica, al mantenerse con una tasa cercana al 100%, seguida por la República Dominicana, con una tasa cercana al 90%, Honduras y Guatemala representan de forma clara los países que enfrentan mayores retos con respecto al acceso a oportunidades educacionales, con brechas que se intensifican conforme avanzan las trayectorias educativas.



Tabla cuatro.

Tasa de cobertura neta (Secundaria)

País	Total
Costa Rica	96.15
El Salvador	78.26
Guatemala	65.31
Honduras	57.32
Nicaragua	n. d.
Panamá	75.82
República Dominicana	91.10

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



...la República Dominicana, con una tasa cercana al 90%, Honduras y Guatemala representan de forma clara los países que enfrentan mayores retos...

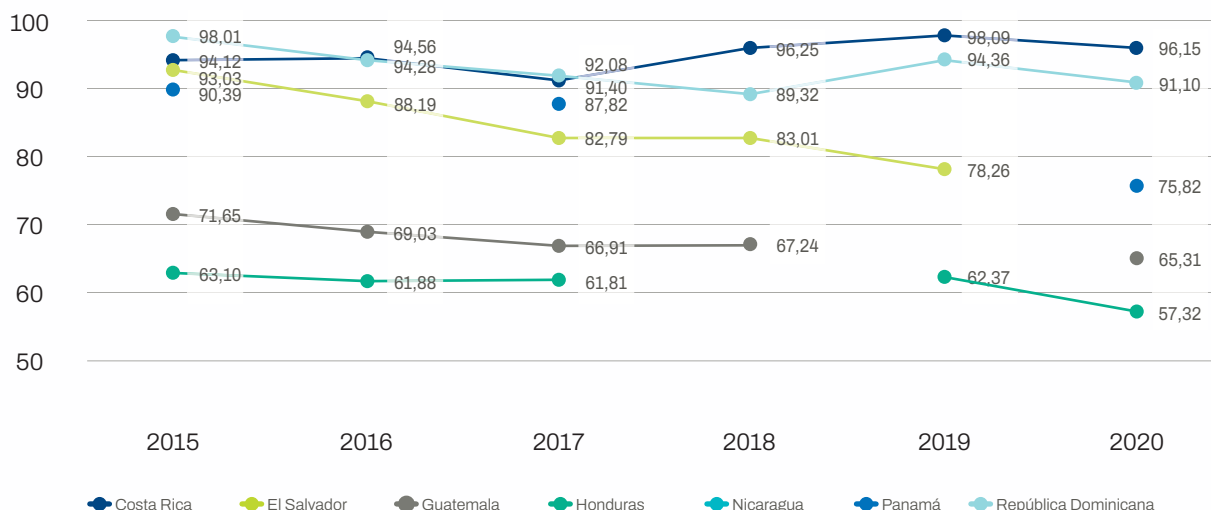
El Gráfico Tres ilustra la evolución de este indicador en los últimos cinco años. Es posible observar que existen dos grupos de países. En primer lugar los que se han mantenido con tasas similares o bien con reducciones marginales en el período observado (Costa Rica y República Dominicana), en tanto que en el otro grupo de países, el cual comparte las tasas más bajas de cobertura neta, se han observado declives importantes, resaltando un incremento de brechas con respecto a la capacidad de atención en este sector poblacional.





Gráfico tres.

Evolución de la tasa de cobertura neta (Secundaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada

Finalmente, se presenta en la Tabla Cinco la tasa de cobertura neta para la educación media. En este caso, se observa una distribución similar a las previas, aunque los países se agrupan ahora alrededor de tres condiciones.



Tabla cinco.

Tasa de cobertura neta (Media)

País	Total
Costa Rica	91.70
El Salvador	59.55
Guatemala	36.98
Honduras	42.31
Nicaragua	n. d.
Panamá	68.59
República Dominicana	73.68

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



... se han observado declives importantes, resaltando un incremento de brechas con respecto a la capacidad de atención en este sector poblacional.

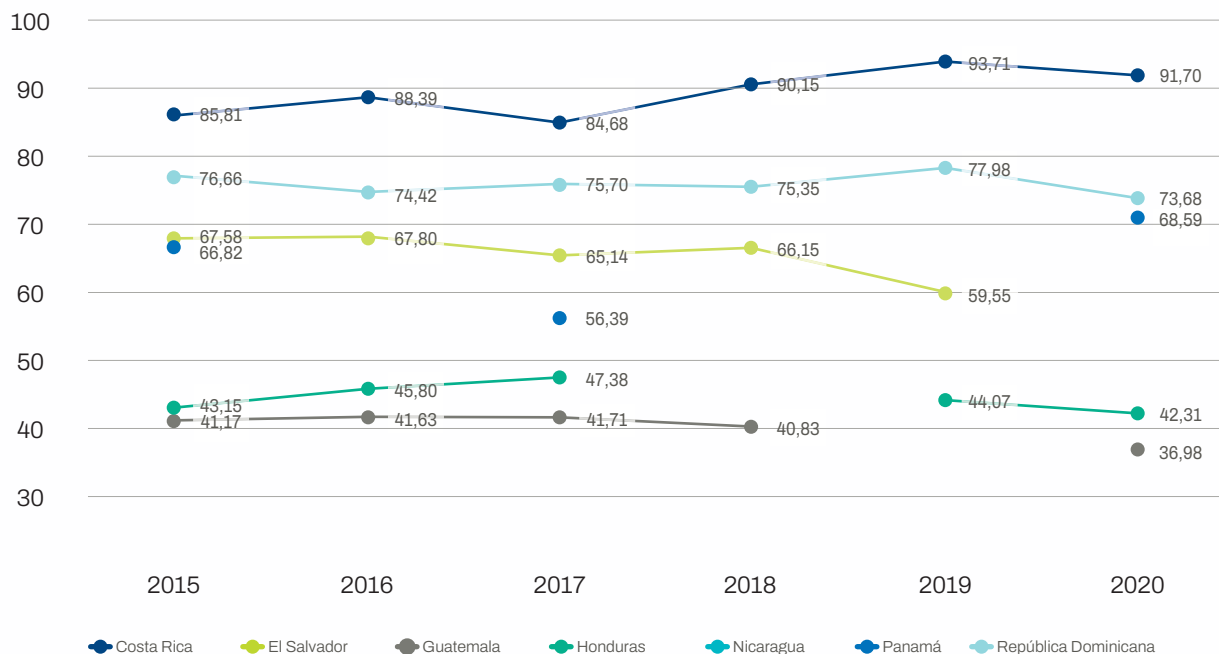
En primer lugar, el caso de Costa Rica, como país con una tasa superior al 90%. En segundo lugar, países con una tasa inferior al 90%, pero superior al 50% (El Salvador, Panamá y República Dominicana). Finalmente, los casos de Honduras y Guatemala, con tasas de cobertura neta inferiores al 50%, lo que representa que en promedio en su país tienen inscritos a cuatro de cada diez jóvenes en la edad normativa correspondiente.

El Gráfico Cuatro presenta la evolución de este indicador en los últimos cinco años, retratando una situación similar a las descritas en las mediciones analizadas. Dos grupos de países con evoluciones similares cada uno; el primero esencialmente con un incremento de tasa o reducción marginal, en tanto que en el segundo grupo se observan declives significativos, como en el caso de El Salvador y Guatemala.



Gráfico cuatro.

Evolución de la tasa de cobertura neta (Media)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada

Adicional al tamaño y cobertura, resulta importante analizar el monto de inversión en educación realizado por cada país en esta región, un aspecto clave para la inclusión educativa. La Tabla Seis contiene esta información, ajustada por paridad de poder adquisitivo, con el fin de facilitar la comparación en el tiempo y entre países.¹⁷ Si bien no pueden establecerse relaciones entre los montos invertidos y el grado de eficacia de

los sistemas educativos, permite sin embargo identificar diferencias en recursos y los esfuerzos presupuestales que realizan los países de esta región. Destaca por ejemplo el caso de Nicaragua como uno de los países con menor gasto gubernamental, seguido del caso de El Salvador. En el extremo contrario encontramos a Costa Rica, el país con mayor inversión gubernamental en esta área.



Tabla seis.

Gasto gubernamental en educación (USD, PPP)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Costa Rica	\$5,694.89	\$6,442.74	\$7,120.49	\$7,115.33	\$7,489.59	\$7,227.84
El Salvador	\$1,878.94	\$1,954.49	\$2,011.83	\$2,042.16	\$2,002.88	n. d.
Guatemala	\$3,865.68	\$3,832.03	\$3,949.68	\$4,443.70	\$4,791.12	\$4,925.40
Honduras	\$2,818.83	n. d.	n. d.	\$3,377.58	n. d.	n. d.
Nicaragua	\$1,343.64	\$1,464.93	\$1,670.51	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
República Dominicana	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



... resulta importante analizar el monto de inversión en educación realizado por cada país en esta región, un aspecto clave para la inclusión educativa.



17. "Gasto total del gobierno general (local, regional y central) en educación (corriente, capital y transferencias), en millones de US \$ o PPA \$ (a paridad de poder adquisitivo), en valor nominal o constante (teniendo en cuenta la inflación). Incluye los gastos financiados por transferencias de fuentes internacionales al gobierno." (UIS-UNESCO, 2021)

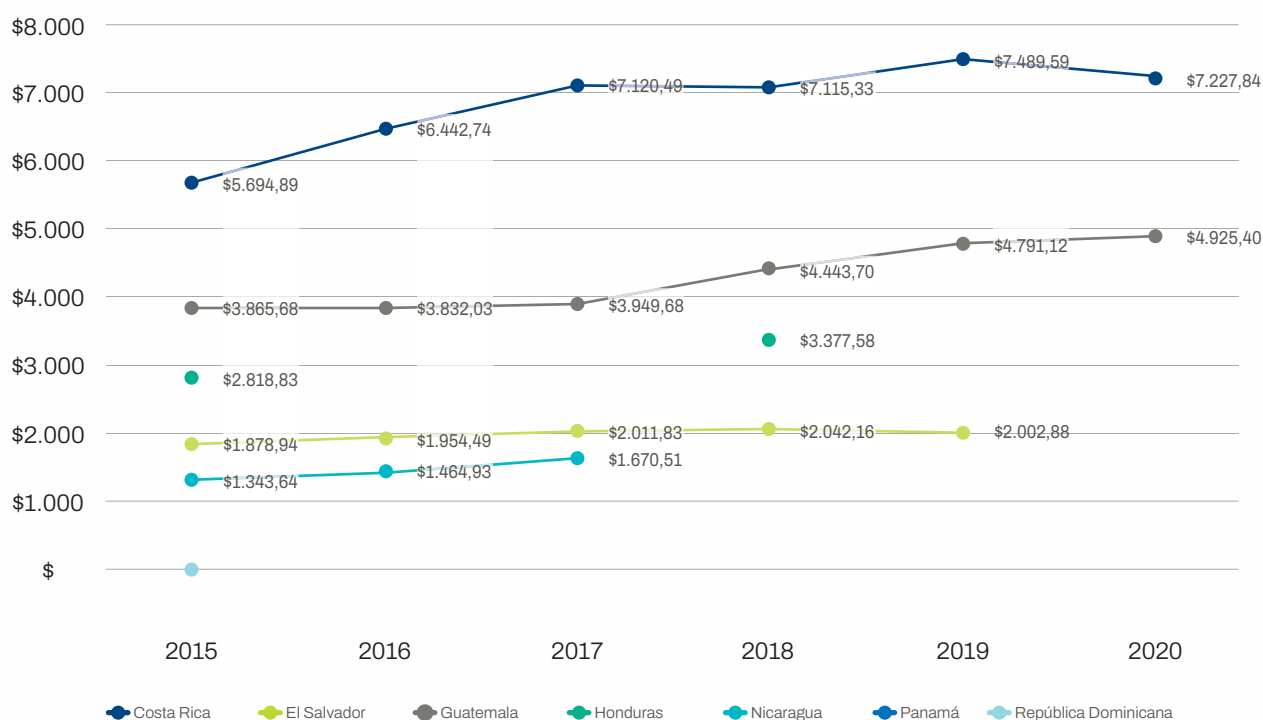
El Gráfico Cinco ilustra la evolución en el gasto gubernamental educativo en los últimos cinco años. Similar a la condición que se observa con

otros indicadores en la región, es posible destacar que existen dos grupos de países.



Gráfico cinco.

Gasto gubernamental en educación (USD, PPP)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Uno constituido por los que han incrementado paulatinamente la inversión gubernamental, en tanto que algunos otros mantienen una inversión con cambios relativamente marginales. Nuevamente, más allá de establecer alguna relación con otras características y resultados de los sistemas educativos, ayuda a ilustrar la variación en condiciones y decisiones al interior de

la región, aspecto que deberá ser considerado al valorar potenciales intervenciones o definiciones de política con un enfoque regional y de educación inclusiva.

Una forma adicional para analizar el esfuerzo gubernamental y la orientación del gasto al interior de los diferentes países es la segmentación

o desagregación del gasto en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto, considerando su distribución entre distintos niveles educativos¹⁸. Desafortunadamente, la serie de datos disponible se encuentra incompleta, aunque es factible observar algunos de los criterios de distribución entre los países incluidos en la muestra. En primer lugar, se observa que la mayor parte de la inversión se concentra en educación primaria. Esta condición se explicaría por la distribución de la pirámide poblacional y

los esfuerzos realizados en décadas previas por universalizar el acceso a la educación obligatoria. Destaca también una inversión menor para la oferta educativa previa a la primaria, y un caso concreto, el de Costa Rica, cuya inversión en educación superior es solamente inferior a la destinada para el nivel de educación primaria. Una distribución similar, aunque en menor proporción, se detecta en el caso de Guatemala, en el que se destina a educación superior casi cuatro veces el monto destinado educación media.



Tabla siete.

Gasto en educación como porcentaje del PIB por nivel educativo

País	Pre-primaria	Primaria	Secundaria	Media	Superior
Costa Rica	0.25	2.10	1.04	1.31	1.46
El Salvador	0.37	1.58	0.72	0.36	0.34
Guatemala	0.46	1.95	0.27	0.10	0.39
Honduras	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
República Dominicana	0.15	2.48	0.79	0.58	n. d.

■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



... la inversión se concentra en educación primaria. Esta condición se explicaría por la distribución de la pirámide poblacional y los esfuerzos realizados en décadas previas



18. "Gasto total del gobierno general (local, regional y central) en educación (corriente, capital y transferencias), expresado como porcentaje del PIB. Incluye los gastos financiados por transferencias de fuentes internacionales al gobierno." (UIS-UNESCO, 2021)

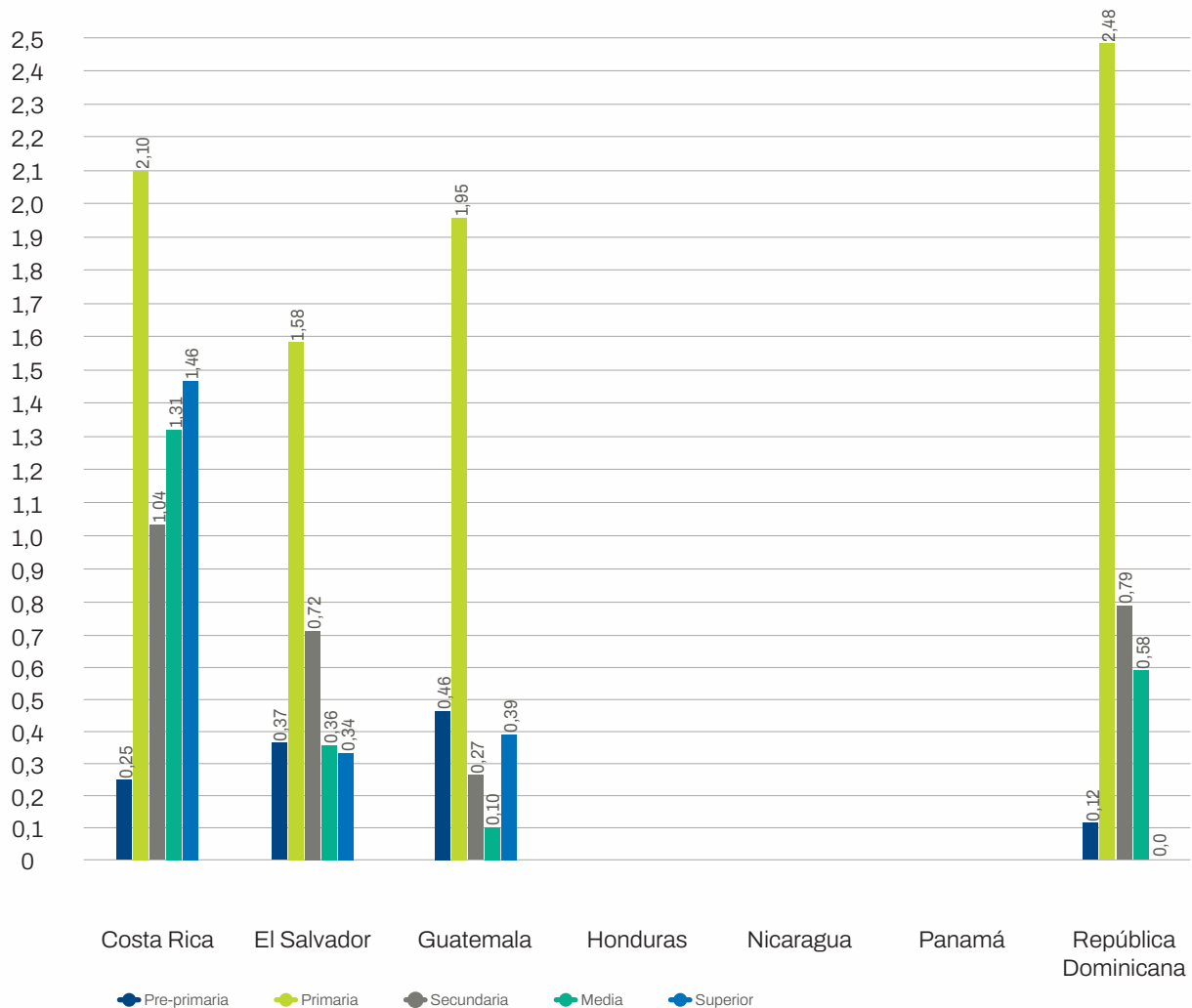
El Gráfico Seis, permite ilustrar la distribución de gasto como porcentaje del PIB entre niveles educativos, resaltando la concentración del gasto

en el nivel de educación primaria, y una distribución sin patrones determinados a nivel regional para los niveles educativos superiores.



Gráfico seis.

Gasto en educación como porcentaje del PIB



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país del que existe información se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada. En este gráfico hubo tres países de los cuales no se cuenta con datos.

Otra característica importante por resaltar en el análisis de las condiciones de los países se encuentra en la proporción de la matrícula que acude a instituciones privadas. Este indicador ayuda a identificar tanto capacidades institucionales de atención, como preferencias en la demanda, es decir, permite observar cómo se comporta el mercado en cuanto a la atención de oportunidades de formación. En este caso se advierte que en la región hay una gran dependencia hacia la oferta privada en el nivel de educación superior. Por ejemplo, un caso extremo es el caso de El Salvador en donde las instituciones privadas atienden prácticamente a siete de cada 10 alumnos

que estudian ese nivel en el país. La República Dominicana ocuparía el siguiente nivel con cerca de seis de cada 10 alumnos que recurren a la oferta privada. En otros niveles, como en el caso de la educación media, se observan variaciones importantes entre países, destacando el caso de Guatemala, en donde se reporta que tres de cada cuatro alumnos se encuentran inscritos en alguna institución privada. La observación de la distribución de este indicador entre países arroja algunos otros casos interesantes, particularmente la situación de Costa Rica, el país que reporta una menor proporción de su matrícula inscrita en instituciones privadas.



Tabla ocho.

Proporción de la matrícula en instituciones privadas

País	Primaria	Secundaria	Media	Superior
Costa Rica	8.98	8.19	7.86	48.02
El Salvador	13.84	14.18	19.75	68.88
Guatemala	12.78	56.11	75.93	49.17
Honduras	11.41	23.69	32.50	47.27
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	13.93	15.70	20.86	33.39
República Dominicana	22.93	18.60	19.33	56.96

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

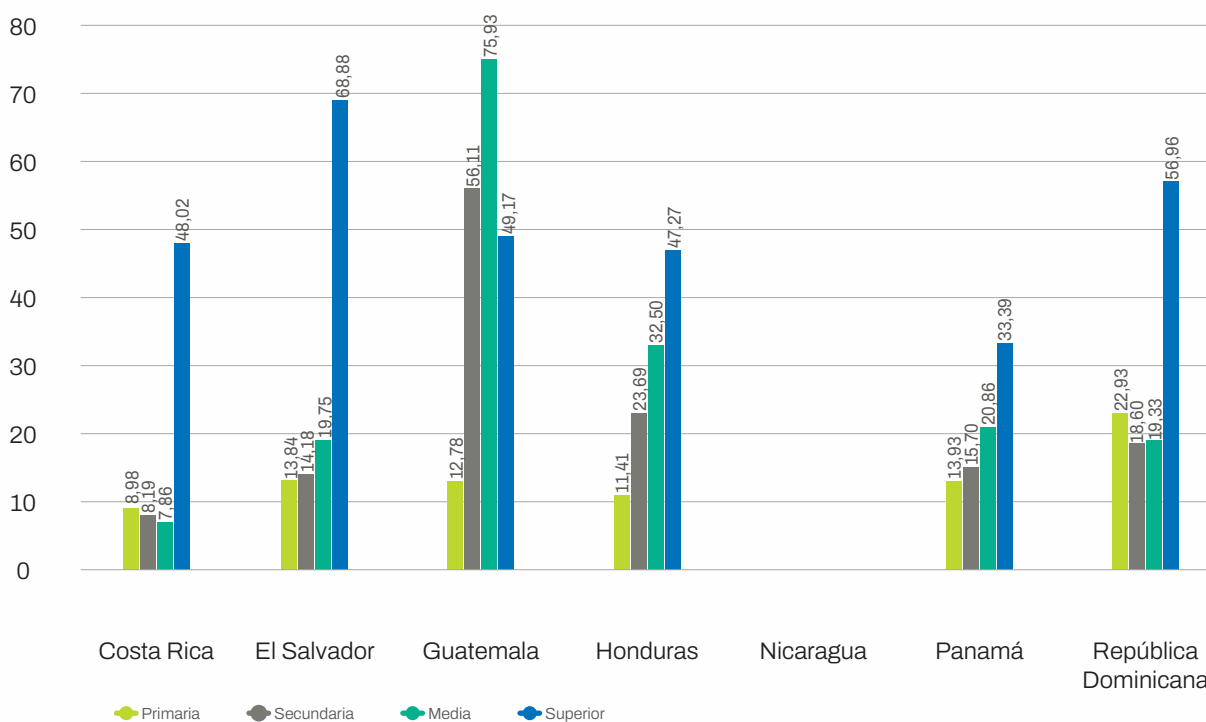
El Gráfico Siete, ilustra la distribución ya señalada, destacando el ejemplo ya mencionado de Guatemala, en el que sobresale la alta proporción de su matrícula inscrita en instituciones privadas, con el porcentaje más alto de la región. El resto manifiesta una tendencia similar en la que los niveles educativos más bajos tiene una menor proporción de su

población inscrita en instituciones privadas, aunque nuevamente con variaciones sobre la proporción de alumnos en esta condición entre países. Destaca sin embargo el caso de República Dominicana, con cerca de uno de cada cinco estudiantes en educación primaria asistiendo a una institución considerada como de financiamiento privado.



Gráfico siete.

Porcentaje de la matrícula total, inscrita en educación privada



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Los indicadores descritos con el objeto de capturar algunas de las características organizacionales de los ministerios de la región son muy limitados todavía. Sin embargo, ayudan a detectar algunos factores fundamentales para comprender los retos que se presentarían al diseñar estrategias regionales de atención orientadas a la inclusión educativa. En primer lugar, la existencia de variaciones significativas entre países, una condición esperada y que no difiere de lo observado en el resto de Latinoamérica. En segundo lugar, en varios casos se observa una alta dependencia hacia la oferta educativa privada, particularmente en los niveles educativos más avanzados, lo que refleja una posible baja capacidad institucional para atender los niveles educativos más altos, y probablemente una demanda específica por



...se observa una alta dependencia hacia la oferta educativa privada, particularmente en los niveles educativos más avanzados, lo que refleja una posible baja capacidad institucional

servicios privados, quizá asociada a temas de reputación. Ambas condiciones contribuyen a ilustrar parcialmente las condiciones diversas de organización en los países de la región, pese a enfrentar retos y metas de desarrollo similares, particularmente en lo que se refiere al acceso, tránsito y logro de los estudiantes.



Trayectorias educativas

Como se señaló en una sección previa, la distribución de oportunidades educativas, y por ende la ruta hacia la inclusión, inicia con las acciones destinadas a promover el acceso a actividades de instrucción, condición que se captura al estimar la magnitud de la matrícula escolar y la tasa de cobertura. Una segunda etapa de la distribución de oportunidades se expresa en la observación de indicadores que permitan monitorear el tránsito o concreción de las trayectorias educativas, es decir, las experiencias de los estudiantes con respecto a la forma en que avanzan de acuerdo a las consideraciones establecidas en los currículos nacionales respecto

a la organización de niveles de instrucción por edad y a los conocimientos esperados. Finalmente, la distribución de oportunidades educativas se concreta con los resultados obtenidos, sea en años de escolaridad o a través de mediciones de aprendizaje.

Una forma de capturar la forma en que se concreta la trayectoria escolar es el análisis del indicador denominado como esperanza de vida escolar¹⁹.



19. Número de años que una persona en edad de ingresar a la escuela puede esperar pasar dentro del nivel de educación especificado.

En el caso de la esperanza de vida escolar para el nivel de preescolar, se observa una distribución relativamente similar para la región, con excepción de los casos de Honduras y Panamá, tal como se describe en la Tabla Nueve. Resalta, sin embargo, que ninguno de los casos descritos superan los dos años de esperanza de vida escolar, lo que probablemente se explica tanto por los diseños curriculares en la región, como por las políticas de definición de rangos etarios por atender en este nivel de estudios, además de las capacidad institucionales y presupuestales para atender a esta población específica.



En el caso de la esperanza de vida escolar para el nivel de preescolar, se observa una distribución relativamente similar para la región...



Tabla nueve.

