



**PERIODISMO
POR LA
EDUCACIÓN[®]**

**Periodismo Educativo en
América Latina**

**Módulo N°1 Desafíos educativos en
América Latina y sus principales
indicadores**

Objetivos

La misión del observatorio **Argentinos por la Educación** es contribuir a que el sector educativo sea determinante en el debate público de América Latina a través de datos que permitan enfocarlo en los desafíos del siglo XXI. Particularmente este curso busca explorar los sistemas educativos de América Latina, plantear sus principales desafíos y acercar datos que permitan tener una mirada crítica y transparente sobre los obstáculos que enfrenta la educación en la región.

El módulo 1 aborda la dimensión estructural de los sistemas. Específicamente, indaga sobre los desafíos vinculados al acceso, la cobertura, el abandono escolar, la sobreedad, el ingreso tardío, la repitencia y la graduación escolar. El módulo 2 plantea la dimensión de la calidad de los aprendizajes, para lo cual, hace foco en el desempeño de la región en evaluaciones nacionales, regionales e internacionales. El módulo 3 introduce la dimensión de equidad educativa para profundizar la mirada sobre los indicadores que se presentaron en los módulos 1 y 2. Finalmente, el módulo 4 aporta respuestas concretas y consejos para lidiar con los desafíos cotidianos que enfrentan los periodistas que trabajan con educación.

Los objetivos que se plantean para el módulo 1 son:

- Analizar los principales desafíos y tendencias de los sistemas educativos de América Latina en términos de **acceso y cobertura escolar** e identificar sus principales indicadores.
- Explicar los principales desafíos vinculados a la **eficiencia interna** y la **graduación** e identificar sus principales indicadores.
- Indagar sobre los principales desafíos relacionados a la **inversión e infraestructura escolar** e identificar sus principales indicadores.
- Explorar los principales desafíos en relación a la **carrera docente** en la región.

Unidad 1.1 Acceso, cobertura, graduación, eficiencia interna y sus principales indicadores

1.1.1 Desafíos de acceso y cobertura, y sus principales indicadores

En 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración Universal por los Derechos Humanos. Dentro de esta declaración, el artículo número 26 estableció el derecho universal a la educación de manera gratuita. A su vez, el artículo agregó que el objeto de la educación debe ser “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”¹. Además, mencionó tres desafíos claves para el desarrollo: **el acceso, la cobertura y la calidad educativa**. Si bien la Declaración Universal por los Derechos Humanos representa un hito mundial que impulsó numerosos avances en términos de cumplimiento de derechos, el acceso, la cobertura y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje son aún una deuda social en América Latina.

Aproximadamente 40 años después, la Convención sobre los Derechos del Niño ratificó la importancia del cumplimiento de la educación como derecho, ya que aseguró que, si bien muchos países poseen leyes de protección para la infancia, numerosos de ellos fracasaron en su cumplimiento. El artículo 28 de este Convenio (al que adhieren los países de América Latina) afirma que “todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria”².

En el año 2015, un nuevo compromiso mundial fue asumido por los 193 países miembros de las Naciones Unidas a través de la aprobación de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, siendo uno de sus principales objetivos la educación de calidad. Las metas establecidas incluyen garantizar que los ciclos de educación primaria y secundaria se finalicen, debiendo ser estos gratuitos, equitativos y de calidad.

Numerosos estudios e investigaciones han revelado el importante rol de la educación para el desarrollo económico, cultural, político y social de los países. Algunos de los beneficios que se encuentran asociados con el desarrollo de capital humano son: el crecimiento del producto interno bruto (PIB), el retorno salarial, el acceso a oportunidades laborales, mayor esperanza de vida, mayor participación social y política, entre otros aportes (Lovenheim y Turner, 2019; Patrinos, Psacharopoulos y Tansel, 2019; Oreopoulos y Salvanes, 2011).

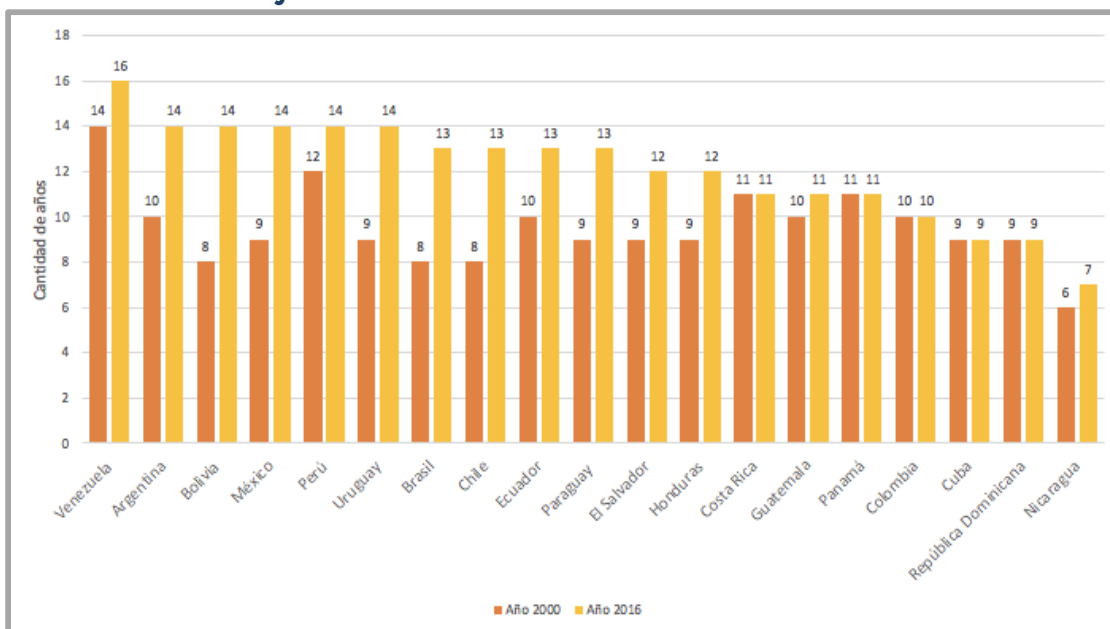
¹ Art. 26- Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948.

² Art. 28- Convención sobre los Derechos del Niño. 1989.

Garantizar el derecho a la educación implica asegurar la igualdad en acceso y permanencia de todos los niños/as y jóvenes en el sistema educativo. Los elementos principales que impulsan esta igualdad se encuentran vinculados con el carácter público y gratuito de la educación obligatoria.

A lo largo de las últimas dos décadas América Latina atravesó un proceso de expansión de los derechos educativos impulsado por la ampliación en el acceso a todos los niveles, la provisión de financiamiento estatal por alumno y el reconocimiento de las poblaciones excluidas y marginadas. Así, el promedio de obligatoriedad escolar en países de esta región fue elevado de 10 a 13 años para el 2015 y 2016, como muestra el gráfico 1 (Rivas, 2015; Cetrángolo y Curcio, 2017).

Figura 1: Años de obligatoriedad escolar en América Latina. Comparación entre el año 2000 y el 2016



Fuente: Elaboración propia con base en Cetrángolo y Curcio (2017).