Esperanza de vida escolar (Preescolar)

País	Total
Costa Rica	1.94
El Salvador	1.89
Guatemala	1.43
Honduras	1.18
Nicaragua	n. d.
Panamá	0.56
República Dominicana	1.39

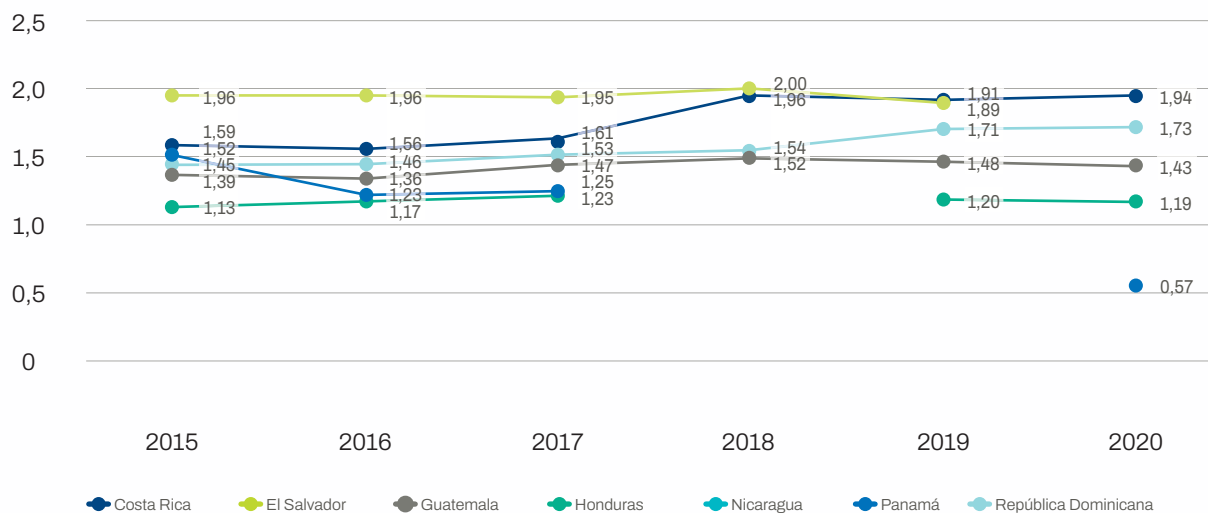
- Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

El análisis de la evolución de la esperanza de vida escolar en este nivel para los últimos cinco años refleja un comportamiento similar al de indicadores previos. Dos grupos de países en la región, uno con relativa estabilidad en el indicador y valores cercanos a dos años, y otro con valores menores, próximos a un año. En cualquiera de ambos, la distribución de valores de este indicador es un claro recordatorio de las brechas y los diferentes retos que enfrentan los países de la región, destacando en particular que una parte importante de esta población se mantiene sin acceso a servicios en este nivel educativo, lo que configura retos específicos para la definición de políticas de atención diferenciada en etapas educativas posteriores.



Gráfico ocho.

Evolución de la esperanza de vida escolar (Preescolar)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada

En el caso de este indicador para el nivel de educación primaria, observamos un comportamiento de tendencias similar al de indicadores previos. Sin embargo, existe una menor dispersión o brecha entre los valores de los diferentes países. Lo anterior sugiere que en este nivel se logra un mayor nivel de eficiencia, lo que puede considerarse como un aspecto positivo.

De todas formas, nuevamente se observan brechas entre los países de la región, particularmente al contrastar los casos de Costa Rica y República Dominicana con los de Honduras y Panamá.



...existe una menor dispersión o brecha entre los valores de los diferentes países. Lo anterior sugiere que en este nivel se logra un mayor nivel de eficiencia,



Tabla diez.

Esperanza de vida escolar (Primaria)

País	Total
Costa Rica	6.85
El Salvador	5.41
Guatemala	6.03
Honduras	5.40
Nicaragua	n. d.
Panamá	5.60
República Dominicana	6.35

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

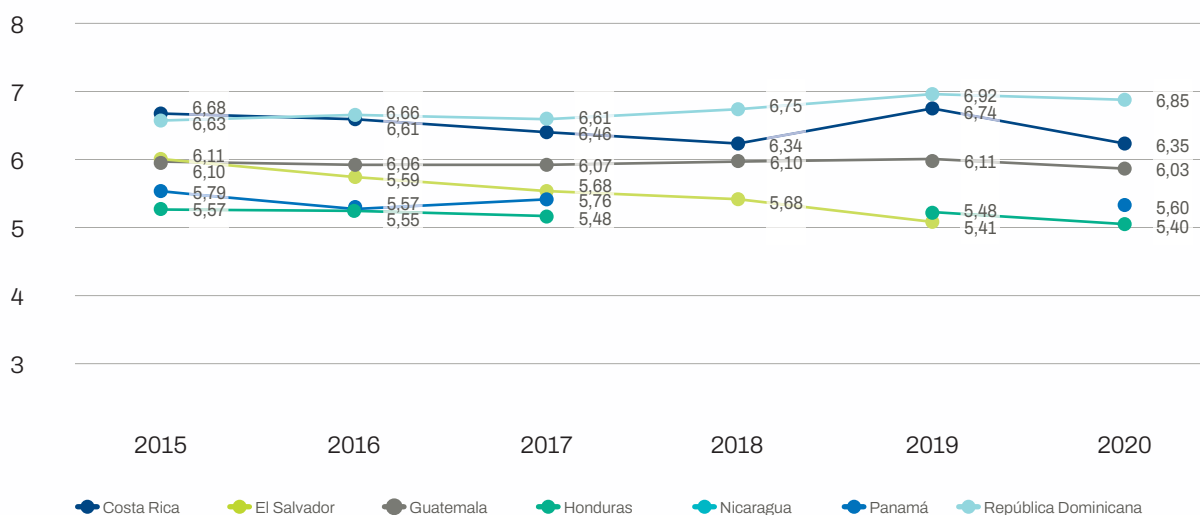
Al analizar la evolución del indicador en los últimos cinco años, encontramos comportamientos similares a los ya analizados. Una estabilidad prácticamente en todos los casos durante este

período, con diferencias importantes entre países, destacando con la menor esperanza de vida escolar, para este nivel, Honduras, El Salvador y Panamá.



Gráfico nueve.

Evolución de la esperanza de vida escolar (Primaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Al analizar la esperanza de vida para educación secundaria, se presentan dos observaciones extremas, ilustradas en la Tabla Once, con una baja expectativa para Guatemala y Honduras, reproduciendo condiciones observadas previamente en las que la región se agrupa en función de la existencia de brechas de atención significativas.



... destacando con la menor esperanza de vida escolar, para este nivel, Honduras, El Salvador y Panamá.

**Tabla once.**

Esperanza de vida escolar (Secundaria)

País	Total
Costa Rica	6.83
El Salvador	4.11
Guatemala	3.06
Honduras	2.95
Nicaragua	n. d.
Panamá	4.74
República Dominicana	4.79

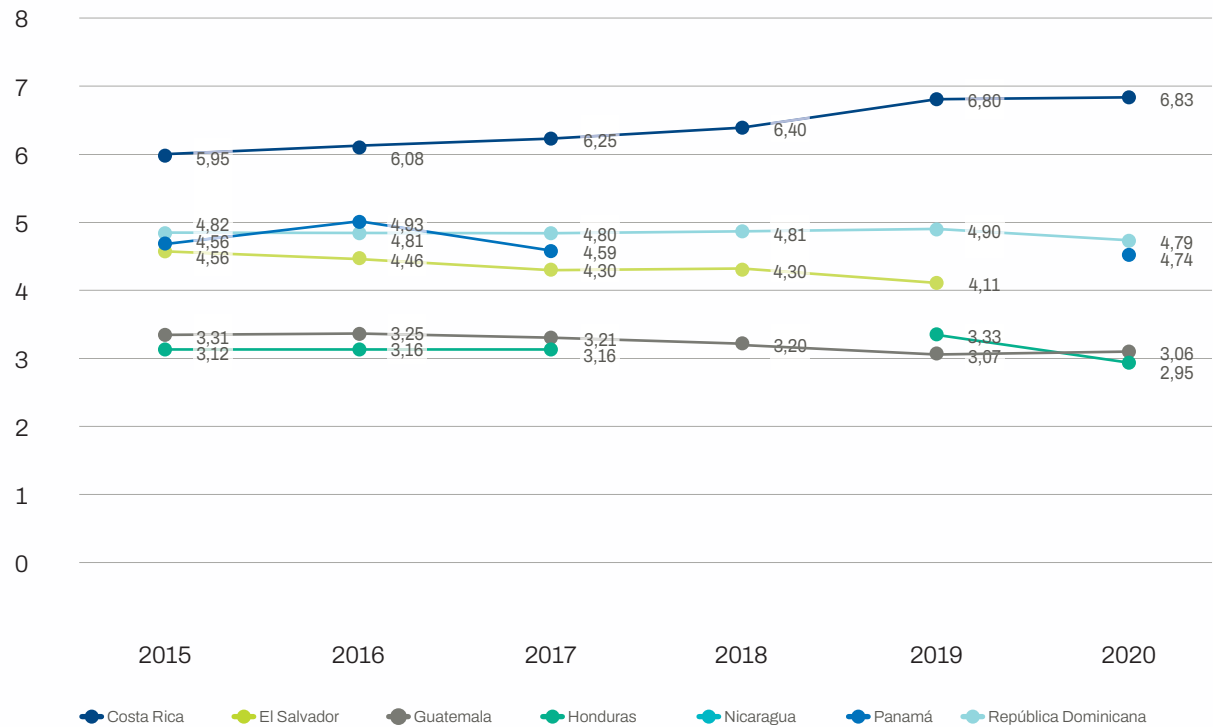
■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

La evolución de la esperanza de vida escolar para secundaria en los últimos cinco años muestra, una vez más, una relativa estabilidad en el tiempo para algunos países, observando cambios marginales, en tanto que otros países muestran decrementos que derivan en brechas notorias, particularmente en El Salvador, Honduras y Guatemala. Similar a niveles previos, los países se agrupan en dos categorías, con una observación excepcional en el caso de Costa Rica, asociada probablemente a la forma en que organiza su sistema educativo.



Gráfico diez.

Evolución de la esperanza de vida escolar (Secundaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada

Una medida adicional para detectar la forma en que los sistemas educativos distribuyen oportunidades de formación se encuentra en la medición de la tasa de asistencia neta²⁰. Este indicador permite identificar “permiten conocer el grado de accesibilidad a la educación en los distintos grupos de edad y niveles educativos” (SITEAL-UNESCO, 2021). En la Tabla Doce se describe que, para el caso de educación primaria, las tasas de asistencia neta son elevadas en todos los países, lo que puede considerarse como un comportamiento esperado debido a que las tasas de deserción se incrementan generalmente hacia el cierre de la educación primaria y en la transición hacia la secundaria y la educación media.



...para el caso de educación primaria, las tasas de asistencia neta son elevadas en todos los países,...



20. Cociente entre el número de alumnos en edad oficial que asiste al nivel primario y el total de población de ese mismo grupo de edad, por cien. (SITEAL-UNESCO, 2021)



Tabla doce.

Tasa de asistencia neta (Primaria)

País	Total
Costa Rica	98.66
El Salvador	97.48
Guatemala	94.06
Honduras	93.14
Nicaragua	n. d.
Panamá	98.89
República Dominicana	98.97

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

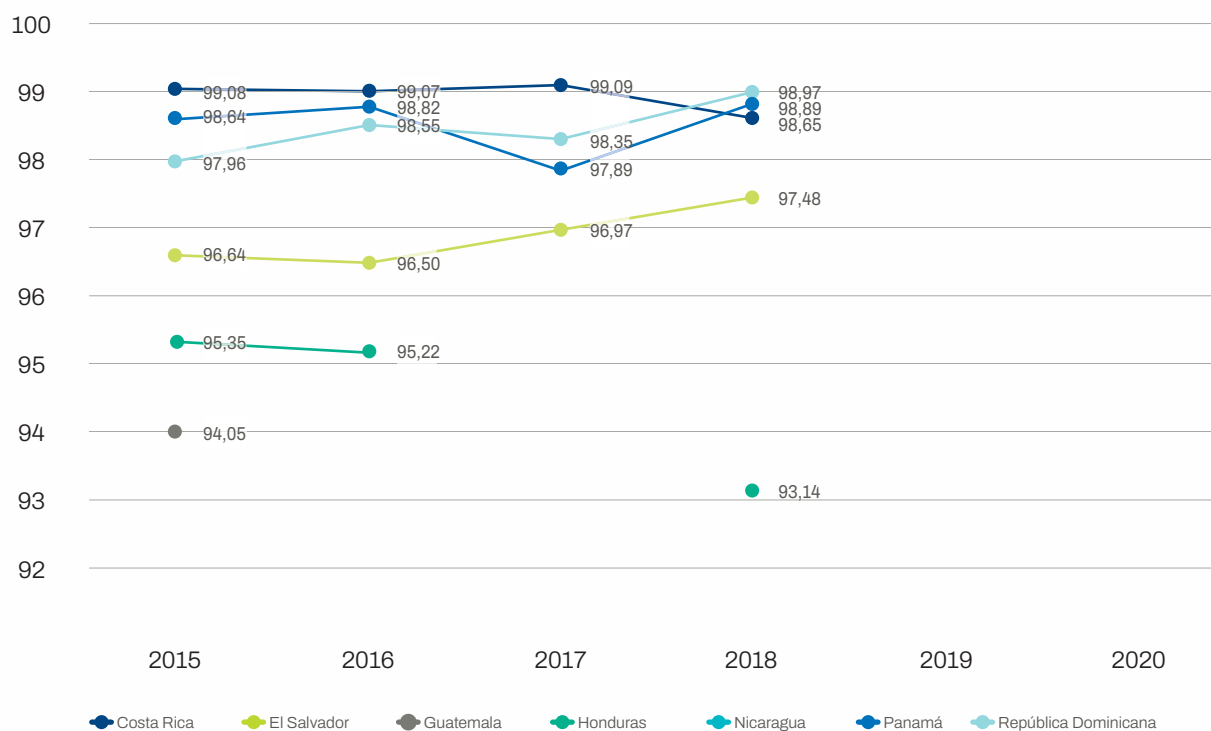
La revisión de la evolución de esta tasa en los últimos cinco años no difiere de su comportamiento en indicadores previos. En general se observa estable para todos los países, en algunos casos con tendencias positivas, como en El Salvador y Panamá, exceptuando el caso de Honduras, en donde se reporta un decremento en el último dato disponible.





Gráfico once.

Tasa de asistencia neta (Primaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

En el caso del mismo indicador para el nivel de educación secundaria, se advierten brechas significativas, una vez más entre dos grupos de países. Para Costa Rica, República Dominicana y Panamá, la tasa de asistencia neta muestra valores cercanos al 100%. Sin embargo, en Guatemala y Honduras hay un porcentaje significativo de la población que reporta no asistir a este nivel educativo. En una condición intermedia se encuentra en caso de El Salvador con una tasa cercana al 88%.



Para Costa Rica, República Dominicana y Panamá, la tasa de asistencia neta muestra valores cercanos al 100%.



Tabla trece.

Tasa de asistencia neta (Secundaria)

País	Total
Costa Rica	97.41
El Salvador	87.67
Guatemala	72.67
Honduras	73.12
Nicaragua	n. d.
Panamá	96.25
República Dominicana	99.08

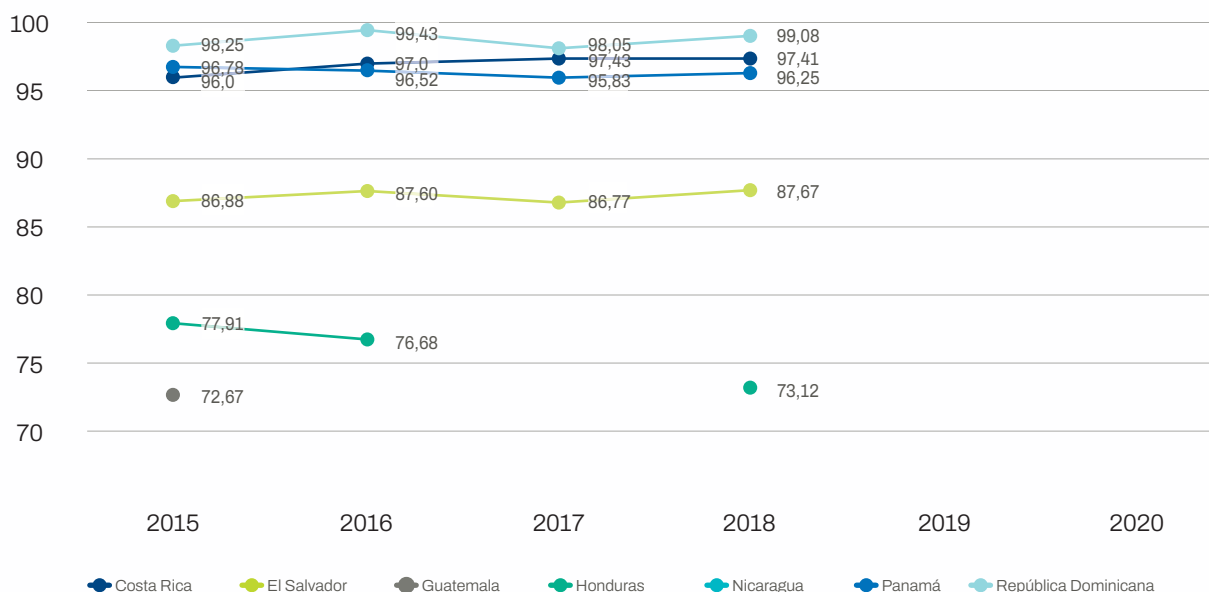
■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

El análisis de la tendencia de este indicador en los últimos cinco años resalta dos casos que podrían resultar preocupantes, particularmente Honduras y, en menor medida, El Salvador. Como puede verse en el Gráfico siguiente, estos dos últimos países se agrupan con tendencias reducidas en la tasa de asistencia neta, por lo menos cuando se comparan con República Dominicana, Costa Rica y Panamá. Sin constituir una tendencia distinta a lo observado en indicadores previos, permite hacer notar más claramente los retos que persisten en la región en cuanto a brechas.



Gráfico doce.

Tasa de asistencia neta (Secundaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Cuando se observa el comportamiento de este mismo indicador para el nivel de educación media, los contrastes son mayores. Como se reporta en la siguiente tabla, destaca el caso de República Dominicana, con una tasa cercana al 93%, adicional al de Costa Rica, con una tasa cercana al 91%. En cambio, en el extremo contrario se ubica el caso de Guatemala, con una tasa cercana al 50%, seguida por Honduras. Esta agrupación de países recuerda las diferencias entre sistemas educativos y, por supuesto, los diferentes retos y acciones por desarrollar en cada uno de los países con el objeto de reducir las brechas asociadas al tránsito o evolución de los estudiantes al interior de los diferentes sistemas educativos; dicho de otra forma: con la finalidad de avanzar hacia una inclusión educativa real y concreta. Si bien el comportamiento en el último quinquenio presenta similitudes con indicadores previos en cuanto a tendencia, es de resaltar, nuevamente, la existencia de brechas significativas entre los países de la región.



Cuando se observa el comportamiento de este mismo indicador para el nivel de educación media, los contrastes son mayores.



Tabla catorce.

Tasa de asistencia neta (Media)

País	Total
Costa Rica	90.60
El Salvador	72.33
Guatemala	52.06
Honduras	55.60
Nicaragua	n. d.
Panamá	86.53
República Dominicana	92.76

- Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

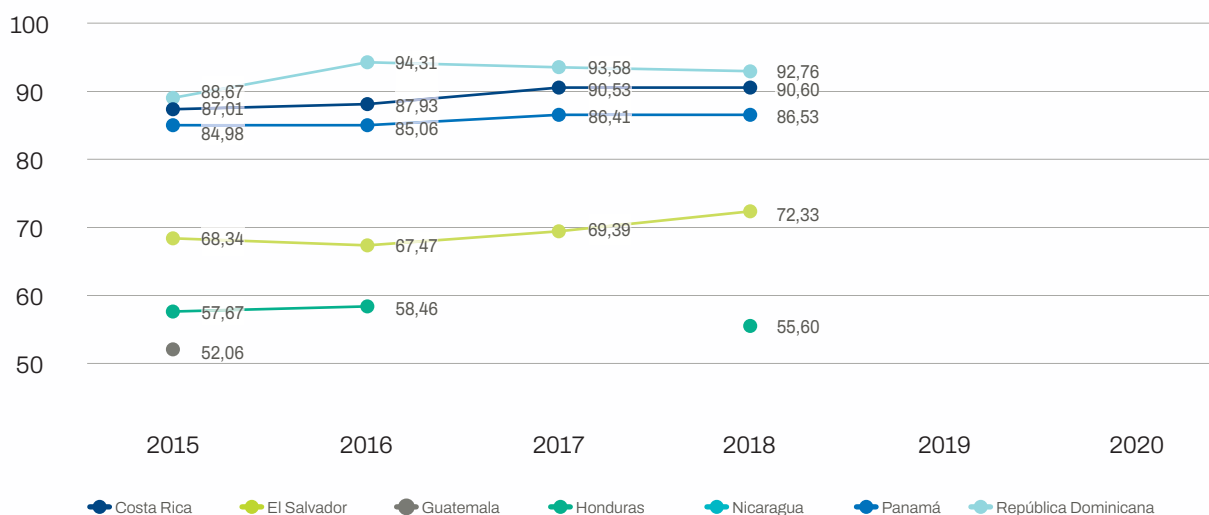
La tendencia de este mismo indicador durante los últimos cinco años subraya una vez más condiciones similares a las observadas en indicadores previos. Es decir, cambios marginales durante este periodo de tiempo con respecto a la posición en que se encontraba cada país, con

países que se agrupan en dos extremos, uno de ellos con un desempeño que aseguraría un mayor cumplimiento del derecho a la educación, en tanto que en el otro grupo se presenten retos importantes para garantizar un acceso igualitario e incluyente a los servicios educativos.



Gráfico trece.

Tasa de asistencia neta (Educación media)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Otro elemento importante por considerar al analizar las trayectorias formativas es la tasa de repetición de grado, ya que permite observar la eficiencia del sistema y potenciales interrupciones en la trayectoria de los alumnos.²¹ La Tabla Quince presenta el porcentaje de alumnos en esta condición para el nivel de educación primaria. Como es posible observar, las tendencias son similares, con países que presentan tasas más bajas (Costa Rica y República Dominicana), en tanto que en otros son hasta tres veces superiores, como en el caso de Guatemala.



21. Proporción de alumnos de una cohorte matriculados en cierto grado de un año escolar determinado, que estudian en el mismo grado en el año inmediato siguiente. (UIS-UNESCO, 2021).



Tabla quince.

Tasa de repetición (Primaria)

País	Total
Costa Rica	2.34
El Salvador	3.70
Guatemala	8.83
Honduras	4.07
Nicaragua	n. d.
Panamá	3.25
República Dominicana	2.57

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

La evolución de este indicador en los últimos cinco años muestra países con avances significativos en la disminución de la repetición (República Dominicana, por ejemplo), en tanto que otros la incrementaron en la última medición disponible (como Honduras).

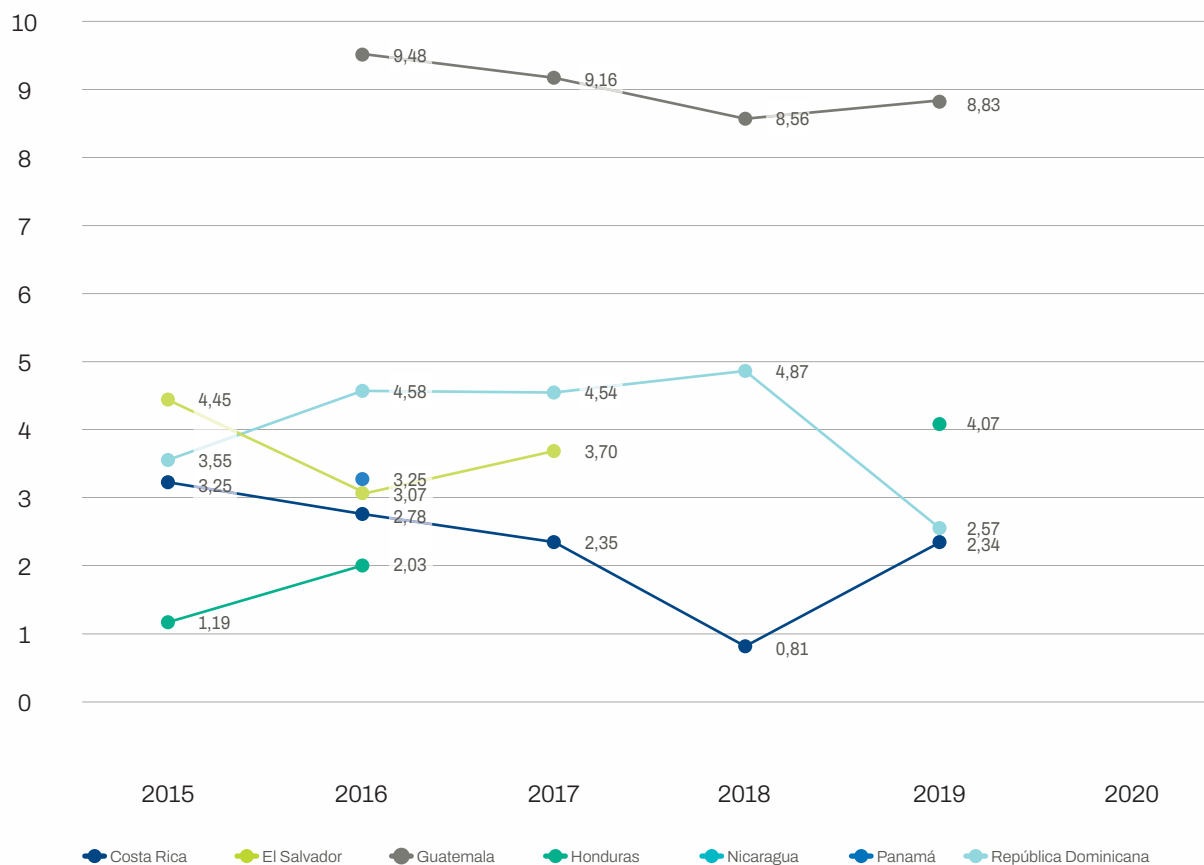


... analizar las trayectorias formativas permite observar la eficiencia del sistema y potenciales interrupciones en la trayectoria de los alumnos.



Gráfico catorce.

Tasa de repetición (Primaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

En lo que corresponde a educación secundaria, existen tendencias similares, aunque en promedio son un poco más altas, al menos si se comparan con las de educación primaria. Sobresale en este caso Honduras, con la tasa de repetición más alta en la región para este nivel, encontrándose en el extremo opuesto la República Dominicana.



Sobresale en este caso Honduras, con la tasa de repetición más alta en la región para este nivel, encontrándose en el extremo opuesto la República Dominicana.



Tabla dieciséis.

Tasa de repetición (Secundaria)

País	Total
Costa Rica	5.33
El Salvador	3.65
Guatemala	4.55
Honduras	7.35
Nicaragua	n. d.
Panamá	4.30
República Dominicana	2.95



...las tendencias reportadas para este indicador durante los últimos cinco años sugieren un escenario parcialmente positivo, con algunos cambios difíciles de explicar,...

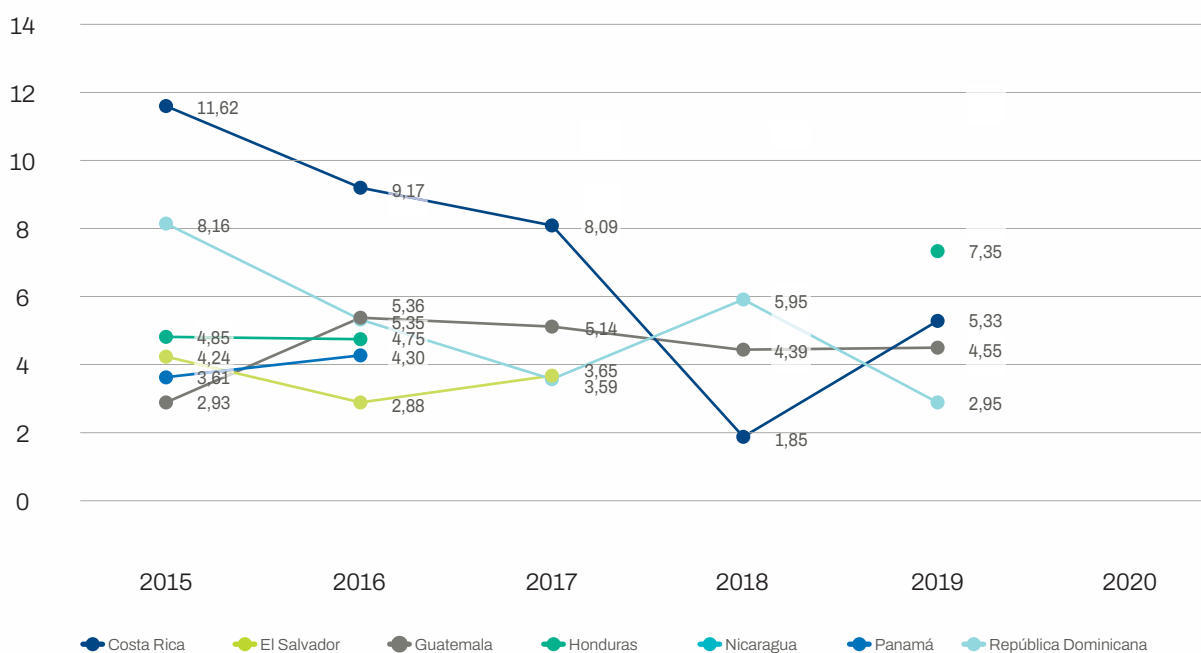
Como puede concluirse, las tendencias reportadas para este indicador durante los últimos cinco años sugieren un escenario parcialmente positivo, con algunos cambios difíciles de explicar, como en Costa Rica y República Dominicana, en donde hubo repuntes importantes en el año 2019 y 2018 respectivamente.

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



Gráfico quince.

Tasa de repetición (Secundaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada

Sin embargo, en el conjunto resalta una reducción importante de tasas o una relativa estabilidad. Si bien es necesario examinar con más detalle las causas y efectos de estas tendencias, es muy alentador observar una reducción en general.

Adicional a las tasas de repetición de grado, es indispensable analizar otros indicadores, entre

los que se encuentran las tasas de conclusión²². Estas estimaciones ayudan también a calibrar el tamaño de las poblaciones que logran transitar por cada nivel educativo en el tiempo esperado. La siguiente tabla presenta la información de este indicador.



Tabla diecisiete.

Tasa de conclusión

País	Primaria	Secundaria	Media
Costa Rica	91.80	73.04	58.13
El Salvador	89.71	75.07	59.24
Guatemala	83.40	54.50	38.10
Honduras	85.70	56.50	46.90
Nicaragua	78.50	53.40	39.90
Panamá	95.40	85.08	63.80
República Dominicana	91.80	86.00	56.20

■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

De manera previsible se observa, al comparar el tránsito entre niveles para cada país, un decremento en el porcentaje de la población que concluye dentro de la edad esperada. Por ejemplo, en Costa Rica se observa una alta tasa de conclusión en primaria, la cual disminuye cerca de 20 puntos para secundaria, además de otra reducción de alrededor de 15 puntos más para el caso de la educación media. Esta tendencia se observa en todos los países, con situaciones que sugieren retos importantes respecto a la forma en que las y los estudiantes transitan entre grados y niveles, como en Guatemala, en el que la



22. Porcentaje de la cohorte de niños o jóvenes que son entre 3 y 5 años mayores que la edad teórica para cursar el último grado de cada nivel de educación, que ha finalizado ese grado.

tasa de conclusión de primaria es prácticamente el doble que la tasa de conclusión de educación media. Un problema similar se advierte Honduras, en el que se reporta una diferencia cercana a 40 puntos porcentuales entre la tasa de conclusión de primaria con la de educación media. Otro caso por destacar es Panamá, en el que pese a alcanzar una tasa de conclusión para educación primaria cercana al 96%, reduce más de 30 puntos porcentuales en educación media para llegar a una tasa cercana al 64%. Similar a los indicadores analizados previamente, emergen no solamente retos al interior

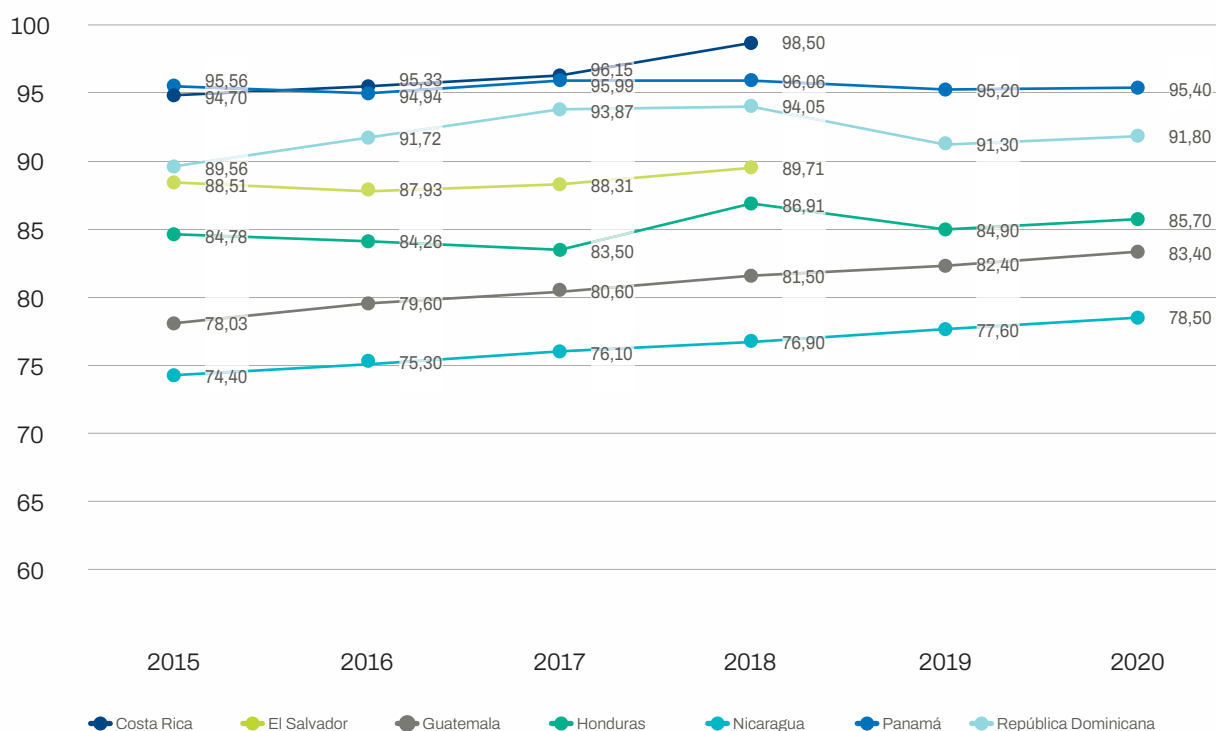
de cada país para lograr un tránsito en la edad normativa similar para todos, sino también entre países.

Al analizar la evolución de este indicador durante los últimos cinco años, observamos condiciones ya reportadas. En primer lugar, una estabilidad durante este periodo para la mayoría de los países, con algunos incrementos marginales positivos en Nicaragua y Guatemala. Otra evolución favorable se detecta en el caso de Costa Rica, aunque la serie de información se interrumpe en el año 2018.



Gráfico dieciséis.

Tasa de conclusión (Primaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

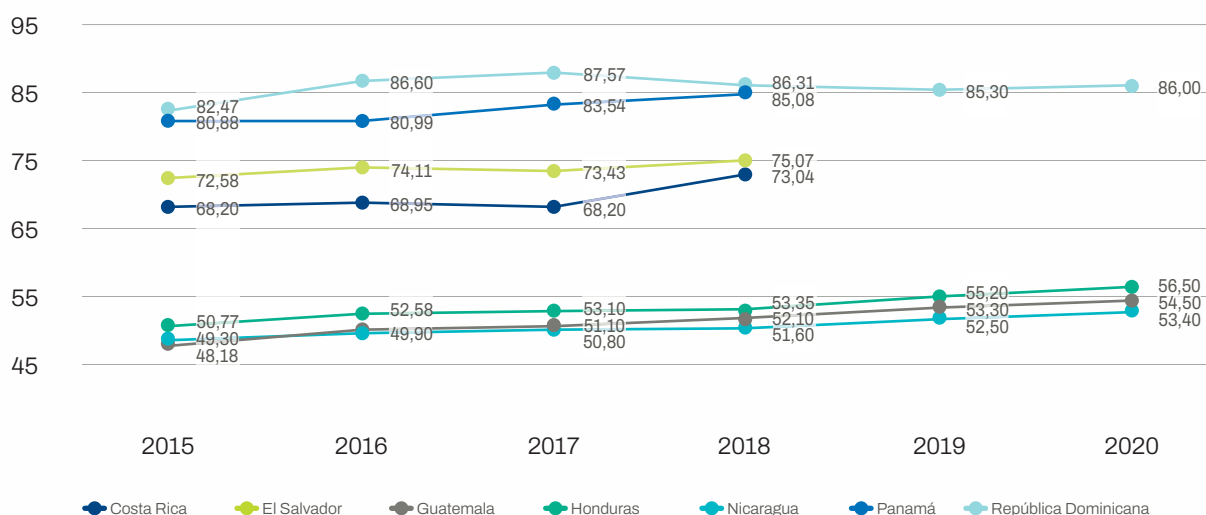
En el caso de la tasa de conclusión para educación secundaria, se encuentra una combinación interesante. Similar a lo observado en otros indicadores, los países se agrupan en tres posiciones. Resulta sugerente, sin embargo, que para los países con las mayores brechas o menores resultados en este indicador, es decir Nicaragua, Guatemala y Honduras, pese

a encontrarse agrupados como los países de menor desempeño, muestran una evolución positiva en los tres casos durante este período. En el resto de los países, aunque se dividen en dos grupos, de acuerdo a su desempeño, se observan condiciones de relativa estabilidad durante el quinquenio. Destaca sin embargo que en ningún caso se alcanza una tasa superior al 90%.



Gráfico diecisiete.

Tasa de conclusión (Secundaria)



■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

La tendencia observada en el caso de educación secundaria se replica en cierta forma para la educación media. En este caso, observamos también que los países se distribuyen en general en tres distintos grupos. En los países con menor desempeño, la tendencia en el quinquenio observado es positiva. Es decir, hay incrementos sustanciales en Honduras, Nicaragua y Guatemala. Sin embargo, también



En los países con menor desempeño, la tendencia en el quinquenio observado es positiva.

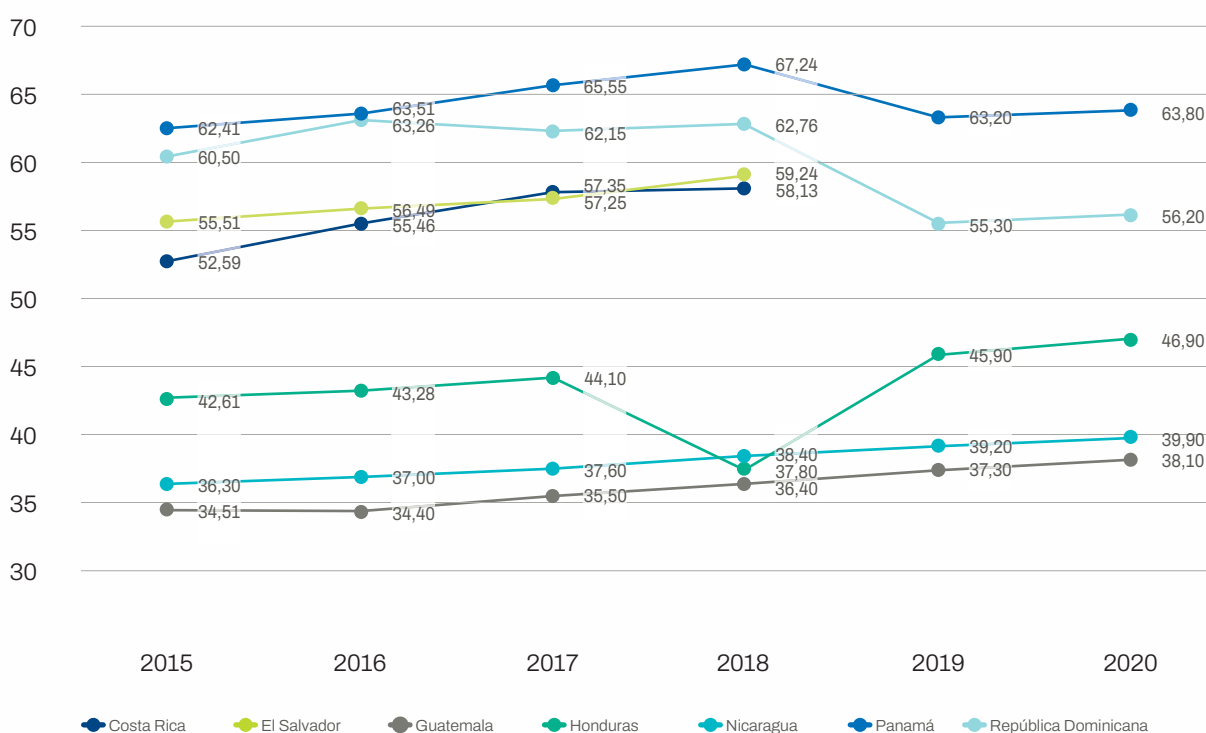
existe una diferencia importante al compararlo con los análisis previos debido a que los países con mejor desempeño presentaron decrementos

sustanciales durante el mismo periodo. Es el caso de República Dominicana, que pierde durante este periodo alrededor del 4%.



Gráfico dieciocho.

Tasa de conclusión (Media)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Asociado a la capacidad de los sistemas educativos para garantizar acceso a oportunidades de instrucción, la medición de años de escolaridad promedio para la población mayor de 25 años permite identificar logros del sistema educativo en cuanto a permanencia y egreso de generaciones anteriores. Con un comportamiento similar a indicadores previos,

se observan al menos dos grupos de países. El primero con niveles de escolaridad superiores a los ocho años (Costa Rica, Panamá y República Dominicana), y en el otro extremo el resto de los países, con una brecha importante entre ambos. Basta señalar el caso de Guatemala, en el que su población mayor de 25 años cuenta en promedio con 5.6 años de escolaridad.



Tabla dieciocho.

Años de escolaridad (mayores de 25 años)

País	Total
Costa Rica	8.80
El Salvador	6.83
Guatemala	5.68
Honduras	7.09
Nicaragua	n. d.
Panamá	10.54
República Dominicana	9.04

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



Tabla diecinueve.

Resultados en Lectura (TERCE-2013)

País	3er grado	6º grado
Costa Rica	754	755
El Salvador	n. d.	n. d.
Guatemala	678	678
Honduras	681	662
Nicaragua	654	662
Panamá	670	671
República Dominicana	614	633

■ UNESCO, 2016

Adicional a los años de escolaridad, es útil analizar resultados en mediciones de aprendizajes, mediante pruebas estandarizadas cuyo diseño permite llevar a cabo comparaciones entre los diferentes países que forman parte de esta región. Para efectos de este indicador, consideramos los resultados en lectura y matemáticas del estudio TERCE 2013 (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (UNESCO, 2013).²³

Resultados obtenidos en esta prueba se presentan en las siguientes tablas, en las que resalta el desempeño de Costa Rica, que en todas las pruebas y grados obtiene el puntaje más elevado en la región. Sin embargo, a diferencia de indicadores analizados previamente, la distribución de resultados es más uniforme, lo que representa menores brechas entre países, una vez que se separa el caso de Costa Rica.

Si bien esta medición captura múltiples factores atribuibles a los sistemas educativos, como la capacidad de los docentes, y, en particular, a las condiciones socioeconómicas de las familias, representa una fotografía de los resultados en aprendizajes generados en la región. Adicionalmente, permite identificar oportunidades de intervención, de considerar estos resultados como una medida confiable de la calidad educativa que tienen los diferentes sistemas escolares en la región.



23. En TERCE se fijan estándares de pruebas considerando "los objetivos educativos de los países miembros, por medio de un análisis de los currículos de las áreas evaluadas."



Tabla veinte.

Resultados en Matemáticas (TERCE-2013)

País	3er grado	6° grado
Costa Rica	750	730
El Salvador	n. d.	n. d.
Guatemala	672	672
Honduras	680	661
Nicaragua	653	643
Panamá	664	644
República Dominicana	602	622

■ UNESCO, 2016

Los indicadores incluidos en esta sección contribuyen a localizar tendencias con respecto a las trayectorias de los estudiantes que se encuentran recorriendo el sistema educativo. Lo que se observa en general es una relativa estabilidad para el periodo analizado, en el que se mantienen brechas significativas dentro y entre los diferentes países. Destaca también la constante

agrupación de países de bajo y alto desempeño en la región, lo que significará retos importantes para definir políticas educativas regionales que busquen reducir brechas o desigualdades injustas, así como avanzar en la inclusión. En cualquier caso, se registra con frecuencia la interrupción o inicio tardío de trayectorias educativas para diversos sectores poblacionales en todos los países de la región.



Desigualdades educativas

Como ha sido señalado en diferentes secciones del reporte, uno de los principales retos para la región reside en la existencia de brechas en indicadores que son consideradas como desigualdades injustas, usualmente representando condiciones

compartidas entre poblaciones vulnerables. Es decir, se mantienen diferencias entre diferentes poblaciones, sea en acceso a oportunidades educativas, en la distribución de calidad educativa, en resultados de aprendizajes y, por supuesto, en

las oportunidades laborales y de vida a las que tendrán acceso como resultado de las experiencias educativas. Si bien las razones o causas de estas diferencias y las justificaciones para intervenir son muy diversas, se parte del supuesto, como se menciona en un apartado previo, de que los sistemas educativos en la región y en particular las comunidades escolares comparten el objetivo de reducir las diferencias asociadas al origen de los alumnos y materializar la inclusión.

Para diseñar, formular e implementar cualquier política destinada a generar una distribución más equitativa e incluyente de oportunidades educativas, es necesario identificar el tipo de diferencias observadas y la magnitud de estas. Un primer paso, por lo tanto, es identificar la población que, teniendo la edad normativa, se encuentra fuera del

sistema escolar²⁴. La siguiente Tabla presenta los resultados regionales con respecto al indicador de la tasa de niños y niñas sin escolarizar. No sin sorpresa, resaltan diferencias en dos sentidos: en primer lugar, la exclusión de una mayor proporción de la población conforme avanzan las trayectorias educativas. Por ejemplo, en el caso de República Dominicana, se observa prácticamente una proporción de tres a uno con respecto a la población excluida en educación media comparada con la población excluida en secundaria. En Costa Rica, la población excluida en educación media es prácticamente el doble que en secundaria. Esta tendencia es similar para El Salvador y Guatemala. Finalmente, destaca Panamá como el país con mayor similitud en la proporción de población excluida para la educación media y la secundaria, aunque en ambos casos presenta una tasa elevada.



Tabla veintiuno.

Población sin acceso a la escuela (2020)

País	Primaria	Secundaria	Media
Costa Rica	0.07	3.85	8.30
El Salvador	15.79	21.74	40.45
Guatemala	10.55	34.69	63.02
Honduras	15.98	42.68	57.69
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	11.30	24.18	31.41
República Dominicana	4.11	8.900	26.32

■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



24. Niños y jóvenes dentro del rango etario oficial para un nivel determinado de educación que no se encuentran matriculados en educación primaria, secundaria o en niveles superiores de educación.

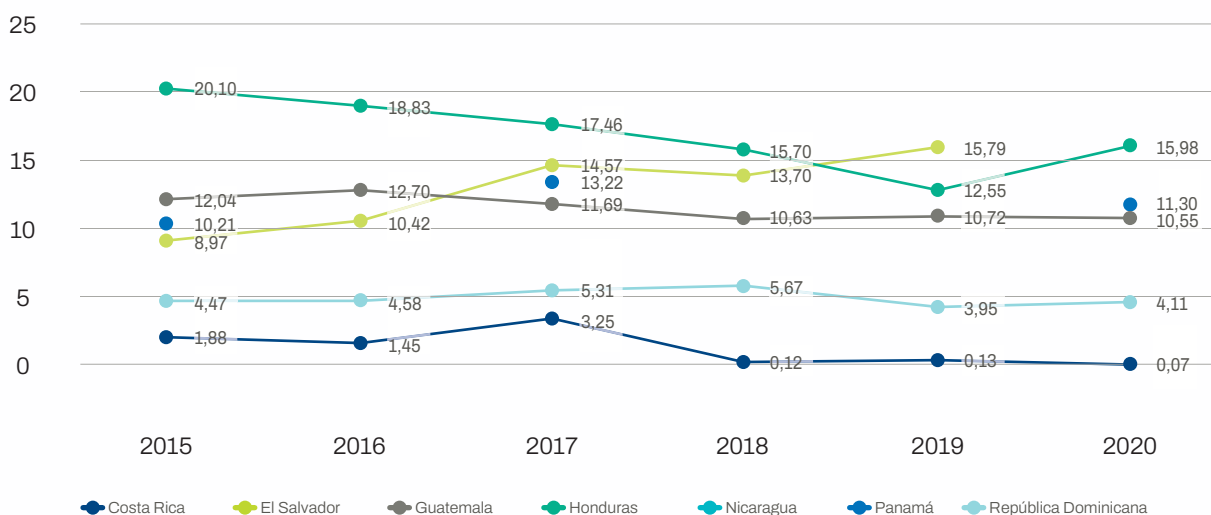
El siguiente gráfico permite observar la evolución de esta medición en los últimos cinco años para la educación primaria. Hay avances en países como Costa Rica, Guatemala y Honduras, en donde se muestran reducciones importantes en el porcentaje de la población excluida. Esta situación, sin embargo, no es

compartida por otros países como El Salvador, en donde la tasa de exclusión ha aumentado. En cualquier caso, esta medición nos recuerda la complejidad de establecer políticas uniformes para la región, ante las brechas y variaciones significativas que surgen al comparar los diferentes países



Gráfico diecinueve.

Población sin acceso a la escuela (primaria, 2020)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

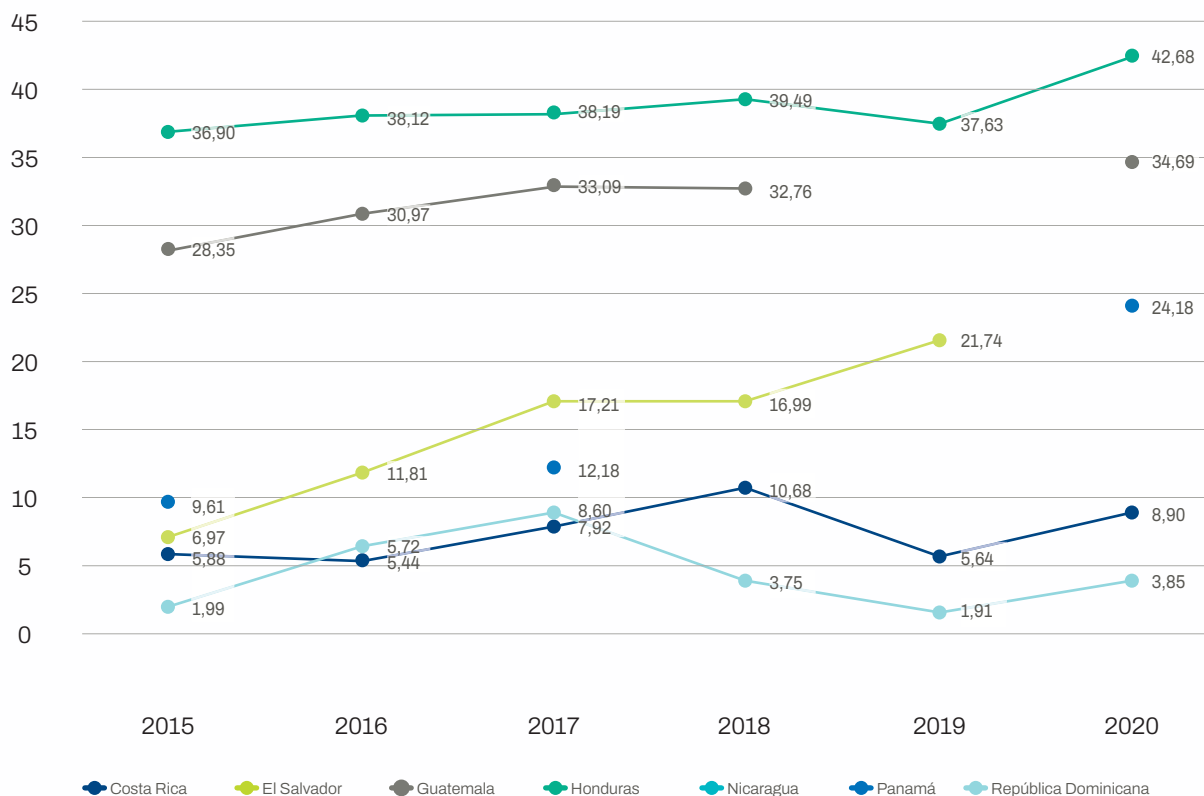
Al analizar las tendencias de este indicador para educación secundaria, encontramos un escenario distinto a los previos, en el que la mayoría de los países reportan incrementos significativos con respecto al porcentaje de población excluida. En el mejor de los casos, destaca una permanencia o continuidad en

la magnitud de las tasas identificadas en el año 2015. Esta gráfica recuerda por lo tanto la dimensión de los retos que enfrenta la región con respecto a la obligación de garantizar el derecho al acceso a una educación obligatoria y acercarse al cumplimiento de las metas del ODS4 de la Agenda 2030.



Gráfico veinte.

Población sin acceso a la escuela (secundaria, 2020)



■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Similar a lo reportado en indicadores previos, la educación media supone uno de los mayores desafíos para asegurar el acceso a oportunidades educativas a un mayor porcentaje de la población. Aún más, se distinguen las enormes brechas en el desempeño educativo entre países, ya que se localiza una diferencia de más del 100% entre ellos con respecto al porcentaje de la población que se encuentra excluida en este nivel. El siguiente gráfico ratifica una vez más las diferencias en capacidades de todo tipo y en la eficacia entre los sistemas educativos de la región, y, por lo tanto, la necesidad de considerar políticas diferenciadas entre los sistemas educativos nacionales, sin

menoscabo de que eventualmente existan prácticas que pueden ser replicadas.

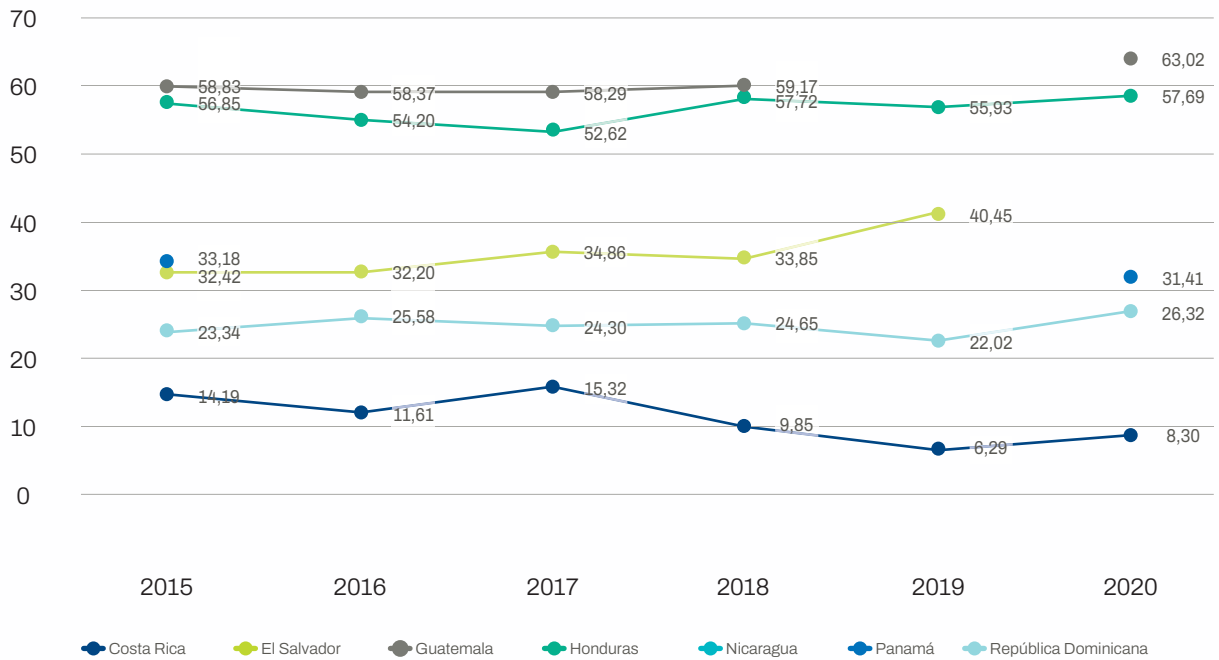


... la educación media supone uno de los mayores desafíos para asegurar el acceso a oportunidades educativas a un mayor porcentaje de la población.



Gráfico ventiuono.

Población sin acceso a la escuela (Media, 2020)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

En el mismo sentido del análisis realizado con el indicador previo, al contrastar las tasas de asistencia neta de diferentes poblaciones en los niveles educativos de primaria, secundaria y educación media, es posible advertir como ejemplo diferencias asociadas a la ubicación geográfica de las escuelas y lugar de residencia de los estudiantes, además de aquellas relacionadas con las condiciones socioeconómicas de las familias²⁵. La siguiente Tabla ayuda a comparar diferencias en las tasas de asistencia neta para diferentes poblaciones. En particular, es de interés la comparación entre los entornos urbano y rural, además de las poblaciones de mayor y menor ingreso.



...al contrastar las tasas de asistencia neta de diferentes poblaciones en los niveles educativos de primaria, secundaria y educación media, es posible advertir como ejemplo diferencias asociadas a la ubicación geográfica de las escuelas...



25. La tasa neta de asistencia escolar es el cociente entre el número de alumnos en edad oficial que asiste al nivel que corresponda y el total de población de ese mismo grupo de edad para ese nivel, por cada cien.



Tabla veintidós.

Tasa de asistencia neta (Primaria)

País	Total	Urbano	Rural	Pobreza	Riqueza
Costa Rica	98.66	98.56	98.85	98.74	99.58
El Salvador	97.48	98.47	96.13	94.78	99.87
Guatemala	94.06	95.79	93.01	90.04	98.27
Honduras	93.14	93.63	92.67	92.26	87.54
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	98.89	99.36	98.13	97.66	100.00
República Dominicana	98.97	99.10	98.43	97.91	99.63

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

Como se observa en esta tabla, existen diferencias menores entre población urbana y rural dentro de cada país, así como entre la población de mayor y menor ingreso. Por ejemplo Guatemala, donde la diferencia entre la población de mayor y menor ingreso es cercana al 10%, lo que realza la importancia de implementar programas compensatorios que favorezcan acciones redistributivas desde los sistemas escolares.

El siguiente gráfico permite identificar de manera más ágil el tamaño de las diferencias entre los diferentes países. Si bien es prácticamente imposible observar valores idénticos entre las diferentes categorías, este contraste ayuda a subrayar las brechas existentes dentro de cada país, como una justificación para promover el diseño de políticas y programas que contribuyan a reducirlas.

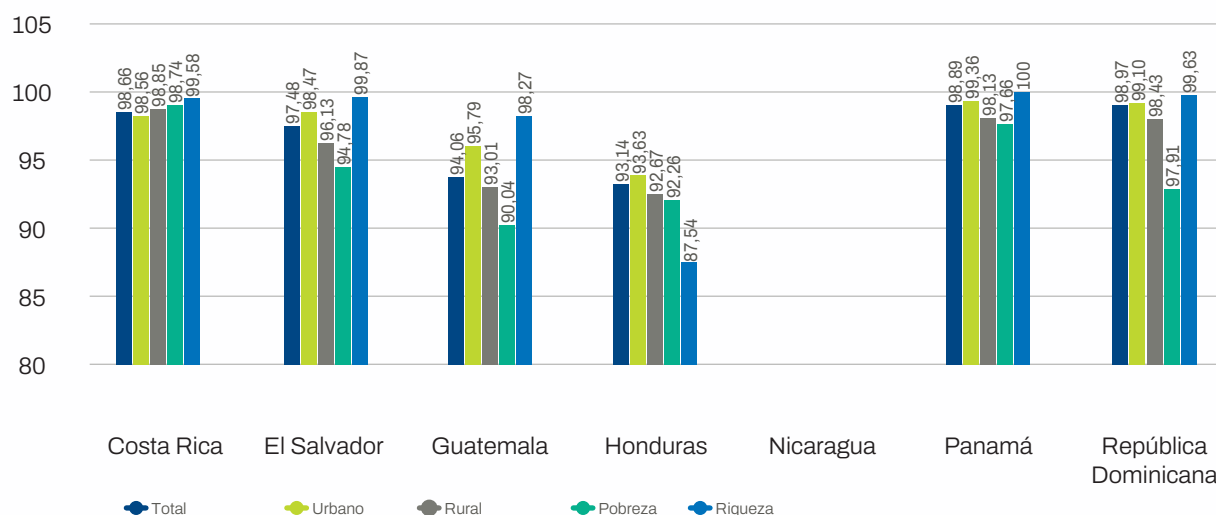


...existen diferencias menores entre población urbana y rural dentro de cada país, así como entre la población de mayor y menor ingreso.



Gráfico ventidós.

Tasa de asistencia neta (Primaria)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

La siguiente Tabla muestra los resultados del mismo indicador y tipo de comparación, pero en este caso para la educación secundaria. Como es posible observar, se advierten ahora diferencias significativas al interior de cada país, tanto al comparar las categorías urbana y rural, como las de poblaciones de mayor y menor ingreso. En el caso del país con la menor brecha, se observan sin embargo diferencias importantes y simbólicas, ya que como ejemplo de esas diferencias, en la población de mayores ingresos se reporta una tasa de asistencia neta universal, condición que no se logra en ninguna de las tres categorías restantes.





Tabla veintitrés.

Tasa de asistencia neta (Secundaria)

País	Total	Urbano	Rural	Pobreza	Riqueza
Costa Rica	97.41	97.84	96.58	95.54	100.00
El Salvador	87.67	92.62	81.04	78.10	97.43
Guatemala	72.67	83.28	66.25	56.21	95.06
Honduras	73.12	82.29	64.64	62.83	82.99
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	96.25	98.41	92.85	91.28	99.49
República Dominicana	99.08	98.89	99.81	98.77	100.00

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

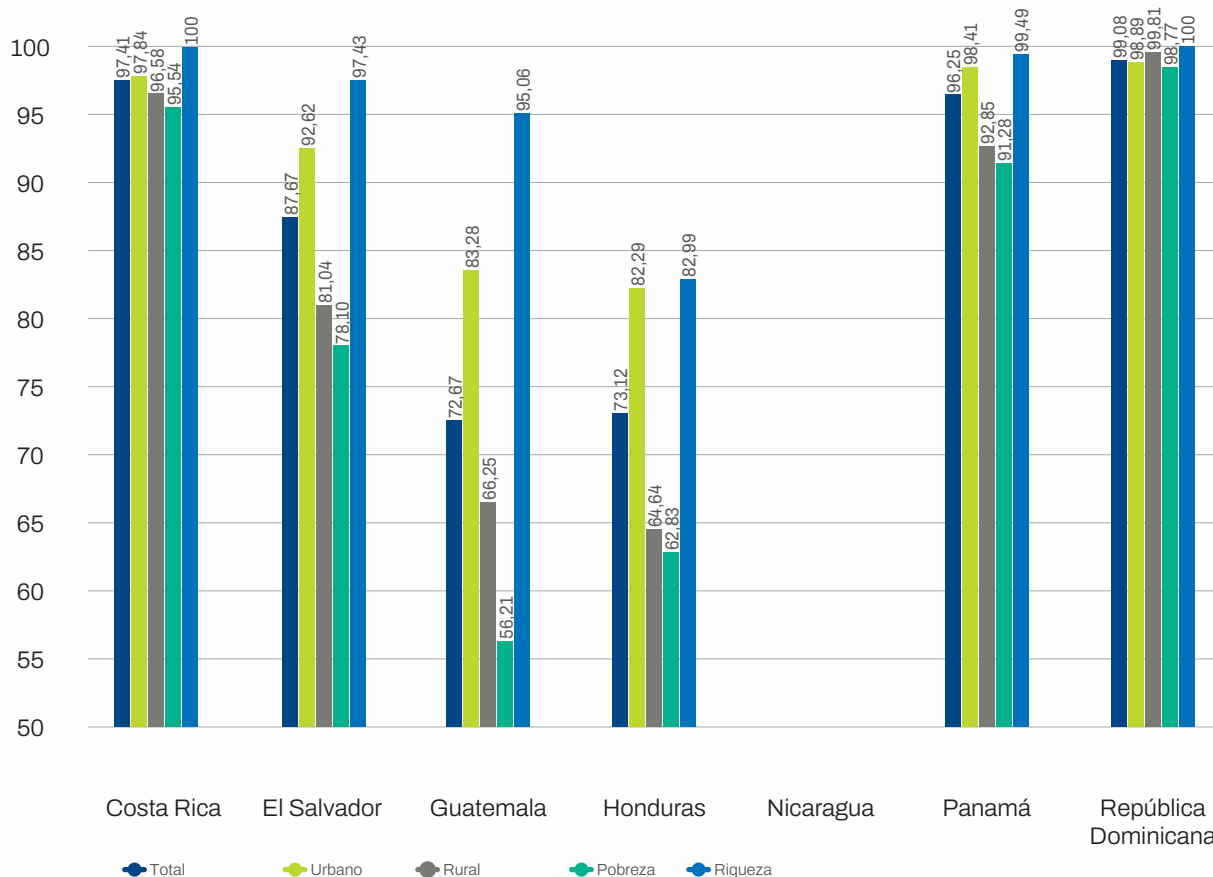
Otros ejemplos ayudan a identificar el impacto de políticas y contextos en materia de distribución de oportunidades. El contraste entre la tasa de asistencia de la población de mayores y menores ingresos en Guatemala, Honduras y El Salvador demuestra la existencia de brechas significativas entre grupos, que confirman una vez más la asociación positiva entre ingreso y probabilidad de asistencia a la escuela. Estas brechas se observan también en la comparación entre poblaciones urbana y rural, tal como se ve en el siguiente gráfico, que ilustra la magnitud de las brechas al interior de los países.





Gráfico veintitrés.

Tasa de asistencia neta (Secundaria)



■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

En el caso del nivel de educación media, se observan tendencias similares, con grandes disparidades entre población urbana y rural, así como por nivel de ingresos. Aún en casos como Costa Rica, país que consistentemente exhibe las tasas más elevadas en este indicador, se observan contrastes relevantes

entre la población de mayor y menor ingreso. La siguiente Tabla permite realzar casos como Guatemala en donde existe una brecha entre la población de menor y mayor ingreso de casi 60%. Otro caso por acentuar es el de Honduras, en el que el contraste entre población urbana y rural es notorio.



Tabla veinticuatro.

Tasa de asistencia neta (Media)

País	Total	Urbano	Rural	Pobreza	Riqueza
Costa Rica	90.60	91.41	88.90	79.78	91.41
El Salvador	72.33	82.78	58.56	58.48	84.46
Guatemala	52.06	67.47	40.99	25.80	84.00
Honduras	55.60	71.38	39.76	30.97	81.62
Nicaragua	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Panamá	86.53	91.93	75.47	72.51	98.54
República Dominicana	92.76	93.08	91.34	92.67	93.06

■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).

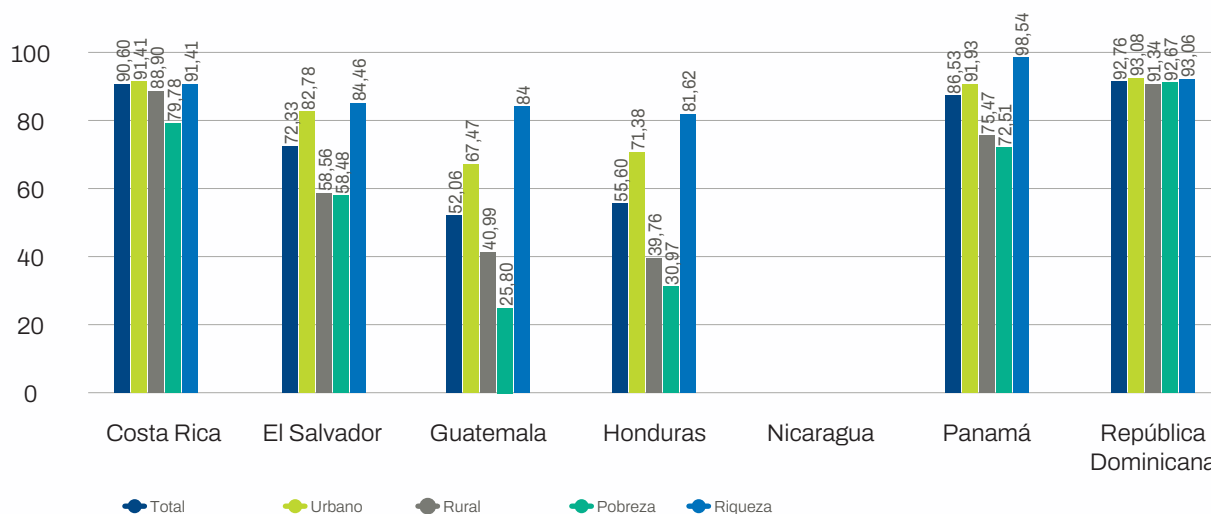
Similar a las ilustraciones previas, el siguiente gráfico ayuda a identificar las brechas al interior de cada país así como entre ellos. En este caso destacan República Dominicana y Costa Rica, en

donde aparentemente habría brechas de menor magnitud entre categorías y, por el contrario, sobresalen Guatemala y Honduras, en los que se identifica una brecha de proporción muy sustancial.



Gráfico veinticuatro.

Tasa de asistencia neta (Media)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Otro indicador para reconocer condiciones de potencial riesgo respecto al potencial abandono de alumnos, es la tasa de extra edad.²⁶ Como se muestra en la siguiente tabla, una proporción considerable de la población en Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Honduras presenta esta condición en el nivel de educación secundaria. Es decir, en

este grupo, en promedio uno de cada cinco alumnos concluirá sus estudios más allá del tiempo habitual considerado en la norma. Una condición similar se observa para primaria, especialmente en Guatemala, en el que en promedio uno de cada siete alumnos habrá concluido la educación primaria después de la edad normativa estipulada.



Tabla veinticinco.

Tasa de extra-edad

País	Primaria	Secundaria
Costa Rica	4.96	20.20
El Salvador	12.16	18.14
Guatemala	14.08	23.42
Honduras	9.14	18.01
Nicaragua	n. d.	n. d.
Panamá	7.01	10.18
República Dominicana	10.22	18.57

■. Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada (n. d. = no disponible).



...una proporción considerable de la población en Costa Rica, Guatemala, El Salvador y Honduras presenta esta condición en el nivel de educación secundaria.



26. Es el cociente entre los alumnos del nivel primario o secundario que tienen dos años o más de edad que la esperada para el grado o año al que asisten y el total de alumnos de cada grupo de edad, por cien.

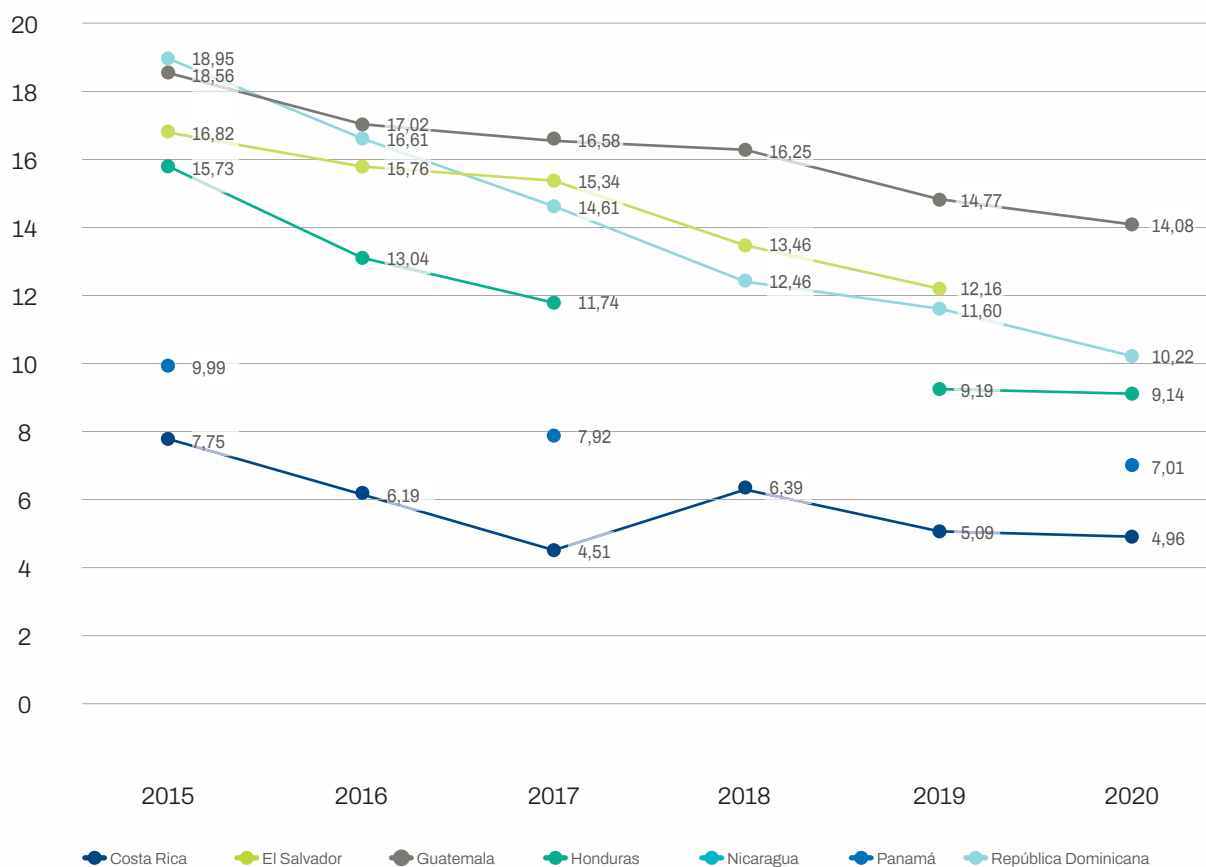
El siguiente gráfico nos ayuda a explorar la evolución de las tasas de extra edad en el último quinquenio. Es posible registrar un escenario positivo para el caso de la educación primaria, ya que en la mayoría

de los países se ve un decremento en esta tasa. Destacan en este indicador República Dominicana, Guatemala y El Salvador, con reducciones importantes en este periodo.



Gráfico veinticinco.

Tasa de extra-edad (Primaria, 2020)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

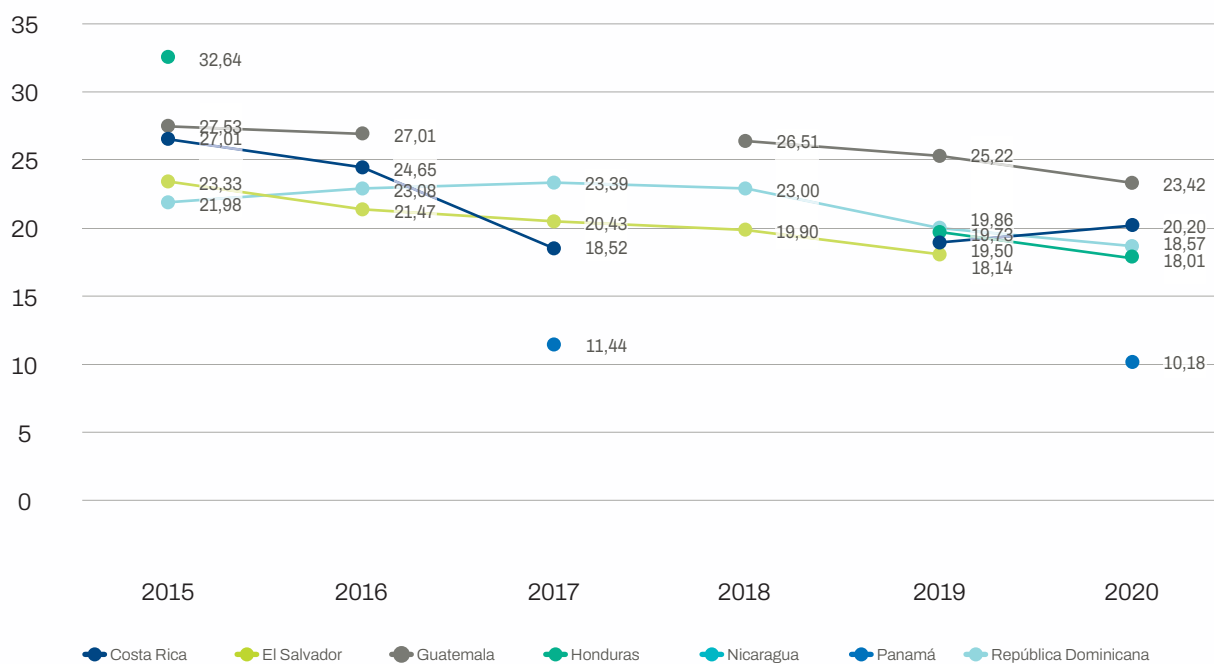
Sin embargo, la tendencia es distinta para el nivel de educación secundaria. En promedio, se establecen decrementos marginales en este periodo, que en el agregado resultan en un escenario positivo, al reducir las tasas de población en condición de extra-edad en educación

secundaria. Es necesario, sin embargo, validar esta información comparándola con las tasas de abandono para el mismo periodo y grupo de países, a fin de descartar que esta tendencia se explique por la salida o abandono de diferentes grupos de estudiantes.



Gráfico veintésés.

Tasa extra-edad (Secundaria, 2020)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

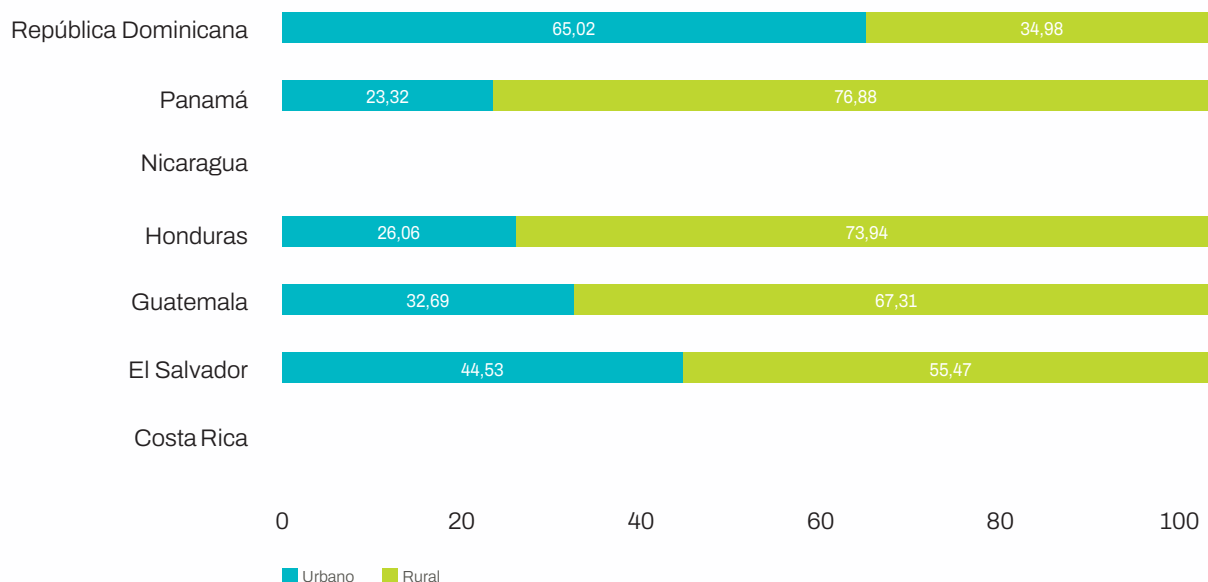
Otro aspecto por considerar en relación con la identificación de brechas por reducir a través del diseño, formulación e implementación de políticas y programas educativos es el porcentaje de la población que no ha logrado adquirir las competencias más básicas, como es en este caso el alfabetismo. El siguiente gráfico facilita identificar

cómo se distribuye la población en condiciones de alfabetismo, en razón de su lugar de residencia. Como es posible determinar, en la mayoría de los países la población en esta condición se concentra en zonas rurales, las cuales con frecuencia se ven afectadas por una inadecuada e injusta distribución de la calidad educativa.



Gráfico veintisiete.

Tasa de población joven en condición de analfabetismo (15 a 24 años)



■ Con información proveniente de UIS.Stat, consultada en octubre del año 2021. Para cada país se incluye el año más reciente disponible en la serie de datos publicada.

Si bien es necesario un análisis con mayor profundidad, esta información permite resaltar condiciones de desigualdad, en las que el lugar de residencia puede marcar o determinar diferentes trayectorias educativas. Estos datos son un simple recordatorio de las diferencias que se reportan en los países de esta región y por lo tanto, a profundizar la necesidad de impulsar políticas compensatorias efectivas, tal como se sugerirá en secciones posteriores.

Otro aspecto por considerar en el examen de brechas y desigualdades es la forma en que se distribuyen grupos poblacionales entre distintos niveles de desempeño tomando en cuenta los resultados de pruebas estandarizadas. Usando la misma información del TERCE presentada en una sección previa, es posible identificar en

la siguiente tabla como se distribuyen los y las estudiantes evaluadas entre distintos niveles de desempeño, donde el I es el más bajo y el IV el más alto.



... esta información permite resaltar condiciones de desigualdad, en las que el lugar de residencia puede marcar o determinar diferentes trayectorias educativas



Tabla veintiséis.

Distribución por nivel de desempeño (Lectura 3er grado)

País	I	II	III	IV
Costa Rica	17.6	22	39.4	21
El Salvador	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Guatemala	46.1	23.7	22.9	7.3
Honduras	45.7	24.7	22.8	6.8
Nicaragua	56.2	24.1	16.1	3.7
Panamá	48.9	23.3	21.5	6.3
República Dominicana	74.1	14.9	8.9	2.1

■. UNESCO, 2016

Con la excepción de Costa Rica, es posible notar que en el resto de los países hay una concentración de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta prueba. Esta distribución sugiere que, para un porcentaje elevado de la población, existen desafíos muy importantes en materia de aprendizajes. Si bien no es posible identificar con precisión las características socioeconómicas de esta población con los datos disponibles, es muy probable que la distribución de resultados y las brechas que resultan se relacionan con las condiciones socioeconómicas de las familias, las características de las escuelas, los grados de ruralidad/urbanización y, por supuesto, la eficacia de los sistemas escolares para compensar las carencias asociadas al origen de las y los estudiantes.

El siguiente gráfico ayuda a identificar la distribución descrita, destacando el caso de la República Dominicana, en donde prácticamente tres de cada cuatro estudiantes evaluados en

lectura en el tercer grado de educación primaria se encuentran en el nivel de desempeño más bajo. En el mismo sentido se detecta el caso de Nicaragua, con cerca de seis de cada diez alumnos en esa condición, y el resto de los países (con excepción de Costa Rica), en los que casi la mitad de población estudiantil evaluada se encontrarían en el nivel de desempeño más bajo.

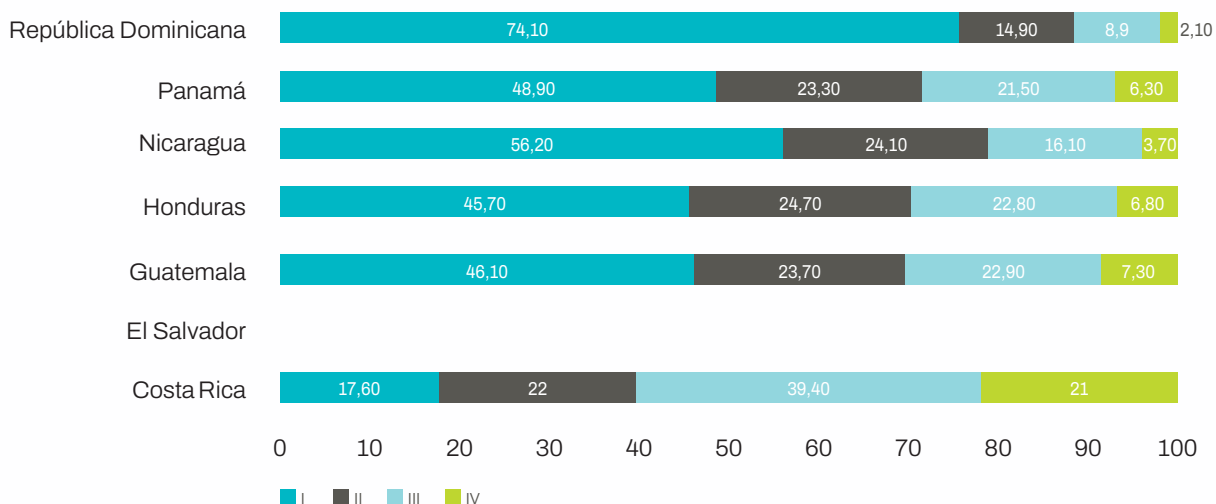


...la distribución descrita, destacando el caso de la República Dominicana, en donde prácticamente tres de cada cuatro estudiantes evaluados en lectura en el tercer grado de educación primaria se encuentran en el nivel de desempeño más bajo.



Gráfico veintiocho.

Distribución por nivel de desempeño (Lectura 3er grado)



■. UNESCO, 2016

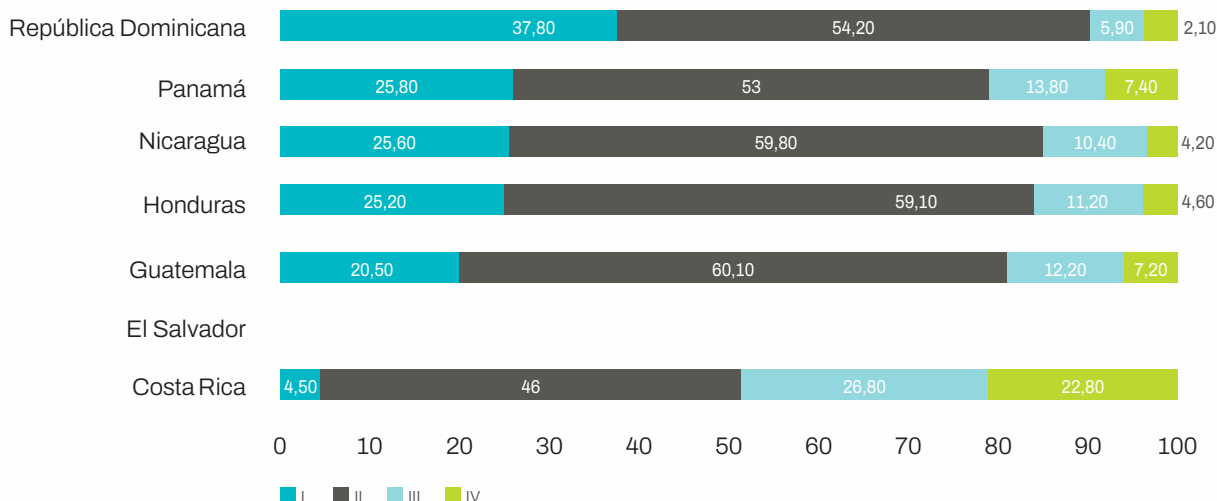
Lo descrito aplicaría también relativamente para la población evaluada en lectura en el sexto grado. Si bien la distribución cambia y encontramos un mayor porcentaje de alumnos en el nivel de

desempeño II, sigue existiendo una distribución en la que la mayoría de la población se concentra en los dos niveles de desempeño más bajos de esta prueba.



Gráfico veintinueve.

Distribución por nivel de desempeño (Lectura 6º grado)



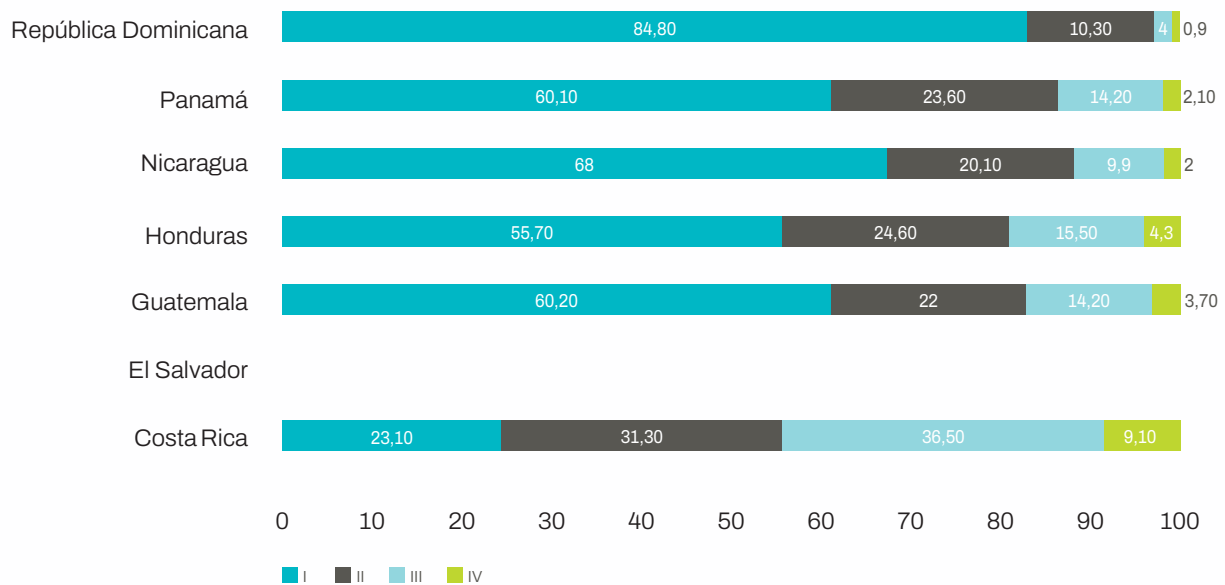
■. UNESCO, 2016

Y ese resultado es replicado en la evaluación de aprendizajes en matemáticas para tercer y sexto grado.



Gráfico treinta.

Distribución por nivel de desempeño (Matemáticas 3er grado)



■ UNESCO, 2016

La diferencia principal, sin embargo, es una concentración mayor de la población en los niveles más bajos, lo que ratifica la urgente necesidad de diseñar formular e implementar estrategias y políticas que incidan en la redistribución de oportunidades, considerando las variaciones entre países.

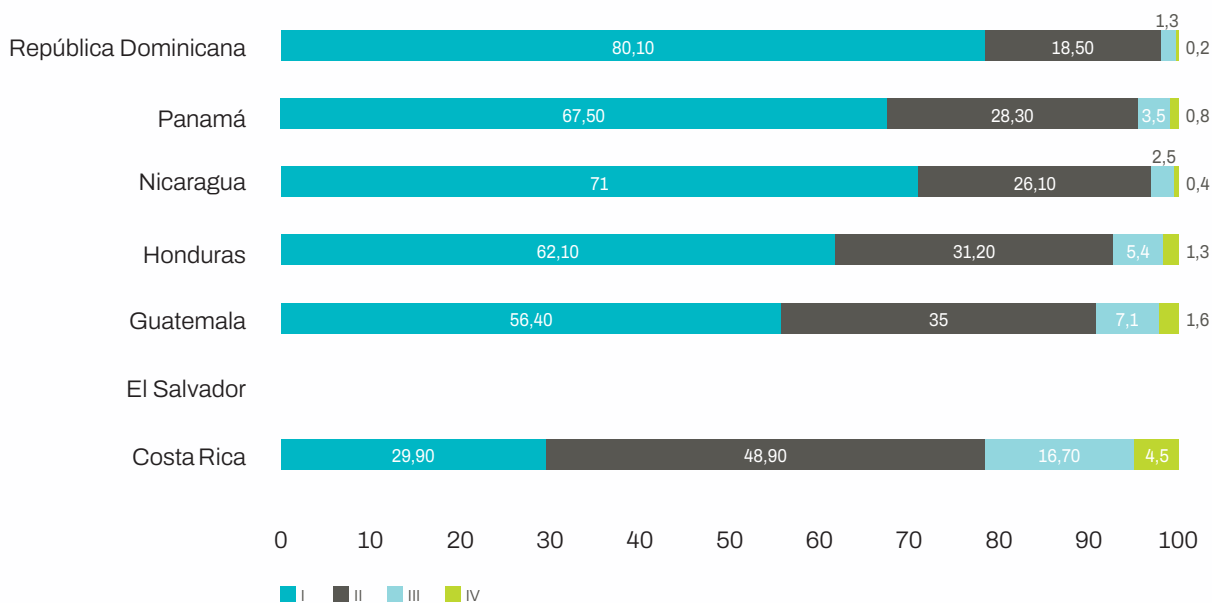


...una concentración mayor de la población en los niveles más bajos, lo que ratifica la urgente necesidad de diseñar formular e implementar estrategias y políticas que incidan en la redistribución de oportunidades,...



Gráfico treinta y uno.

Distribución por nivel de desempeño (Matemáticas 6º grado)



■. UNESCO, 2016





Conclusiones y aspectos a destacar

En las secciones anteriores se presentaron distintos datos e indicadores que permitieron esbozar algunas características de los sistemas educativos en la región. Como se mencionó, son indicadores en cierta forma de uso limitado debido a las restricciones o insuficiencias que presentan ante la necesidad de realizar un análisis comparado. Es decir, existen otros indicadores que permiten explorar aspectos y características adicionales de los sistemas y de las trayectorias educativas. Sin embargo, por el tipo de estudio realizado se privilegió la posibilidad de comparar diferentes indicadores, elaborados conforme a criterios establecidos por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

El panorama presentado no es novedoso ni distinto de lo que se reporta en otros países de la región de América latina y el Caribe, aunque sí llama la atención que este conjunto específico de países parece estar claramente segmentado entre aquellos que, en términos relativos, exhiben tendencias favorables (Costa Rica, Panamá y República Dominicana) y aquellos en donde las áreas de oportunidad son enormes. Se registraron avances en materia de cobertura previos a la pandemia por COVID-19, pero prevalecían brechas y rezagos importantes que afectaron de manera diferenciada a distintas poblaciones, usualmente definidas por cuestiones socioeconómicas. Encontramos por lo tanto condiciones ya observadas en otros países de la región en materia de cobertura, repetición de grados, abandono, asistencia, y en general brechas importantes dentro de cada país y entre los diferentes países. Si bien esta imagen resulta

familiar en la región, no debe convertirse en el orden natural de las cosas. En otras palabras, los datos aquí presentados son un llamado para los diferentes retos que enfrentan los gobiernos nacionales y los organismos de cooperación internacional, a fin de garantizar oportunamente el cumplimiento del derecho a la educación a las poblaciones vulnerables, y de esa forma, cristalizar el sentido y el propósito del ODS 4 en materia de educación inclusiva

El recuento presentado se convierte entonces en un punto de partida para la identificación de potenciales rutas e intervenciones que ayuden a reducir algunas de las brechas y desigualdades detectadas. De hecho, es probable que los próximos resultados de los estudios regionales comparativos y explicativos que hace la UNESCO periódicamente no muestren avances en los aprendizajes de los estudiantes, lo cual debe constituir, todavía más, un poderoso incentivo para impulsar nuevas iniciativas en torno a las



...los datos aquí presentados son un llamado para los diferentes retos que enfrentan los gobiernos nacionales y los organismos de cooperación internacional, a fin de garantizar oportunamente el cumplimiento del derecho a la educación a las poblaciones vulnerables,...

competencias fundamentales en los primeros grados. Ese panorama, poco alentador, naturalmente verá incrementadas sus carencias por los efectos de la pandemia.

En la siguiente sección se presentará parte de la evidencia disponible sobre las condiciones en que las políticas educativas de la región han sido diseñadas e implementadas. La integración de estos datos con la evidencia e interpretación generada por otros estudios tiene como propósito dar un contexto, así como explicar y justificar potenciales rutas de intervención en el diseño de estrategias educativas regionales e integrales.





LAS CONDICIONES ACTUALES





Identificación de retos y áreas de oportunidad regionales conforme a la investigación disponible

Un aspecto por destacar con respecto al análisis de las políticas educativas implementadas en Centroamérica y República Dominicana es el limitado número de estudios con un enfoque comparado que han sido publicados en fechas recientes. Si bien existen ejemplos de trabajos de investigación que examinan las políticas educativas con una óptica regional y que intentan resaltar problemas educativos comunes, la mayoría de los estudios y acercamientos se concentran en análisis por cada país, dejando la interpretación comparada o regional fuera de los objetivos de estos trabajos.

Una contribución relevante sobre las condiciones en que se encuentran los sistemas educativos de la región es el estudio denominado “*Completar la escuela en Centroamérica. Los desafíos pendientes*” (UNICEF-CECC/SICA, 2013). Es un esfuerzo destacado, que resalta las enormes brechas y los retos comunes en materia de equidad educativa en la región. Este estudio, que adoptó

el marco analítico desarrollado por UNICEF y el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, planteó retos importantes en cinco dimensiones clave para explicar la exclusión de diferentes poblaciones en la región, aunque sin un referente actualizado todavía.

Ese análisis, realizado de forma exhaustiva y con base en el sistema de indicadores regionales (desafortunadamente no disponible durante la elaboración de este reporte), permitió identificar la existencia de distintos problemas regionales con respecto al inicio tardío de trayectorias educativas, el limitado acceso a la educación preescolar, el retraso en el inicio de la educación primaria, la aparición de rezagos conforme los estudiantes avanzan entre niveles educativos, y, finalmente, la existencia de una conexión entre el rezago y el posterior abandono que concreta en muchos casos la exclusión educativa. Igualmente, constituye una referencia importante con respecto al tipo de acciones de monitoreo y

evaluación comparada que resultan de utilidad para los sistemas educativos de la región, particularmente al definir metas colectivas “para superar la exclusión”, orientadas a “garantizar el acceso universal a una educación preescolar, primaria y secundaria básica en tiempo y forma”. Por su contenido y orientación, representó un esfuerzo importante para identificar el tamaño de la población que enfrenta condiciones reales y potenciales de exclusión, al destacar por ejemplo que en la región “1.1 millones de alumnos no logran promover un grado de educación primaria”, o bien, que cerca de 990 mil estudiantes de zonas rurales abandonan el sistema escolar durante la transición de la primaria a la secundaria. Finalmente, es una clara fotografía de las variadas brechas y desigualdades injustas que caracterizan a esta región, destacando la comparabilidad de distintos indicadores y la prevalencia de una perspectiva regional en cuanto a metas y compromisos.

Algunos trabajos recientes con perspectivas regionales ratifican la preocupación por la existencia de brechas compartidas que se reportó en este primer trabajo. Por ejemplo, el trabajo de Alemán et al. (2016), ayuda a identificar los “graves problemas” y las “deficiencias” que justifican que los autores afirmen que “la crisis en la educación centroamericana se manifiesta de maneras distintas, con indicadores diferentes, con tiempos diferidos en soluciones, pero siempre es la misma: la negación del derecho a la educación”. Aún más, estos investigadores citan cómo los indicadores de educación preprimaria ayudan a resaltar la exclusión de un segmento importante de la población, en tanto que se observan decrementos importantes en el nivel de educación primaria, el cual ha sido el que ha recibido mayor atención en otros análisis. Aún más, en este estudio se reitera la división entre los entornos rurales y urbanos, así como la desigual distribución de calidad no solo por “carencias materiales” en las comunidades escolares, sino por la ejecución de políticas y

decisiones con una “desconexión de la realidad”, lo que deriva en una falta de alineación de los sistemas educativos con los contextos que rodean la vida en las escuelas y sus comunidades. Con una perspectiva crítica, los autores resaltan de forma clara la ineficacia de los sistemas educativos en la región para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos.

Otro trabajo reciente con una perspectiva regional es el estudio encabezado por Posner, Martin y Elvir (2017). Este estudio comparado permite extraer algunas lecciones fundamentales para la región, como por ejemplo la necesidad de reorientar la operación de los sistemas educativos con mejor desempeño, como el caso de Costa Rica, hacia el incremento del bienestar de las personas (Morales, 2017). En esta misma obra, Edwards, Martin y Flores (2017) parte alertan sobre cómo el sistema educativo de El Salvador puede reproducir desigualdades al inhibir un mecanismo eficaz para superar factores socioeconómicos contextuales que determinan las trayectorias educativas. Adicionalmente, Posner (2017) considera que pese a los avances observados en Guatemala, prevalecen problemas sustanciales relacionados con la distribución de la calidad educativa, particularmente en las escuelas que atienden a poblaciones rurales e indígenas. Condición similar se reporta en el caso de Honduras (Luque, 2017), pues mientras se reconocen cambios y mejoras sustanciales en la gobernanza del sistema, asociados a reformas



Algunos trabajos recientes con perspectivas regionales ratifican la preocupación por la existencia de brechas compartidas que se reportó en este primer trabajo.



legales y de políticas públicas, siguen resultando insuficientes para extenderlos a toda la población. Por su parte, Florez y Elvir (2017) establecen también que para el caso de Honduras, la falta de continuidad de políticas ha generado resultados deficientes en las diferentes etapas de reformas o políticas, destacando lecciones importantes para quienes desean mejorar las políticas educativas regionales, en especial en lo que se refiere a la necesidad de alinear los diferentes esfuerzos entre niveles educativos y la distribución de presupuesto a este sector, este último un factor, por cierto, que muy probablemente es transversal a toda la región

Otro análisis comparado es presentado por De la Guardia (2017), quien destaca que para el caso de Panamá las políticas educativas no han logrado un mayor impacto en la calidad educativa, destacando lecciones importantes con respecto a las orientaciones de los sistemas hacia mediciones de aprendizajes y rendición de cuentas. Finalmente, Hamm y Martínez (2017), señalan que en el caso de la República Dominicana, los avances observados en los últimos años son muy plausibles, pero prevalecen retos significativos, particularmente en el desempeño académico y en la consolidación de políticas relacionadas con financiamiento y la rendición de cuentas.

Otros trabajos de alcance regional se concentran en enfocar posibles causas que explicarían la selección de ciertas orientaciones de política educativa, como en el caso de Muñoz (2017), quien explora las perspectivas que prevalecen entre los diferentes ministerios educativos centroamericanos y su relación con decisiones con respecto a financiamiento, reformas curriculares, así como en las políticas de selección docente y evaluación. La principal contribución de este estudio consiste en proponer un modelo de adopción de políticas regionales, como un mecanismo para distinguir condiciones específicas que determinarían la adopción de ciertas políticas



Con respecto al primer punto, ratificando los criterios de agrupación de países conforme a las estadísticas de desempeño disponibles, los autores proponen la existencia de tres categorías en las que podrían agruparse los sistemas educativos de la región.

y, en consecuencia, una mayor o menor eficacia con respecto a objetivos de las diferentes políticas educativas adoptadas en la región, en particular las relacionadas con la expansión del sistema y la universalización del acceso.

Otra contribución importante con respecto al análisis de políticas educativas con una perspectiva regional lo encontramos en el trabajo de Soto (2017), quien resalta diferentes brechas y condiciones de inequidad educativa, concluyendo que “si bien la alfabetización ha disminuido y la cobertura de educación primaria es mayor al 90%, es necesario avanzar en el acceso a la educación preprimaria, educación secundaria, y —más aún— a la educación superior dirigida hacia la inclusión y equidad”. De acuerdo con este autor, en la región “no es suficiente aumentar la cobertura educacional sino que además es necesario asegurar una buena calidad de enseñanza para todos y todas, legitimando los valores y conocimientos con la finalidad de desarrollar y construir un pensamiento crítico, dotes creativas y aptitudes que el alumno necesitará a través de todo el ciclo de su vida”. De esta forma, similar a los trabajos previos, se destacan algunos avances de cobertura, señalando a la par retos importantes con respecto a la distribución de la calidad y la detección de brechas para distintas poblaciones, en particular la rural y de origen indígena.

Otro esfuerzo de análisis regional se encuentra en el trabajo elaborado por Prat y López (2018). En su estudio, los autores ratifican diversos hallazgos referidos en los estudios ya reseñados, destacando dos aspectos relevantes. En primer lugar, una clasificación de los sistemas educativos, considerando características que capturan sus capacidades institucionales. En segundo lugar, destaca de forma similar a los estudios previos, la existencia de brechas significativas en lo que respecta a la atención de diversas poblaciones.

Con respecto al primer punto, ratificando los criterios de agrupación de países conforme a las estadísticas de desempeño disponibles, los autores proponen la existencia de tres categorías en las que podrían agruparse los sistemas educativos de la región. En primer lugar, se encuentran sistemas educativos considerados como “maduros”, es decir que tienen estructuras, orientaciones, financiamiento y desempeño destacado, así como la capacidad de brindar servicios educativos a segmentos importantes de la población con una relativa baja exclusión. En segundo lugar, los sistemas educativos que tienen algunas características de aquellos considerados como destacados, pero que se mantienen en una condición mixta que captura “bajos niveles de capacidad institucional”. Finalmente, en un tercer grupo están los sistemas educativos con los menores logros, baja capacidad y en general un desempeño inadecuado en lo que respecta a inversión, distribución de calidad educativa, y sobre todo, con limitados resultados para incrementar la cobertura, es decir, con una baja capacidad para garantizar el acceso a la educación de toda la población.

Este estudio facilita asociar algunas de las condiciones que explican las diferencias de desempeño mostradas en una sección previa de este reporte. Por ejemplo, resaltan los contrastes en las tasas de graduación de educación

secundaria y en las de asistencia escolar, además de capturar diferencias en matriculación cuando se compran poblaciones de distintos niveles de ingresos. También coincide en las diferencias y brechas que se observan en los resultados que se obtienen de pruebas estandarizadas para medir aprendizajes. Esta caracterización, que forma parte de un esfuerzo para analizar las condiciones y resultados de las políticas sociales de la región, captura en buena medida y es similar a otros trabajos publicados recientemente que se han orientados al análisis de las políticas educativas.

Complementan estos análisis regionales diversos estudios sobre las características de los sistemas educativos nacionales, no necesariamente de alcance comparativo, pero que sin duda generan evidencias sobre los casos individuales que posteriormente podrían nutrir estudios regionales. Sin embargo, también es posible detectar que estos estudios se concentran solo en algunos países, normalmente aquellos que cuentan con mayor información y en algunos casos con mejores resultados.

Un ejemplo de estos trabajos se encuentra en el estudio realizado por González y González (2021), el cual se dirige a analizar las condiciones de adolescentes y jóvenes en Costa Rica. En este estudio, por ejemplo, se destaca la forma en que se interrumpen las trayectorias educativas

para este grupo de población. Por ejemplo, las restricciones importantes en lo que corresponde a las orientaciones de política y las condiciones en que se implementan programas educativos; la necesidad de incrementar los recursos asignados al sistema educativo, o la dificultad de implementar de forma transversal políticas educativas que permitan mejorar la eficacia en la gestión de los sistemas educativos. Finalmente, destacan algunos de los efectos derivados de la pandemia con respecto a la calidad de la docencia, condiciones todas importantes pero de alcance limitado si se considera la necesidad de diseñar políticas educativas regionales. Un ejemplo similar se encuentra en el trabajo de Paz-Maldonado (2020), el cual se enfoca al análisis de las políticas de educación inclusiva en Honduras. Haciendo un recuento en el que se identifica la evolución del marco normativo para el cuidado de poblaciones vulnerables, este estudio identifica algunos factores que podrían ayudar a clarificar los resultados del sistema educativo con respecto a la atención de población-universo a través de la adopción de un enfoque de educación inclusiva. De hecho, concluye que en Honduras es indispensable contar con un marco adecuado para la implementación de este tipo de programas, lo que representa desafíos adicionales para articular un marco de políticas que permite reducir brechas y desigualdades injustas. Como se mencionó, estos trabajos ayudan de manera relevante a identificar condiciones reiteradas que explicarían las brechas de tensión y las diferentes trayectorias educativas usualmente asociadas a condiciones familiares y contextuales en los que se adoptan e implementan políticas educativas, para casos nacionales analizados de manera individual. Pese a no constituir análisis que contribuyan a proponer acercamientos regionales, se convierten en un acervo para los expertos que tienen por objeto analizar y proponer acercamientos comparados que faciliten la definición de políticas de cooperación y atención regional.



Este estudio facilita asociar algunas de las condiciones que explican las diferencias de desempeño mostradas en una sección previa de este reporte.



Políticas nacionales y condiciones compartidas entre sistemas educativos de la región

Una revisión sucinta a los instrumentos de planeación educativa nacional permite identificar las principales orientaciones y definiciones de política con respecto a la educación inclusiva. Como es de esperar, existen variaciones importantes entre países, a pesar de que en la mayoría son comunes problemas básicos o esenciales con respecto a cobertura, distribución de calidad, interrupción de trayectorias y, en general, exclusión de ciertas poblaciones por razones de lugar de residencia, ingresos, lengua, origen étnico o trayectorias escolares.



“...los instrumentos de planeación educativa nacional permiten identificar las principales orientaciones y definiciones de política con respecto a la educación inclusiva.”

La siguiente tabla describe los documentos que fueron aprovechados para esta revisión. En todos los casos, provienen de los sitios web oficiales de los Ministerios de Educación nacionales, o bien se encontraron en el repositorio del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (IIFE-UNESCO, 2021). Los documentos objeto de la revisión son utilizados para los ejercicios de planeación nacionales en los que se determinaron políticas, estrategias y prioridades para cada país. Cuentan con diferentes denominaciones, así como periodos o términos para su implementación. De la misma manera, refieren diferentes sustentos normativos y en mayor o menor grado hacen referencia a normas o acuerdos internacionales y en su caso regionales.

Sin embargo, en todos los casos, hacen explícita una definición de problema público, expresada como prioridades, retos o problemas, la cual se asocia, a veces de forma más explícita que otras, al establecimiento de prioridades y estrategias que marquen la orientación de las políticas educativas nacionales. En una minoría de los casos, estos elementos derivan en definiciones presupuestales o de programas.



Tabla veintisiete.

Características de los documentos de planeación educativa

País	Documento revisado	Orientación general
Costa Rica	Plan Estratégico Institucional 2019-2024	Documento que contiene líneas de acción y metas para el Ministerio de Educación.
El Salvador	Plan Torogoz, Plan Estratégico Institucional 2019-2024	Documento que contiene prioridades y metas para el Ministerio de Educación.
Guatemala	Plan Estratégico de Educación 2016-2020	Documento que contiene las políticas y estrategias destinadas a guiar la implementación de las políticas educativas en el país.
Honduras	Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030	Documento elaborado en coordinación con el Consejo Nacional de Educación, determinando con un proceso participativo metas estratégicas y resultados esperados.
Nicaragua	Plan de Educación 2017-2021	Documento que contiene un marco de direccionamiento y referencia para alinear recursos, continuidad del Plan Estratégico 2011-2015.
Panamá	Plan Estratégico de Educación. De políticas educativas a la acción 2019-2024	Documento que contiene los principales desafíos, ejes y líneas estratégicas, además de metas e indicadores. Se basa en los acuerdos derivados del Compromiso Nacional por la Educación.

■. Con base en los planes estratégicos identificados en los sitios web oficiales de los ministerios de educación, o bien en el repositorio del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina del IPE-UNESCO, consultados en octubre del 2021

Por otra parte, la siguiente tabla presenta las características correspondientes a cada uno de los instrumentos analizados. Las principales variaciones corresponden a la profundidad de los diagnósticos, el énfasis en las políticas de equidad, y las diferencias en las metas, programas y, en su caso, el nivel de detalle con respecto a mecanismos de financiamiento, monitoreo y evaluación.



Los documentos objeto de la revisión son utilizados para los ejercicios de planeación nacionales en los que se determinaron políticas, estrategias y prioridades para cada país.



Tabla veintiocho.

Condiciones que determinan orientaciones de política en educación inclusiva

País	Orientaciones	Observaciones
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye diagnóstico resaltando limitaciones en calidad, cobertura y acceso - Incluye acciones para reducción de brechas a través de la ampliación de cobertura - Incluye acciones de atención diferenciada (comedor, transporte, reducción de exclusión, conectividad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se alinea a los ODS - Énfasis en educación especial - Énfasis limitado en equidad - Mención a la Política Educativa Centroamericana
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye diagnóstico breve, centrado en la falta de acceso a oportunidades educativas y un bajo desarrollo de competencias que impactan en la empleabilidad. - Determina seis prioridades estratégicas. - Orientación hacia el reconocimiento a derechos, complementado por intervenciones compensatorias, a través de programas de alimentación, salud y dotación de uniformes, zapatos y útiles escolares. - Busca reducir brecha digital y mejorar infraestructura escolar. - Fija metas de logros escolares uniformes 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas destinados a mejorar equidad en distintas prioridades, sin alineación directa - Énfasis en marco legal y en la construcción de acuerdos por la educación.
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> - Estructurado alrededor de líneas estratégicas y ejes prioritarios, sin contar con un diagnóstico institucional - Establece 8 líneas estratégicas, tres de las cuales se ligan explícitamente a objetivos relacionados con equidad educativa (“igualdad de oportunidades para todos”, “tecnología educativa al alcance de los más pobres” y “educación como derecho irrenunciable”). - Define cinco ejes prioritarios, dos de los cuales determinan objetivos en materia de acceso universal, calidad, equidad e inclusión. - Esboza metas y acciones específicas por eje, destacando acciones para incrementar la oferta educativa en áreas rurales y marginadas, garantizar incentivos económicos para promover acceso y permanencia de poblaciones excluidas, implementar programas de educación inicial y la creación de escuelas inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carece de una descripción exhaustiva de las brechas y retos en materia de equidad educativa. - Esboza intervenciones compensatorias, sin establecer metas o términos para cumplimiento.



Las principales variaciones corresponden a la profundidad de los diagnósticos, el énfasis en las políticas de equidad, y las diferencias en las metas, programas,...



Tabla veintiocho. (Cont.)

Condiciones que determinan orientaciones de política en educación inclusiva


País	Orientaciones	Observaciones
Honduras	<ul style="list-style-type: none"> - Resultado de colaboración con organismos internacionales, busca generar una visión de largo plazo. - Destaca diagnóstico con interrupción anticipada de trayectorias educativas, particularmente en los niveles más avanzados. - Reconoce afectaciones distintas para las poblaciones afrodescendientes, estudiantes con necesidades educativas especiales, menores ingresos y residencia en zonas rurales. - Si bien no resalta como reto específico las desigualdades o inequidades educativas, el primer reto, “acceso a la educación” destaca incrementar la escolaridad, asegurar permanencia y culminación normativa de trayectorias, reducir desigualdades socioeconómicas y en general la exclusión educativa con respecto a oportunidades laborales. - Reconoce como principio de acción la equidad y la inclusión. - Define metas en cuanto a cobertura, finalización y logro de aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documento integral, que incluye diagnóstico, retos, estrategias, prioridades, programas prioritarios y costos.
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> - El plan tiene como eje principal la atención a la calidad educativa, con una mención a cobertura escolar. - En el diagnóstico resalta el desempeño favorable de escuelas multigrado de zonas rurales empobrecidas como potencial fuente de lecciones. - Resalta avances en la reducción de “inequidades entre la zona urbana y rural” en cuanto a cobertura en educación primaria. - Con respecto a equidad destaca acciones relacionadas con prevención de embarazo, bullying y acciones discriminatorias. Destaca también el impulso a la educación multicultural, así como el diseño de programas destinados a caminar con los indígenas y afro descendientes. - Atención a la población con alguna discapacidad. - Establece tres objetivos para el quinquenio, destacando el de cobertura con equidad. En éste aspecto resalta que se buscará incrementar en el campo y en educación inicial orientado a atender familias empobrecidas. - Determina intervenciones a través de programas y con la participación de las familias, estableciendo también metas en tasa de escolaridad, reducción del Estado, reducción de la población en condición de analfabetismo, distribución de paquetes escolares y nutrición. - Aborda mecanismos de financiamiento y rutas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El diagnóstico contiene información limitada sobre brechas y desigualdades educativas. - Se enfatiza la calidad educativa. - Se incluyen estimaciones presupuestales y se determinan rutas educativas. - En las rutas educativas se incluyen consideraciones para reducir brechas de acceso, tránsito y permanencia,



Tabla veintiocho. (Cont.)

Condiciones que determinan orientaciones de política en educación inclusiva

País	Orientaciones	Observaciones
Panamá	<ul style="list-style-type: none"> - El documento incluye cinco ejes y líneas estratégicas, entre los que se encuentra uno específico para el tema de equidad educativa. - En el diagnóstico incluido en este eje se reconoce una gran desigualdad por condiciones socioeconómicas, por condiciones de acceso y en resultados de aprendizaje. - Se reconocen además diferencias por ubicación geográfica y origen étnico, además de condiciones asociadas a la necesidad de atención con programas de educación especial. - Se esbozan o sugieren intervenciones diversas tales como becas, atención a estudiantes en condición de extra edad, ampliación de cobertura y estrategias para promover la reinserción escolar. - Se definen como metas el aumento de cobertura en educación inicial, premedia y media, mejorar la cobertura de la educación intercultural y particularmente reducir la deserción y la sobre edad escolar. - Finalmente señala mecanismos para el monitoreo y evaluación de los resultados esperados conforme a los ejes diseñados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta un diagnóstico breve y enfocado principalmente a la medición de aprendizaje. - Los ejes seleccionados se agrupan en dos categorías, una relacionada con la calidad y la equidad y la segunda con las estrategias de operación. - Reconoce entre los valores la equidad entendida como un interés por asegurar que todos completa en educación independientemente de su origen.
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> - El documento incluye un breve diagnóstico destacando tres aspectos con respecto a la equidad: limitada cobertura, limitada capacidad de atención y la necesidad de incrementar presupuestos. - El plan decenal se basó en el diseño de 10 políticas educativas, de las cuales dos tienen un vínculo directo con aspectos de equidad, el relacionado con el incremento de cobertura y uno explícito dirigido a promover equidad para atender a las poblaciones más vulnerables. - En el primer caso se fija como objetivo la universalización de un año de educación inicial, y la asistencia de todos los niños y niñas a la educación básica - El siguiente objetivo relacionado establece la obligación de crear programas de atención diferenciada que permitan incrementar la asistencia de poblaciones vulnerables. - Entre las acciones propuestas destacan becas, alimentación, apoyos económicos a familias, acciones de discriminación positiva, sensibilización de padres y acciones de atención a la diversidad. - Finalmente, sugiere una necesidad por construir un sistema de educación inclusiva y de calidad con equidad, concretando una orientación hacia política participativa, que impulse una apropiación de los objetivos establecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El diagnóstico es breve, por lo que se dispone de escasa información sobre las características de brechas y diferencias. - Hay un énfasis en el diseño participativo. - Establece claramente objetivos, reconociendo de forma explícita una orientación hacia la equidad. - No incluye consideraciones presupuestales, ni metas para seguimiento.



Cómo puede observarse, no todos los países cuentan con una estrategia explícitamente dirigida a la atención de la exclusión educativa y esta es un área de oportunidad muy importante. Si bien en la mayoría se menciona la equidad educativa de forma implícita en la definición de objetivos generales, en la propuesta de programas o en la conceptualización de problemas incluida en el diagnóstico, no en todos los países se observa una priorización clara hacia intervenciones destinadas a impulsar la equidad educativa.

Este aspecto es fundamental, debido a que el uso esperado de este tipo de documentos incluye la socialización de objetivos y orientaciones entre decisores y comunidades escolares. De hecho, en algunos casos estos aportes son resultado de ejercicios de planeación participativa, lo que sugiere que la omisión del concepto de equidad, o al menos de forma explícita, responde a una conceptualización limitada, que podría reflejar diferencias con respecto a la prioridad que se asigna a la atención de la exclusión educativa, o bien que se asume como un problema o acción transversal.

Esta aparente omisión resalta aún más considerando que en todos los casos se identifican brechas importantes que materializan la existencia de desigualdades injustas. Si bien se



Este aspecto es fundamental, debido a que el uso esperado de este tipo de documentos incluye la socialización de objetivos y orientaciones entre decisores y comunidades escolares.

asume que en la mayoría de los países existen y se implementan programas destinados a reducir diferencias, es necesario revisar y considerar si todos han creado un marco de políticas en el que el conjunto de actores asumen como un objetivo relevante la reducción de diferencias injustas y, en un sentido más amplio, la inclusión educativa.

Mención aparte merece también que, en diversos casos, los diagnósticos cuentan con muy limitada



Otro aspecto por analizar con respecto a la definición de prioridades en la región en cuanto a la implementación de políticas educativas, son los planes nacionales para la recuperación post pandemia.

información sobre brechas educativas o bien se enfocan a representarlas de forma muy agregada. Aún más, destaca la variación entre países con respecto a la forma en que han diseñado y propuesto programas de corte compensatorio. Si bien estos documentos no son programas específicos, ni están dirigidos a demostrar la eficacia de las intervenciones sugeridas, es clara la variación importante que se observa con respecto al nivel de especificidad de los programas e intervenciones que se sugieren como alternativas de políticas para apoyar a poblaciones vulnerables.

De hecho, en solamente uno de los casos se menciona de forma explícita el diseño e implementación de intervenciones que promuevan una discriminación positiva. Finalmente, resalta una concentración de intervenciones basadas en la provisión de bienes y servicios, ya sean útiles y/o uniformes, o bien mediante la implementación de programas de alimentación y nutrición escolar. Si bien estas acciones, particularmente las de becas, han demostrado efectos positivos en otros contextos, la magnitud de brechas identificadas en la región sugiere que es necesario diversificar las intervenciones que garanticen una atención

diferenciada más efectiva. Incluso, se genera una oportunidad para diseñar políticas basadas en evidencia, tal y como se resalta en uno de los planes, en donde se establece como un problema nacional la limitada investigación educativa disponible.

De manera general es posible identificar diferentes menciones implícitas o explícitas a la relevancia que tiene priorizar la atención a estudiantes y familias con menores recursos. Es decir, se reconoce un interés con diferentes expresiones o magnitudes entre los países de la región. Sin embargo, la transición y ruta a seguir entre el reconocimiento de la relevancia que tiene el impulsar mecanismos resarcitorios y el diseño de políticas efectivas para lograrlo es todavía poco claro en la mayoría de los casos analizados. Si bien es de resaltar que en la mayoría de los casos se ha adoptado una perspectiva de derechos, es importante también garantizar que este reconocimiento normativo se vea reflejado en una orientación de políticas que garanticen la implementación de programas efectivos para reducir desigualdades injustas.

Otro aspecto por analizar con respecto a la definición de prioridades en la región en cuanto a la implementación de políticas educativas, son los planes nacionales para la recuperación post pandemia. A efecto de complementar el análisis previo, se revisaron los diferentes planes y estrategias nacionales aprobados para guiar el retorno a clases y la implementación de políticas de recuperación. La siguiente tabla contiene las principales acciones definidas o incluidas en estos documentos, que se relacionan de forma directa con una orientación o preocupación hacia la equidad. Es decir, se identifican potenciales menciones y orientaciones incluidas en estos documentos que sugeriría la búsqueda de intervenciones diferenciadas para mejorar las condiciones que enfrentan poblaciones vulnerables.



Tabla veintinueve.

Planes de recuperación Post-COVID

País	Marco	Acción
Costa Rica	- Estrategia “Regresar”, incorporando un enfoque de equidad que significa “acciones sistemáticas de afirmaciones positivas”	- Equipo Técnico de Atención Focalizada a Poblaciones Vulnerables y en Riesgo Social.
El Salvador	- Orientaciones para el regreso seguro a las instituciones educativas de El Salvador	- Premisa de derecho a la educación con inclusión, de forma que se permita el acceso a todos los estudiantes, con énfasis en la población más vulnerable - Diagnóstico y planes de aprendizaje acelerado y planes de nivelación para reducción de brechas
Guatemala	- Plan Integral para la Prevención, Respuesta y Recuperación ante el COVID	- Disposiciones generales de atención a la población estudiantil. - Sin referencia específica a la equidad
Honduras	- Plan de Atención para la Protección de Trayectorias Educativas	- Objetivo explícito con estrategias focalizadas de inclusión a educandos en situación de vulnerabilidad para que permanezcan en el proceso educativo
Nicaragua	- Estrategia Nacional del Subsistema de Educación Básica y Media para enfrentar el desafío de la pandemia COVID-19	- Se reconoce “el derecho a la educación, la permanencia educativa y los aprendizajes” - Se establecen criterios de equidad e inclusión en caso de interrupción de clases.
Panamá	- Plan de Acción de la Estrategia de MEDUCA para enfrentar el COVID-19	- Diagnóstico concluye exacerbación de desigualdades educativas. Único con mención expresa - Establece como actividad principal el apoyo social para grupos prioritarios
República Dominicana	- Protocolo General para el Regreso a las Aulas	- Diagnóstico para sustentar acciones de nivelación y apoyo focalizado, con énfasis en población en rezago y con extra edad. - Mención implícita a equidad



... se identifican potenciales menciones y orientaciones incluidas en estos documentos que sugeriría la búsqueda de intervenciones diferenciadas para mejorar las condiciones que enfrentan poblaciones vulnerables.



En suma, se plantean metas específicas, particularmente en lo relacionado con la provisión de servicios de atención a la primera infancia a una proporción significativa de la población, condición similar de acceso que se busca garantizar tanto en preescolar como en primaria y en la educación post-básica.

De forma similar a lo que se encontró en el análisis diagnóstico realizado con la estadística educativa, es posible agrupar nuevamente a los países de la región en tres categorías. La primera, en la que hay una mención explícita a la equidad educativa, sea como parte del diagnóstico o de la justificación de intervenciones específicas. Un segundo grupo incluiría países que hacen una mención implícita, o subrayan obligaciones legales con respecto a la atención de poblaciones vulnerables. Una tercera categoría se encontraría formada por países que hacen una mención implícita, o señalan de forma marginal las obligaciones y objetivos que se derivaron de la pandemia en materia de equidad. En cualquier caso, la variación de respuestas y condiciones entre los sistemas educativos nacionales representan también el tipo de retos que se observarían al intentar diseñar políticas educativas regionales.

Es importante resaltar también el esfuerzo de coordinación regional que se materializó con la

aprobación del documento “*Política Educativa Centroamericana*”, el cual consideraba un término de acción entre los años 2013 y hasta el 2030. Como se describe en el propio documento, la intención era “centrar esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje”. Esta definición establecía demandas regionales identificadas en el esfuerzo de coordinación regional en materia educativa y que fueron resultado de ejercicios de consulta tanto técnicos como de validación entre diferentes actores. Al respecto, resaltan dos aspectos: en primer lugar, el reconocimiento de la educación como un derecho universal; en segundo lugar, que la equidad se incluye en la dimensión de calidad y es conceptualizada como “la existencia de recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación”. Esta definición recoge en buena medida una orientación o preocupación regional que tendría por objeto democratizar oportunidades de acceso y adquisición de conocimientos a través de distintas intervenciones gubernamentales.

En suma, se plantean metas específicas, particularmente en lo relacionado con la provisión de servicios de atención a la primera infancia a una proporción significativa de la población, condición similar de acceso que se busca garantizar tanto en preescolar como en primaria y en la educación post-básica. Es decir, se manifiesta la intención de incrementar la cobertura aunque las metas no establecen específicamente una universalización. Una mención adicional se encuentra en la determinación como objetivo de la reducción de las disparidades asociadas a condiciones de género. Finalmente, este documento expresa distintas acciones estratégicas centradas, esencialmente, en el incremento o mejora de la inversión pública en educación, y en el desarrollo de acciones para eliminar factores tradicionalmente asociados a la exclusión escolar.



Conclusiones y aspectos relevantes

Como se ha explicado en esta sección, la región presenta retos comunes, con diagnósticos distintos, además de manifestar diferentes niveles de interés público sobre el concepto y la urgencia de evitar desigualdades educativas. Si bien encontrar variaciones en cualquier análisis comparado es algo normal, destacan diferencias fundamentales que marcarían la orientación de cualquier esfuerzo por iniciar o fortalecer políticas regionales de atención a las poblaciones vulnerables. Por ejemplo, hay diferencias en definiciones y conceptualizaciones, así como en el establecimiento de prioridades y la definición de acciones concretas. Si bien existen oportunidades para adoptar enfoques colectivos y consolidar redes de aprendizaje ya existentes, como el propio SICA y la operación del área educativa y cultural, es necesario ampliar la participación y el compromiso de los gobiernos nacionales en la búsqueda de oportunidades para reducir o eliminar diferencias injustas, más ahora que será necesaria una acción colectiva y concertada para enfrentar los saldos de la pandemia.



Si bien encontrar variaciones en cualquier análisis comparado es algo normal, destacan diferencias fundamentales que marcarían la orientación de cualquier esfuerzo por iniciar o fortalecer políticas regionales de atención a las poblaciones vulnerables.





LA PERSPECTIVA REGIONAL EN MATERIA DE EQUIDAD





La educación inclusiva como principio de acción regional

Hasta antes de la pandemia, y en una perspectiva más global, la evidencia observada de manera estilizada mostraba que, casi bajo cualquier indicador, el mundo cuenta con mayores recursos de todo tipo, vive mejor y ha formado a las generaciones más preparadas, como lo sugieren la velocidad y la calidad de la investigación científica desarrollada y producida durante la emergencia de la COVID-19. Por lo tanto, las perspectivas, bajo determinados supuestos y en espera de los saldos verificables que deje la pandemia, pueden ser razonablemente buenas, en promedio, en el futuro.

Sin embargo, como todos los promedios, estos arrojan una fotografía más matizada si se examinan granulados por países, géneros, etnias, regiones o estratos socioeconómicos, y es imposible negar las diversas inequidades que subsisten, la heterogeneidad en la eficacia de las políticas públicas o las disfunciones de los distintos entornos políticos, sociales y culturales, pero ese razonamiento vale lo mismo para los países que padecen mayores niveles de rezago y desigualdad que para los que han mostrado avances sustanciales. Ello no obstante, las

distintas tendencias y estimaciones, que nunca son lineales, y sin considerar los costos hipotéticos de la pandemia, parecen sugerir un futuro relativamente positivo a condición de que se tomen y ejecuten oportunamente las decisiones correctas. Desde luego que alcanzar sociedades más justas y equilibradas será un proceso complejo y prolongado, pero la discusión de fondo se centra en cuales son las vías óptimas para lograrlo. La evidencia empírica y la literatura académica sostienen que, entre otras cosas, el crecimiento económico, la mejora de la productividad, la inclusión y la equidad sociales, y una educación incluyente de calidad siguen siendo los principales resortes del progreso. Por ende, el reto consiste ahora en precisar cómo



... como todos los promedios, estos arrojan una fotografía más matizada si se examinan granulados por países, géneros, etnias, regiones o estratos socioeconómicos,...

llegar a un equilibrio social y económico razonable mediante una batería de políticas eficientes que identifiquen opciones innovadoras para ayudar a que más gente viva mejor, e instrumentarlas de manera armónica, responsable, rápida y creativa.

Está bien acreditado que la calidad de las políticas educativas tienen un impacto fundamental en la formación de las personas. Por ejemplo, al contabilizar la cantidad y calidad de capital humano para 50 países, Hanushek y Woessmann encontraron que cerca del 60 por ciento del diferencial de ingreso entre América Latina y el Caribe y el resto del mundo se puede atribuir al capital humano, al grado de que si mejoraran los logros escolares y las habilidades cognitivas el efecto sobre el PIB podría superar en cuatro veces un aumento similar en los países de la OCDE. La conclusión a la que llegan es muy sugerente: “estas simulaciones no reflejan necesariamente un incremento del gasto en educación; pueden reflejar las reformas de la política educativa, mejorando la eficiencia técnica y de asignación en la educación”²⁷. En consecuencia el reto ahora es cómo avanzar en la consecución de grados razonablemente más elevados de equidad e inclusión educativas, sobre todo en las regiones con mayores desventajas como la que nos ocupa en este informe.

Como recuerda Levine (2003), la discusión sobre el significado de la equidad en la política social es larga y compleja. Sin embargo, disponer de una conceptualización común sobre la equidad es el primer paso para diseñar políticas regionales que permitan reducir las exclusiones educativas o, puesto en positivo, incrementar los niveles de inclusión educativa en un sentido integral. En el diseño de políticas educativas, las conversaciones sobre este concepto se llevan usualmente a cabo en dos dimensiones: la primera se caracteriza por intentar definir las diferencias que deben evitarse, lo que lleva en consecuencia a determinar las

poblaciones que se consideran en condiciones de vulnerabilidad. En la segunda, una vez conocidas las diferencias y los actores involucrados, se busca identificar distintos umbrales y prioridades sobre las desigualdades injustas que se pretende reducir, para seleccionar potenciales intervenciones. El desarrollo de ambas dimensiones llevaría a adoptar un enfoque en el que se haga explícita la manera en que se determinarían desigualdades injustas y, en consecuencia, sus objetivos.

Reconociendo que en la mayoría de los países existe la obligación de garantizar el derecho a la educación, emanada de normas diversas incluyendo acuerdos internacionales, resulta innecesario justificar la promoción de acciones destinadas a promover la equidad e inclusión educativas. Sin embargo, es necesario establecer principios u objetivos comunes para los decisores, al adoptar un modelo conceptual que permita establecer objetivos a seguir para este tipo de políticas.

Sobre este punto, resulta de utilidad referir tres modelos que representarían el mismo número de criterios para determinar acciones a seguir para la adopción de potenciales rutas de intervención. En primer lugar, se identifica un acercamiento en el que el objetivo principal es romper el vínculo fatal entre las condiciones iniciales de los alumnos y los resultados en sus trayectorias educativas y, de hecho, vitales (Modelo de justicia de Walzer). Es decir, una estrategia que se base en este acercamiento buscará reducir el efecto de los factores relacionados con el origen de las personas en el desempeño educativo. En segundo lugar, se encontraría un modelo que justifica diferencias entre personas, pero solamente las necesarias en la medida en que, en el agregado, se incrementa



27. Hanushek, E. A. y L. Woessmann. 2012. "Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle." *Journal of Development Economics*, 99(2) noviembre 2012, pp. 497–512, y "Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain". París, OCDE, 2015.

al máximo el bienestar de las poblaciones en desventaja (Modelo de justicia de Rawls). Es decir, dentro de los sistemas existirán diferencias, pero se justifican en tanto que, en la suma, se logren condiciones de distribución o redistribución que deriven en un beneficio mayor no obstante que subsistan diferencias de atención. Finalmente, se identifica un modelo en el que el objetivo esencial de una política redistributiva sea que ningún alumno o persona llegue a una cierta etapa en su trayectoria formativa sin haber alcanzado un nivel mínimo de competencias y habilidades, es decir, que se garantice un mínimo de capacidades para asegurar una condición mínima o básica de libertad (modelo de capacidades de Sen). Más allá de la conversación teórica, la revisión sucinta de estas tres aproximaciones busca proveer un soporte conceptual a las orientaciones de las políticas educativas que se adopten en la región considerada en este informe.

Este último modelo corresponde implícitamente a los argumentos descritos por los diferentes participantes en el Seminario organizado por la OEI y SICA, *“Centroamérica, una región inclusiva: diversidad e integración”* (Septiembre 24, 2021), en los que el objetivo principal de los ministerios de educación se enfoca en lograr condiciones mínimas de atención a poblaciones vulnerables, particularmente en acceso y en la provisión diferenciada de recursos, de manera que los estudiantes en condiciones de desventaja tengan una discriminación positiva que compense o sustituya parcialmente restricciones (de localización, ingreso, condiciones de salud, alimentación, género o de requerimientos de educación especial), con el fin de que además de garantizar su acceso logren un desempeño mínimo tras su inclusión y permanencia en el sistema educativo.

Con el objeto de simplificar el análisis de este reporte, decidimos suponer la adopción de este

modelo como la guía que determinaría el tipo de intervenciones por desarrollar para reducir la exclusión e impulsar acciones que faciliten la atención de diversas poblaciones vulnerables. Es decir, se asume que las políticas tienen por objeto salvaguardar el derecho al acceso a servicios educativos de calidad, de forma que se garantice el desarrollo de conocimientos y habilidades que deberán superar un umbral mínimo a ser determinado por las autoridades educativas. Si bien esta conceptualización se presenta de una manera sucinta, ayuda sin embargo a orientar los supuestos que influirán las decisiones con respecto a las dos dimensiones ya mencionadas, a fin de garantizar un piso mínimo para toda la población.

De esta forma, no solamente se alinea lo expresado tanto en los planes y estrategias, sino con lo expresado por los representantes de los ministerios al hacer un balance de los retos, logros y resultados preliminares de las intervenciones nacionales en materia de equidad e inclusión. Además, se hace explícito este objetivo tanto en la justificación de la intervención como en las características de las políticas dirigidas a reducir las exclusiones educativas.

A continuación presentamos algunas de las mejores prácticas y experiencias de cada país, en materia de diversidad, integración e inclusión educativas, de acuerdo con la información proporcionada por los distintos ministerios.



...el objetivo principal de los ministerios de educación se enfoca en lograr condiciones mínimas de atención a poblaciones vulnerables, particularmente en acceso y en la provisión diferenciada de recursos,



Costa Rica

Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

Para alcanzar la inclusión educativa con un enfoque fundamentado en los derechos humanos, **Costa Rica** ha introducido recientemente en una reforma a su artículo 1º Constitucional el carácter multiétnico y pluricultural del país. La formulación e instrumentación de estas acciones responden a la Política Curricular en el marco de la visión “Educar para una Nueva Ciudadanía”, la cual asume cuatro importantes retos: formación continua de las personas que integran cada comunidad educativa: mediación pedagógica propicia para construir conocimientos; fomento de ambientes de aprendizajes diversos y enriquecidos, y evaluación formativa y transformadora, dentro de un marco de inclusión.

Destacan las siguientes acciones y buenas prácticas:

1. Modelo de Pedagogía Hospitalaria:

- Se promueve la educación y orientación desde los primeros días de nacido a las personas menores de edad y sus familias, en aspectos del desarrollo y el aprendizaje, proveyendo así el respaldo para que el niño y la niña participe y aprenda en su entorno.
- Se establecieron Centros de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria, donde se da atención directa a personas estudiantes hospitalizadas en centros médicos o que si bien no están internadas, requieren apoyo educativo en coordinación con el sistema hospitalario. Este modelo funciona en dos de los hospitales más grandes del país y facilita que los educandos continúen con sus estudios.

2. Aulas de Escucha:

- Es un modelo de salud mental comunitaria, con UNICEF, para estudiantes en riesgo psicosocial

que se desarrolla en centros educativos. Se pretende que el estudiantado desarrolle habilidades y herramientas para la vida, y que continúe en el sistema educativo, mediante el trabajo en tres ejes: el educativo, el clínico-emocional y el creativo.

- Se brinda al estudiante tutorías académicas, talleres de habilidades para la vida, así como de escritura y escultura, entre otros.

3. Visibilizar el aporte de la población afrocaribeña y atender la discriminación

- Se produjo la Guía didáctica para la serie documental: “Construyendo nuestra Nación: el aporte de la población afrocaribeña en Costa Rica”, a fin de sensibilizar al estudiantado ante la experiencia de la migración de la población afrocaribeña y la reivindicación de su papel protagónico en la ciudadanía costarricense.
- Se realizó el lanzamiento del Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia, con el objetivo de promover la eliminación de la discriminación y el cumplimiento de los derechos de igualdad, libertad, dignidad y no discriminación en la población estudiantil.
- Se instrumentan procesos de capacitación a la población docente.

4. Apoyo educativo a madres y sus hijos e hijas albergadas en centros de atención a mujeres en situación de violencia y/o riesgo de muerte.

- El Instituto Nacional de las Mujeres, cuando detecta alto riesgo de muerte por violencia intrafamiliar, alberga, en centros de atención, a las mujeres con sus hijos e hijas. Con el fin de alfabetizar a las mujeres que ingresan a esos

albergues y de brindar apoyo y seguimiento académico a las personas menores de edad, el Ministerio de Educación Pública destaca personal docente en cada albergue para facilitar el proceso de adaptación y garantizar las mejores condiciones, evitar la exclusión, garantizar la permanencia de los niños y las niñas y mujeres, y brindar herramientas básicas, como la lectoescritura, o información de distintas ofertas académicas.

5. Integración y acceso a la tecnología

- En el contexto de la pandemia, se desarrolló la estrategia Aprendo en Casa, generando acciones específicas y contextualizadas para el aprendizaje, lo mismo que orientaciones básicas para el trabajo a distancia y se realizó un diagnóstico para determinar la situación de la población estudiantil en cuanto al acceso a la tecnología, lo que permitió definir diferentes escenarios de atención.
- Se generaron las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) y se produjeron recursos de diversos tipos y para distintas poblaciones educativas, como la Caja de Herramientas, un instrumento tecnológico que se puso a disposición de 70 mil docentes de todo el país, desde preescolar hasta undécimo año, para que cuenten con apoyos y recursos educativos como una guía de trabajo a la hora de planear.
- Se proporcionó a las direcciones regionales con mayor vulnerabilidad, recursos y materiales, como donación de dispositivos USB, préstamo de equipo tecnológico, como computadoras y tablets de los mismos centros educativos, kits para primera infancia para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento, motoras y de comunicación de la población estudiantil de

primera infancia y la permanencia exitosa de las personas estudiantes.

- Los requerimientos tecnológicos del Ministerio y la comunidad educativa se organizaron en tres pilares: la Red Educativa del Bicentenario, la Plataforma Ministerial Saber y la producción de recursos tecnológicos,
- La plataforma ministerial SABER, por ejemplo, permitió tener toda la matrícula a nivel nacional de todos los estudiantes con número de identificación y hoy permite censar tres veces al año a los centros educativos.
- La red educativa Bicentenario pretende darle conectividad y un servicio de calidad a todos los centros educativos.
- Se produjeron 40 programas de Radio, como “Todos juntos vamos a estudiar en la casa con el MEP”, cuyo principal objetivo es atender el derecho a la educación del estudiantado y la comunidad educativa de los territorios indígenas de Costa Rica
- En TV, Aprendo en casa requirió la coordinación del sector público y privado para producir 650 programas con contenidos para todos los niveles educativos.



Para alcanzar la inclusión educativa con un enfoque fundamentado en los derechos humanos, Costa Rica ha introducido recientemente en una reforma a su artículo 1º Constitucional el carácter multiétnico y pluricultural del país.

■ Fuente: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, septiembre de 2021.



El Salvador

Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

El Programa de Educación Inclusiva de **El Salvador** ofrece oportunidades equitativas de acceso, permanencia y aprendizaje efectivo en todos los niveles educativos, a estudiantes con necesidades individuales especiales, o en situación de riesgo social.

Considera que una educación inclusiva brinda oportunidades equitativas de aprendizaje a niños, niñas y jóvenes independientemente de sus diferencias sociales, culturales y de género así como de sus diferencias en las destrezas y capacidades. La inclusión de la diversidad en la educación supone la eliminación de las barreras institucionales, pedagógicas, curriculares y culturales que excluyen o discriminan. Una inclusión efectiva se logra mediante la generación de ambientes inclusivos basados en el respeto, la comprensión y la protección de la diversidad

Destacan las siguientes acciones y buenas prácticas:

- Hay un enfoque explícito para garantizar la pertinencia de currículo, de forma que se adapte a trayectorias y necesidades de alumnos para promover su permanencia y garantizar logros académicos
- Se enfatiza la mejora de los programas de formación docente, con objeto de mejorar la calidad educativa, y del liderazgo directivo, con el fin de poner en el centro de cada decisión a los estudiantes
- La orientación de las políticas educativas en las que se incluye el análisis del contexto, considera a las comunidades escolares y los efectos asociados a las familias, y adopta una visión de desarrollo de los procesos educativos y la distribución de oportunidades con una óptica de aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, creando oportunidades en diferentes etapas de la trayectoria personal.
- Considera un enfoque de política hacia la accesibilidad, como primer paso para garantizar el cumplimiento de derechos.
- Distribución de materiales educativos alineados a las condiciones de los estudiantes, incluyendo a quienes enfrentan necesidades especiales.
- Incorporación de niños y niñas con sobreedad, en riesgo social y/o fuera del sistema educativo a través de la modalidad de educación acelerada de segundo a sexto grado.
- Se imparten talleres de formación a docentes de educación acelerada así como asistencia técnica in situ.
- A través de la ampliación de estrategias, fortalecimiento y servicios de apoyo educativo se favorece a estudiantes con alguna condición de discapacidad o riesgo de ser excluido.
- Se brinda asistencia técnica especializada para atender necesidades específicas de población estudiantil con discapacidad.
- Se ha suscrito un convenio de cooperación con el Ministerio de Educación de España, la Fundación ONCE para América Latina (FOAL) y la OEI para la creación, implementación y continuidad del centro de recursos para la atención de las necesidades educativas de la población estudiantil con discapacidad visual.
- Desarrollo de estrategia de asistencia técnica entre pares, con docentes de apoyo a la inclusión, para dar respuesta a las necesidades identificadas con el tema del espectro autista desde los territorios.
- Se ha iniciado un proceso para la generación de competencias y capacidad para la gestión de inclusión educativa en el territorio, mediante la conformación de Comités Departamentales de Apoyo a la Inclusión (CODAI).

■ Fuente: Ministerio de Educación de El Salvador, septiembre de 2021.



Guatemala

Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

Guatemala camina hacia la inclusión, donde todos los ciudadanos tengan la mismas oportunidades y responsabilidades de educación con equidad para una vida plena y digna. Desde el año 2008, la Política de Educación Inclusiva marca el camino para adecuar procesos técnicos y administrativos del sistema educativo, en beneficio de la población con necesidades educativas especiales, mediante la ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación especial; la formación, capacitación y perfeccionamiento docente; y participación comunitaria en la gestión educativa.

El concepto de inclusión se ha expandido al reconocimiento de otros grupos, tales como; los pueblos indígenas, reconociendo su cultura e idioma; las mujeres; las poblaciones con mayor pobreza; las personas que no tuvieron acceso ni oportunidad de estudiar en la edad correspondiente, y, por supuesto, personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

El Ministerio de Educación de Guatemala reconoce que el desarrollo de la población guatemalteca solamente es impulsado por la educación y esta debe ser inclusiva para que nadie se quede atrás, por lo que, la educación se basa en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica. Nuestro compromiso es hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje.

En este esfuerzo cabe destacar algunas buenas prácticas:

Atención a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad:

- Reciente normativa legal donde se indica que la enseñanza del lenguaje de señas es obligatoria, para atender a estudiantes con discapacidad auditiva.

- Producción de materiales que orientan a los docentes para educar a los niños con diferentes necesidades educativas con o sin discapacidad.
- Realización de capacitaciones a docentes en servicio para atender a los niños y adolescentes con necesidades educativas con o sin discapacidad.
- Acciones de docentes que identifican a los niños con alguna discapacidad que aún no asisten a los centros educativos por desconocimiento o prejuicios, y son integrados al sistema educativo.

Atención a los diferentes pueblos de Guatemala:

- Entrega de materiales educativos a estudiantes y orientaciones metodológicas a docentes de primaria en los idiomas mayoritarios y contextualizados a su cultura.
- Capacitación a docentes en servicio para fortalecer el proceso de lectura y escritura de los estudiantes en su idioma materno.
- Formación en el programa de Formación Inicial Docente

Atención a la población de extra-edad:

- Programas de Educación de Adultos por correspondencia; Modalidades Flexibles para Educación Media; Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA); Programas de Centros Municipales de Capacitación Humana.
- Producción de lecciones con aprendizajes integrados, acorde a la estrategia “Aprendo en casa y en clase”.
- Sistema de Certificación de Competencias, en donde se reconocen y avalan los saberes y habilidades, como la validación de intérprete de Lengua de señas en Guatemala.

■ Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala, septiembre de 2021.



Nicaragua

Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

En **Nicaragua** es una prioridad el cumplimiento constitucional de inclusión, integración y no discriminación en todos los sectores que conforman nuestra sociedad, y el Estado reconoce a la persona, la familia y la comunidad como el origen y el fin de su actividad. En consecuencia, el gobierno reconoce a la educación como un derecho humano, de carácter público y gratuito para todos, y enfocado a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Destaca la instrumentación de las siguientes acciones y prácticas:

Participación de las mujeres en cargos de decisión y en igualdad.

- Para reforzar la equidad de género dentro del ministerio de Educación, en los cargos directivos de los centros de estudio el 80% son mujeres; de los 19 delegados departamentales el 50% son mujeres, y en el equipo de dirección superior el 100 por ciento son mujeres.
- En los certámenes de selección de docentes y estudiantes destacados se promueve la participación igualitaria de tal manera que siempre se reconoce al mejor docente hombre y mujer de la misma manera en el caso de certámenes de estudiantes.

Educación inclusiva, de calidad, equidad e inclusión

- Se fortalece la Formación de docentes en todos los niveles y modalidades.
- El inglés ha sido incorporado como segundo idioma en educación primaria pública.
- Se están ampliando las Tecnologías Educativas y su promoción con fines educativos, en especial en todas las regiones del país.

- Para fortalecer los programas sociales dirigidos a la inclusión y permanencia, se introdujeron la merienda escolar con más de 1 millón de raciones diarias durante cada año lectivo; paquetes escolares para estudiantes de escasos recursos económicos; maletines con recursos didácticos para el 100 por ciento de docentes, y un bono solidario para el 100 por ciento de los docentes como reconocimiento por el Día del Maestro.
- Bono solidario para apoyar a las familias de estudiantes egresados de 11º grado para apoyar su preparación para la continuidad educativa en el nivel técnico y superior.
- Dignificación de ambientes escolares mediante la construcción de centros escolares evitando barreras arquitectónicas.

Lucha contra la pandemia Covid-19

- El sistema educativo de Nicaragua no ha cerrado las puertas de los colegios públicos, respetando el derecho a la educación de estudiantes que no cuentan con los medios tecnológicos para una educación a distancia o en línea.
- Se ha instaurado educación para el autocuidado y la salud preventiva.

Educación especial

- Se ha restituido el derecho de los niños y niñas con discapacidades mediante los programas de educación especial incluyente.
- Se brindan servicios educativos escolarizados y de apoyo a los estudiantes con necesidades especiales, en los niveles de educación Preescolar, Primaria y Formación para la Vida y el Trabajo.

Atención a jóvenes en situaciones de riesgo

- Se desarrollan programas educativos para abordar problemas socioemocionales de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, que se encuentran en situaciones de riesgo.

Educación en el campo

- La educación para las familias del campo es una alta prioridad. Se cuenta con el 100 por ciento de escuelas multigrado hasta 6° grado y existe modalidad de primaria y secundaria a distancia como respuesta a la necesidad de ampliar cobertura y atención en zonas rurales. Esta modalidad se desarrolla en 524 centros educativos en 125 municipios de los 19 departamentos del país, atendiendo los cinco grados del bachillerato.



...el gobierno reconoce a la educación como un derecho humano, de carácter público y gratuito para todos, y enfocado a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

■ Fuente: Ministerio de Educación de la República de Nicaragua, septiembre de 2021.



Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

Para la **República de Panamá**, la inclusión es una prioridad estratégica orientada a “garantizar que la educación promueva una sociedad más justa e inclusiva” y para ello ha organizado su gestión con el fin de sumar “esfuerzos a favor de metas comunes, con apuesta de país y con una intervención estratégica que garantice una educación de calidad para todos, sin dejar a ninguno fuera, y poniendo énfasis educativo en la eliminación de brechas y barreras en sectores priorizados”.

Destacan las siguientes acciones y buenas prácticas:

- La Constitución Política reconoce a la educación como Derecho Humano, estipulando que los espacios educativos deberán mantenerse abiertos para todos “sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores”.
- Se establece la gratuidad de la educación oficial y cuenta con normatividad específica para la educación inclusiva, especialmente en lo que corresponde a la población con necesidades educativas especiales.
- El sistema educativo se propone evolucionar en un proceso inclusivo, conforme a lo establecido en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, apoyado en políticas educativas regionales e internacionales para alcanzar la universalización de la educación, de ser pasando de 9 años a 12 años de obligatoriedad educativa.
- El Plan Estratégico 2019 – 2024 introduce un componente específico orientado a la Equidad Educativa, con propuestas de cambios hacia procesos administrativos y escolares basado en las mejores prácticas en el acceso, los aprendizajes con componentes del diseño universal y de conservación en una educación

para el desarrollo sostenible. Este componente se propone garantizar el acceso a la educación desde preescolar y hasta la educación media de forma gratuita, garantizar el acceso a la educación en todas las culturas y regiones comarcales, atender a la población en necesidades educativas especiales y facilitar la remediación y reinserción.

- Panamá ha impulsado programas de distribución de materiales educativos, entregando más de 1 millón de libros para promover la lectura, además de manuales y cuadernos de trabajo. Ha implementado una agresiva estrategia de entrega de materiales curriculares, incluyendo material intercultural bilingüe.
- El impulso de un programa de aprendizaje acelerado para que todos los estudiantes aprendan al máximo es muestra de otro esfuerzo relevante por crear trayectorias educativas diferenciadas, adaptadas a las condiciones de los alumnos.
- Se ha creado una red para la retención escolar, que ha logrado el retorno de más de 11 mil estudiantes a las aulas.
- Se ha desarrollado una estrategia de mitigación de los efectos por COVID-19, incluyendo la disponibilidad de infraestructura para garantizar la higiene y la nutrición escolar.
- Se han organizado clases por televisión educativa, con una red apoyada en tres cadenas, la cual continuará como un esfuerzo de recuperación.
- Se ha promovido atención a la población indígena, con el diseño de un currículo contextualizado, priorizado y traducido para incluir a las minorías lingüísticas.
- Se ha aprobado la Ley 456, en donde se establece una política de inclusión y equidad digital, orientada a mejorar las capacidades de estudiantes y docentes.

- Con UNESCO se han desarrollado programas que permiten comprender y sensibilizar sobre la importancia de atender las necesidades de desarrollo de la población afrodescendiente, en particular en lo que corresponde a la equidad de género.



... se propone garantizar el acceso a la educación desde preescolar y hasta la educación media de forma gratuita, garantizar el acceso a la educación en todas las culturas y regiones comarcales, atender a la población en necesidades educativas especiales y facilitar la remediación y reinserción.

■ Fuente: Ministerio de Educación de Panamá, septiembre de 2021.



Honduras

Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

Es imperativo la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo lo que implica desarrollar los aprendizajes de los educandos dentro del proceso regular a diferentes niveles e involucra no solo la presencia física de aquellos con discapacidad en los centros educativos regulares, sino también su entera participación en la vida de las comunidades escolares y la realización de su propio potencial. Con un enfoque de Derechos, esta política viene a constituirse en un avance significativo en materia educativa, sobre todo para superar progresivamente las brechas existentes.

Honduras ha venido realizando diferentes esfuerzos para mejorar la calidad educativa y superar las brechas existentes. En el **Plan Estratégico del Sector Educativo (PESE) 2018-2030** formulamos la visión de que el país cuente un Sistema Educativo eficiente, generador de competencias, capaz de fomentar procesos sostenibles, y con flexibilidad y adaptación de las bases curriculares.

El sistema educativo de Honduras acompaña a una población significativa de niños, jóvenes y adultos que cuentan con alguna Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales. Para el año 2018, atendió una población de 41,129 educandos en los diferentes Centros Educativos a Nivel Nacional; en el año 2019 se atendieron 45,825, y para el año 2020 se atendieron 39,830, siendo parte de esta intervención instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Sin embargo, la pandemia de Covid19 ha obligado a hacer un replanteamiento y ajustarlo a las exigencias del contexto actual.

Para ello, Honduras ha instrumentado las siguientes prácticas e innovaciones:

- Se creó el reglamento de educación inclusiva operativizado por diferentes Instituciones Gubernamentales y No Gubernamentales para apoyar el proceso.
- Se organizó un Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, 18 Equipos Psicopedagógicos Departamentales, Aulas Hospitalarias y Servicios Educativos de Atención a la Diversidad, atendiendo las diferentes discapacidades: Visual, Auditiva, Intelectual, Motora y Múltiples, así como para educandos con diferentes Problemas de Aprendizajes y Necesidades Educativas Individuales.



Con un enfoque de Derechos, esta política viene a constituirse en un avance significativo en materia educativa, sobre todo para superar progresivamente las brechas existentes.

■ Fuente: Ministerio de Educación de la República de Honduras, septiembre de 2021.



República Dominicana

Experiencias y buenas prácticas de diversidad, integración e inclusión educativas

República Dominicana reconoce expresamente la necesidad de hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y manifiesta un interés explícito por reducir o eliminar las desigualdades educativas presentes, reconociendo que es prioritario hacer efectivo el Derecho a una Educación de Calidad, como base para crear una sociedad más justa e igualitaria.

Destacan las siguientes acciones y buenas prácticas:

- La Ley de la materia reconoce a la educación como un Derecho Permanente e Irrenunciable del Ser Humano. Dispone que para hacer efectivo su cumplimiento “cada persona tiene Derecho a una Educación Integral que le permita el Desarrollo de su Propia Individualidad y la realización de una Actividad Socialmente Útil, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier naturaleza.”
- Se enfatiza y reconoce también la necesidad de atender de forma efectiva y adecuada a la población de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este reconocimiento es a su vez un llamado a eliminar la discriminación injusta que reciben al interior de los sistemas educativos, prevaleciendo como criterio de focalización con respecto a iniciativas con las que se promueve la educación inclusiva.
- El Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica (DR-0125) ha representado una oportunidad idónea para desarrollar Herramientas y Recomendaciones de Política que promuevan prácticas pedagógicas que ayuden a combatir o que, mínimamente, no contribuyan a fomentar desigualdades, como en el caso de estereotipos y prejuicios ya presentes en la sociedad, como la Discriminación e Inequidades por Género.

- Este programa determinó criterios estratégicos e incluyó acciones formativas y de alineación de la gestión para facilitar acciones coordinadas en materia de atención a las desigualdades educativas, particularmente las relacionadas con género.
- Se ha realizado un levantamiento de información de la población con NEAE, identificando cada discapacidad.
- Se ha impulsado una mayor articulación en las áreas y niveles del MINERD para la atención de las desigualdades educativas.
- Se ha regionalizado la atención para la inclusión educativa, a través de la conformación de equipos de trabajo.
- Se está trabajando con la figura de técnicos distritales y en la atención a la diversidad.
- Operan escuelas laborales para población con NEAE, asociado a discapacidad.
- Durante la pandemia se ha impulsado un agresivo plan para reducir la brecha digital entre los estudiantes, distribuyendo 1 millón de equipos tecnológicos a niños y niñas.
- Se realizó un proceso de priorización curricular, distribución de material y de equipo, además de desarrollar una plataforma en línea para formación docente y la organización de una cadena televisiva para la atención a estudiantes



Se ha regionalizado la atención para la inclusión educativa, a través de la conformación de equipos de trabajo.

■ Fuente: Ministerio de Educación de la República Dominicana, septiembre de 2021.



DIEZ RECOMENDACIONES DE POLÍTICA





Bajo el enfoque conceptual referido, **y haciendo una llamada de atención, firme, a la necesidad de mejorar los sistemas de recogida, tratamiento y difusión de la información**, se presentan a continuación 10 opciones de políticas que podrían ser pertinentes en el diseño de programas e intervenciones a nivel regional. Se eligieron estas áreas prioritarias considerando las acciones y

condiciones actuales conforme a lo manifestado y descrito en los documentos de planeación nacionales. Es decir, se fundamentan en el análisis realizado, favoreciendo una perspectiva regional, cuya adopción por los decisores a nivel nacional permitiría crear plataformas comunes que conduzcan a oportunidades de colaboración de mayor efectividad.



Recomendación 1

Impulsar mayor socialización y sensibilización sobre los retos existentes en materia de desigualdad educativa.

Una de las características de las desigualdades y exclusiones educativas es su falta de continuidad o permanencia por años e incluso por generaciones. Dadas las transiciones gubernamentales y con frecuencia los cambios en las percepciones sobre la urgencia de los problemas públicos, es necesario impulsar medidas que ayuden a garantizar un respaldo institucional, político, legislativo y presupuestal permanente hacia la implementación y puesta en marcha de programas destinados a atender a poblaciones vulnerables. Esta acción es necesaria además por una razón de economía política, en la que con frecuencia las poblaciones vulnerables o con menores recursos carecen de voz en instituciones políticas.

Dado el diagnóstico observado en la región, y el reconocimiento de la necesidad de impulsar acciones para garantizar una mayor inclusión

educativa en la mayoría de los planes y estrategias de recuperación post pandemia, es necesario crear un entramado en el que los funcionarios públicos y decisores comprendan cabalmente que la reducción de desigualdades injustas no solamente es un asunto de la más alta prioridad, sino que debe ser parte permanente de programas y políticas educativas en cada uno de los países. Este aspecto por lo tanto requiere no solamente un esfuerzo para comunicar evidencia robusta sobre los efectos negativos de la exclusión, sino también para promover modelos participativos, en los que no solamente se comparte una preocupación por las exclusiones, sino que igualmente se distribuya una mayor responsabilidad en la implementación y puesta en marcha de acciones efectivas para facilitar el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva para todos.



Recomendación 2

Operación de un Observatorio Regional sobre Inclusión Educativa.

Uno de los hallazgos en la revisión de los planes y políticas nacionales es la gran variación en acercamientos metodológicos, capacidades institucionales, disponibilidad de información y formas de uso de evidencia entre los funcionarios nacionales responsables de publicar los documentos y las herramientas de planeación.

En complemento a la primera recomendación, se propone generar y organizar información y evidencia sobre el tipo y magnitud de las desigualdades educativas que se han detectado en la región, así como los avances en la educación inclusiva de manera tal que sirvan como un incentivo positivo para la puesta en marcha de acciones relevantes y comparables. Es decir, se requiere un esfuerzo permanente de análisis, que corresponda a las condiciones particulares del fenómeno de la

exclusión educativa, de manera que los resultados de estos análisis sean públicos y orientados a informar decisiones dentro y fuera de los gobiernos nacionales. La creación o consolidación de este observatorio regional, en complemento a lo ya realizado por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana en el marco del SICA, tiene por objeto impulsar y concretar mecanismos de intercambio de prácticas, de una forma permanente y estructurada, y en consulta con los diferentes países, de manera que los resultados generen un piso común con respecto a monitoreo y evaluación, disponibilidad de información, capacidades de uso de información, y sobre todo, que permita mantener en la conversación entre agencias públicas nacionales, los avances o retrocesos observados en materia de reducción de exclusiones educativas de la región.





Recomendación 3

Creación de redes de trabajo regionales.

La complejidad de los problemas públicos que se enfrentan en materia de equidad educativa obliga a explorar mecanismos de colaboración permanentes, que fortalezcan las capacidades nacionales a través de una colaboración regional, sobre todo al facilitar el aprendizaje organizacional y la transferencia oportuna de políticas, prácticas y evidencia. Los acercamientos a través de redes han demostrado su efectividad para apoyar a las comunidades escolares que enfrentan desventajas en su operación. En el mismo sentido, la creación de redes internacionales permitiría facilitar el acompañamiento en los procesos de decisiones, garantizar un mayor y mejor flujo de información, crear agendas de investigación compartidas y, sobre todo, facilitar un intercambio oportuno de intervenciones eficaces que contribuyen a incrementar las capacidades locales. Las redes que se sugieren en este caso no son exclusivamente de investigación sino también para crear, como una especie de conferencia permanente en el marco de los mecanismos de integración que ya existen, redes con decisores o diseñadores de políticas, que al intercambiar experiencias y conocimientos promuevan el aprendizaje y una colaboración que facilite la atención oportuna a poblaciones que enfrentan problemas comunes en la región.



Recomendación 4

Modificar los mecanismos de programación, aprobación y asignación presupuestarios.

La información disponible impide evaluar la suficiencia y la pertinencia del gasto realizado en programas destinados a reducir desigualdades educativas injustas en la región. Sin embargo, algo que sí es posible concluir tras la revisión de las políticas y los documentos de planeación es que la información disponible resulta insuficiente para visualizar y mejorar la programación, aprobación legislativa y asignación de recursos destinados a la reducción de brechas y desigualdades injustas al interior de cada país. Lo anterior significa que con políticas que requieren apoyo continuo durante periodos largos de tiempo, transparentar e informar de manera desagregada los esfuerzos presupuestales destinados a atender las poblaciones más vulnerables, resulta una medida que contribuiría a crear incentivos positivos no solo para evitar reducciones de gasto en estos rubros sino para incrementarlos gradualmente. Derivado de este cambio, se esperaría también la posibilidad de impulsar evaluaciones sobre la eficacia y la calidad del gasto educativo, requisito indispensable de una buena política que afiance la educación inclusiva.



... durante periodos largos de tiempo, transparentar e informar de manera desagregada los esfuerzos presupuestales destinados a atender las poblaciones más vulnerables,



Recomendación 5

Creación de un Laboratorio Regional de Innovación.

Con el objeto específico de generar evidencia y facilitar la transferencia de modelos de intervención a nivel regional, se sugiere explorar la creación de un laboratorio especializado en el análisis de intervenciones para atender a poblaciones vulnerables en el ámbito educativo. Si bien existen instituciones educativas nacionales e internacionales, así como otros esfuerzos diversos por parte de organismos internacionales para indagar sobre las condiciones de los sistemas educativos de la región, la constitución de este laboratorio permitiría generar un modelo de transferencia de programas e intervenciones efectivas, de forma que contribuya

a generar capacidades permanentes para una implementación efectiva de políticas educativas compensatorias.



Con el objeto específico de generar evidencia y facilitar la transferencia de modelos de intervención a nivel regional, se sugiere explorar la creación de un laboratorio especializado en el análisis de intervenciones



Recomendación 6

Crear mecanismos de evaluación y monitoreo regionales.

En la mayoría de los documentos y políticas revisadas se resaltaron esfuerzos por monitorear avances con respecto a metas establecidas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, el análisis de lo revisado sugiere que son esfuerzos independientes, quizá dispersos, y que por lo tanto hacen difícil la adopción de políticas regionales en las que se capturen periódicamente las condiciones que presentan

las diferentes poblaciones vulnerables. La revisión sugiere que es importante contar con información estadística robusta, sobre temas de importancia nacional y regional, de manera que puedan informarse decisiones con respecto a la firma de acuerdos regionales en los que se establezcan acciones y metas específicas sobre la reducción de desigualdades educativas injustas.



Recomendación 7

Creación de una Plataforma de Apoyo Normativo al Derecho a la Educación Inclusiva.

Si bien se asume que los diferentes países cuentan ya con un marco jurídico en el que se reconoce el derecho a la educación, también es cierto, como lo recoge la dimensión política del informe “*Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*” de la OEI, que la manera en que se definen metas y poblaciones se beneficiaría al promover una mayor articulación y uniformidad de los marcos normativos vigentes en cada uno de los países, particularmente en lo que corresponde a la identificación de poblaciones vulnerables y a la consagración de ese derecho no solo a nivel constitucional, como ya existe en todos los países de la región, sino también a nivel de la legislación secundaria y reglamentaria, e incluso a nivel de los decretos o circulares administrativas que suelen expedir los ministerios de Educación. Sobre todo, es necesario promover la adopción de obligaciones y acercamientos comunes, particularmente en políticas de la educación obligatoria, atención y cuidado infantil temprano y, especialmente, en la creación de mecanismos que contribuyan a la movilidad académica, la flexibilidad de procesos de acreditación, y la atención adecuada de poblaciones migrantes y vulnerables. La actualización y revisión de los marcos legales facilitará también la creación de un enfoque regional, del cual se derivan derechos y obligaciones que permitan crear políticas de atención a poblaciones vulnerables más efectivas.



Recomendación 8

Promover la adopción en la región de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.

Una de las ventajas asociadas a la adopción de este acercamiento, reside en la posibilidad de crear redes de seguridad para quienes desafortunadamente han abandonado la educación formal. Aún más, este acercamiento promueve la creación de oportunidades de aprendizaje pertinentes y relevantes dentro y fuera de los sistemas escolares, lo que la convierte en un mecanismo que facilitaría la atención a poblaciones vulnerables. Adoptarlo en la región permitirá que se exploren y flexibilicen oportunidades de formación para quienes han interrumpido trayectorias formativas en el sistema de educación formal. Y ayudará también a vincular nuevos actores y explorar nuevas oportunidades de formación ajenas a las estructuras y rutas tradicionales. Es de resaltar que en esta revisión se encontró solamente un país que formula una mención explícita a este modelo.



...este acercamiento promueve la creación de oportunidades de aprendizaje pertinentes y relevantes dentro y fuera de los sistemas escolares, lo que la convierte en un mecanismo que facilitaría la atención a poblaciones vulnerables.



Recomendación 9

Reforzar acuerdos y alianzas con organismos internacionales de cooperación.

La colaboración con organismos internacionales de cooperación es una de las diversas rutas que se podrían explorar para incrementar capacidades y recursos que sirvan para enfrentar los retos en materia de exclusión y desigualdad educativa que se observan en la región. Si bien existen experiencias notables de colaboración con organismos internacionales regionales como la OEI, es importante complementarlas creando espacios de diálogo entre países, de manera que se aprovechen redes existentes, aprendizajes de proyectos realizados, experiencias obtenidas y sobre todo, la posibilidad de asegurar una mayor continuidad de políticas para la atención a poblaciones. En la mayoría de los documentos y políticas revisados se observa una determinación por dar cumplimiento a acuerdos internacionales y en general una valoración positiva a este tipo de acciones de colaboración. Este escenario permite vislumbrar distintos beneficios en caso de establecer más acciones de colaboración y cooperación permanentes con este tipo de organizaciones.



Recomendación 10

Incrementar la participación de organizaciones no gubernamentales en la provisión de servicios orientados a la inclusión educativa

Como se ha mencionado, garantizar la continuidad de las políticas destinadas atender a poblaciones vulnerables es fundamental para consolidar los avances que se observan en algunos países. Esta continuidad es clave para incrementar la eficacia de las acciones dirigidas a atender poblaciones vulnerables. La probabilidad de cerrar las brechas con la magnitud que se observan en la región depende de la colaboración eficiente de actores no gubernamentales que cuenten con la capacidad para complementar las acciones realizadas desde los sistemas educativos públicos. Por ejemplo, habría que explorar vías de colaboración con organizaciones y asociaciones de migrantes originarios de Centroamérica y República Dominicana en los Estados Unidos (que se calcula en casi 5 millones de personas según el US Census Bureau, 2019) para sumarlos a programas educativos específicos en favor de poblaciones vulnerables. La atención efectiva de estas poblaciones requiere por lo

tanto adoptar políticas que faciliten la inclusión y colaboración eficiente de múltiples actores, bajo una coordinación estatal. A efecto de lograr lo anterior, se sugiere impulsar la firma de acuerdos que contribuyan a generar marcos de acción que promuevan la colaboración ordenada de organizaciones, impulsando modelos de gestión participativa y con apertura hacia actores no gubernamentales.



A efecto de lograr lo anterior, se sugiere impulsar la firma de acuerdos que contribuyan a generar marcos de acción que promuevan la colaboración ordenada de organizaciones,



CONCLUSIÓN GENERAL



El propósito de este informe ha sido analizar y caracterizar la situación de la región en materia de educación inclusiva; sus marcos, políticas, acciones y planes nacionales, y los principales retos que enfrenta para superar más rápidamente las condiciones de exclusión, así como proponer ideas, plantear opciones y formular recomendaciones de política a partir de la evidencia y la observación de buenas prácticas tanto en esta región como en otras partes del mundo.

Es claro que existen importantes segmentos excluidos y profundas asimetrías. Si bien algunos indicadores relevantes han tendido a mejorar en la región, hay brechas y otras variables que se han mantenido constantes. La desigualdad educativa sigue siendo alta, sobre todo cuando se contrasta con otras regiones y se observa el bajo índice de movilidad social. El resultado es que como consecuencia de complejas condiciones de exclusión y discriminación, los estudiantes en situación de desventaja económica y social tienen barreras para el acceso y la permanencia en la escuela, transitan por ella de manera discontinua y no adquieren los aprendizajes clave para su vida actual y futura. Estos retos son particularmente más acentuados,

desde luego, entre grupos específicos considerados por nivel de ingreso, género, poblaciones indígenas, migrantes, rurales, con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Como se ha destacado, existen diferentes restricciones no solamente de carácter metodológico o de acceso a información, pero hay esfuerzos muy relevantes en la región en materia de integración colaboración que pueden subsanarlas y contribuir a un diseño conceptual más novedoso y al establecimiento de metas comunes más ambiciosas. Los esfuerzos realizados en la política educativa centroamericana, en el marco del Sistema de Integración Centroamericana y de otros mecanismos, constituyen un valioso sustento para explorar mecanismos de colaboración y coordinación entre los países de la región y entre ésta y otras organizaciones y países de características similares. El marcado interés por visualizar las brechas y diferencias que se encuentran en las diferentes políticas nacionales, además del reconocimiento de los retos que se derivan por la crisis sanitaria asociada a la COVID-19, constituyen un punto de partida valioso para identificar oportunidades de colaboración. El objetivo de fortalecer redes de aprendizaje, de cooperación técnica y de atracción de recursos a la región, es un componente esencial ante el tamaño de los retos que se observan. La magnitud de las desigualdades, su continuidad a través de los años o las afectaciones persistentes a ciertos grupos poblacionales, configuran un escenario de resolución compleja pero factible que obliga sobre

todo a explorar diferentes rutas y mecanismos para reducir los efectos negativos de estas diferencias injustas.

Los hallazgos y recomendaciones que se describen en este reporte son una reflexión inicial para llamar la atención sobre las ventajas de la cooperación ante problemas que exceden con frecuencia las capacidades disponibles en cada uno de los países. Se presentan como un ejercicio dinámico que debe formar parte de un proceso de sensibilización sobre problemas públicos que requieren urgente atención, sobre la necesidad de incrementar la eficacia de las agencias públicas para atenderlos, y, muy especialmente, sobre los elevados costos que representa la continuidad o inercia frente a las enormes ventajas y beneficios de profundizar en acciones decididas en favor de la educación inclusiva. Los múltiples esfuerzos



Como se ha destacado, existen diferentes restricciones no solamente de carácter metodológico o de acceso a información, pero hay esfuerzos muy relevantes en la región en materia de integración colaboración que pueden subsanarlas y contribuir a un diseño conceptual más novedoso

realizados hasta ahora son sin duda de la mayor importancia pero la permanencia de brechas, inequidades y desigualdades obliga a una acción más enérgica e innovadora.

Alcanzar el futuro en las mejores condiciones dependerá de mejorar muchas políticas, entre ellas la educación pertinente, inclusiva y de calidad. La irrupción de la pandemia constituyó un sismo de tal intensidad que ha producido numerosas interpretaciones, interrogantes y análisis sobre el impacto que tendrá, y ha puesto todas las creencias habituales en duda. Sin embargo, debemos admitir que algunos de los cambios previsible se suman a otros de gran calado que ya venían sucediendo y que van desde la emergencia de la revolución tecnológica y del conocimiento hasta los reajustes en la economía global, la transformación de los mercados laborales, y las disrupciones vinculadas a la llamada Revolución Industrial 4.0.

La profundidad de estas mudanzas ha generado temor e incertidumbre y su combinación probablemente dará por resultado, en los próximos años, un universo educativo, económico y laboral expresado de distintos modos, manifestaciones o vertientes sobre las cuales conviene reflexionar y actuar en una perspectiva lo más amplia posible. El objetivo, en suma, es imaginar y construir con bases razonables y sentido prospectivo cómo podría ser ese universo, cómo aprovecharlo a partir de las múltiples innovaciones y tendencias que hoy se observan y cómo progresar con una educación que sea de calidad, equitativa e incluyente.



Alcanzar el futuro en las mejores condiciones dependerá de mejorar muchas políticas

BIBLIOGRAFÍA



Alemán, N. (2016). *Reescrituras de la educación pública desde Centroamérica*. (M. T. (Cruz B. Cruz, L. Díaz, H. Flores, A. Henríquez, & M. Salazar, Eds.). Ciudad de Guatemala, Guatemala : La Libertad, El Salvador : Managua, Nicaragua: URL.

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.

CCECC/SICA, & UNICEF. (2013). *Completar la Escuela en Centroamérica. Los Desafíos Pendientes*.

De Hoyos, R. (2020). Las escuelas del futuro y la equidad educativa. En *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?* Madrid: OEI.

De la Guardia, R. (2017). Panama: An Overview. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

Edwards, B., Martin, P., & Flores, I. (2017). El Salvador: Past, Present and Prospects of Education. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

Florez, C. A., & Elvir, A. P. (2017). Nicaragua: Education for Sustainable Human Development. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

González, A. M., & González, M. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina La experiencia de adolescentes y jóvenes en Costa Rica*. CEPAL/UNICEF/UNESCO.

Hamm, M., & Martínez, R. (2017). Dominican Republic: An Overview. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497–512. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.004>

Harvard Kennedy School. (2021). Evidence for Policy Design. Retrieved October 27, 2021, from <https://epod.cid.harvard.edu/our-approach-smart-policy-design-implementation-spdi>

IIPE-UNESCO. (2021). Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina.

Jabonero Blanco, M. (2021). 1,8 billones de horas de aprendizaje perdidas: lo que la covid nos dejó. *El País*.

Levin, B. (2003). Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. *Equity in Education Thematic Review*, (August), 1–42. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf>

Luque, J. (2017). Honduras: Contemporary Education Reform. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

Ministerio de Educacion. (2020). *Plan Estratégico Institucional 2020-2024*.

Ministerio de Educación. (2017). *Plan de Educación 2017-2021*.

Ministerio de Educación. (2019). *Plan Estratégico Institucional*.

Ministerio de Educación. (2020a). Plan de Acción de la Estrategia de MEDUCA para enfrentar el COVID-19: «La Estrella de la Educación no se Detiene». Ministerio de Educación de la República de Panamá.

Ministerio de Educación. (2020b). *Plan Estratégico de Educación. De políticas educativas a la acción*.

Ministerio de Educación. (2020c). Protocolo General para el Retorno a las Aulas ¡ Cuidando la alegría y seguridad del reencuentro ! Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2021a). Estrategia Nacional del Subsistema de Educación Básica y Media para enfrentar el desafío de la pandemia COVID-19. Ministerio de Educación de Nicaragua.

Ministerio de Educación. (2021b). Plan Integral para la Prevención, Respuesta y Recuperación ante el COVID-19. Ministerio de Educación de Guatemala.

Ministerio de Educación, C. y T. (2021c). *Orientaciones para el regreso seguro a las instituciones educativas de El Salvador*. Retrieved from https://www.mined.gob.sv/continuidadeducativa/downloads/LA_ALEGRIA_DE_REGRESAR_A_LA_ESCUELA-VERSION_COMPLETA.pdf

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2019). *Plan Torogoz, Plan Estratégico Institucional 2019-2024*. San Salvador.

Ministerio de Educación Pública. (2020). Estrategia Regresar. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Morales Zúñiga, L. C. (2017). Costa Rica: Education as a Tool for Social Mobility. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

Muñoz Portillo, J. M. (2018). Política en las políticas de calidad de la educación en CentroAmérica. *America Latina Hoy*, 77, 115–136. <https://doi.org/10.14201/ah201777115136>

Paz-Maldonado, E. (2020). Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 371–386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>

Posner, C. M. (2017). Guatemala, a Failing System. In *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. London: Bloomsbury Academic.

Posner, C., Martin, C., & Elvir, A. P. (2020). *Education in Mexico, Central America and the Latin Caribbean*. New York: Bloomsbury Academic.

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., & Vegas, E. (2021). The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world. *Comparative Education Review*, 65(2), 271–287. <https://doi.org/10.1086/713540>

Saavedra, J. (2021a). Construyendo Juntos el Futuro de la Educación Superior en ALC. LASPAU/Banco Mundial.

Saavedra, J. (2021b). La urgencia y la oportunidad de retornar al aprendizaje. Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-urgencia-y-la-oportunidad-de-retornar-al-aprendizaje>

Secretaría de Educación. (2018). *Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030*.

Secretaría de Educación. (2021). Programa de Apoyo al Retorno Seguro a los Centros Educativos ante el COVID-19 en Honduras.

Solera, M., Manzano, O., López, A., Ochoa, E., & Prat, J. (2018). *Crecimiento inclusivo: Retos y oportunidades para Centroamérica y República Dominicana*. <https://doi.org/10.18235/0001004>

Soto de la Rosa, H., Marinho, M. L., Lamotte, C., & Arcos Parrilla, M. de los Á. (2018). *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Centroamérica y la República Dominicana Visualizando desafíos, viabilizando compromisos*. Ciudad de México.

UNESCO. (2016). *Informe de Resultados TERCE*. Unesco. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

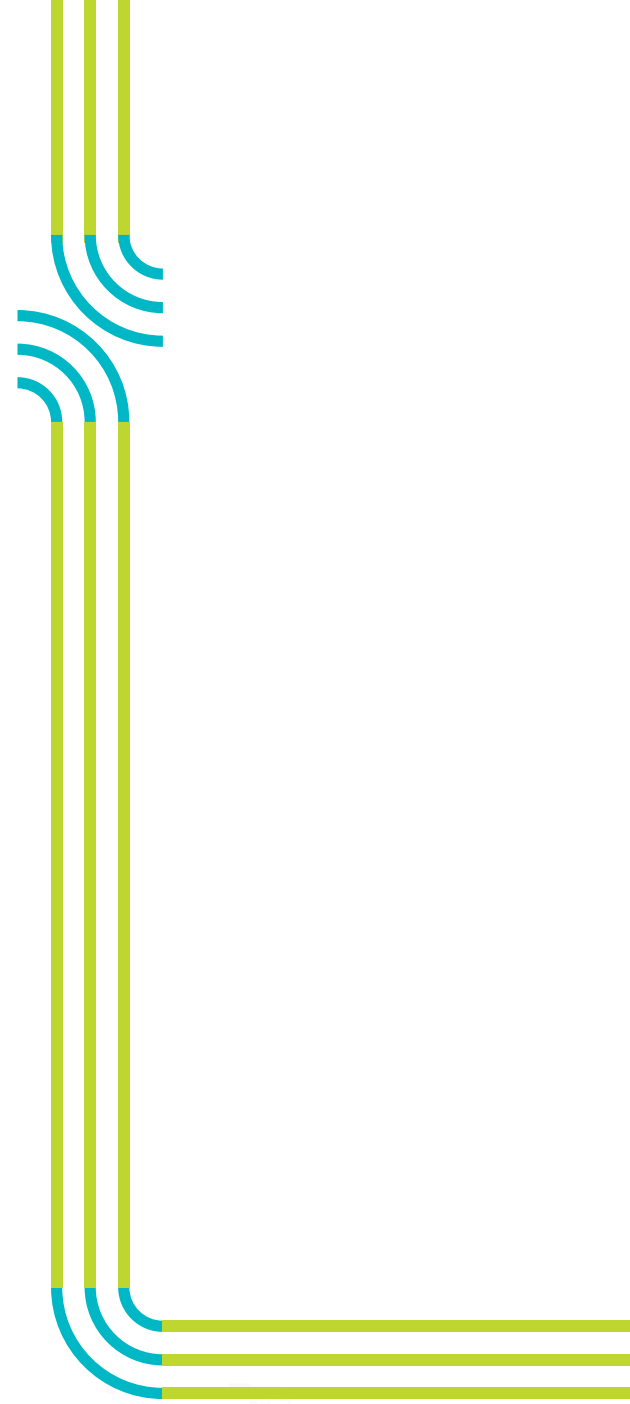
UNESCO. (2021). COVID 19 and school closures one year of education.

Unesco Institute for Statistics. (2021). UIS-STAT. Retrieved October 27, 2021, from <http://uis.unesco.org>

OEI






Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  Paginaoei
-  @EspacioOEI
-  @Espacio_OEI
-  Organización de Estados Iberoamericanos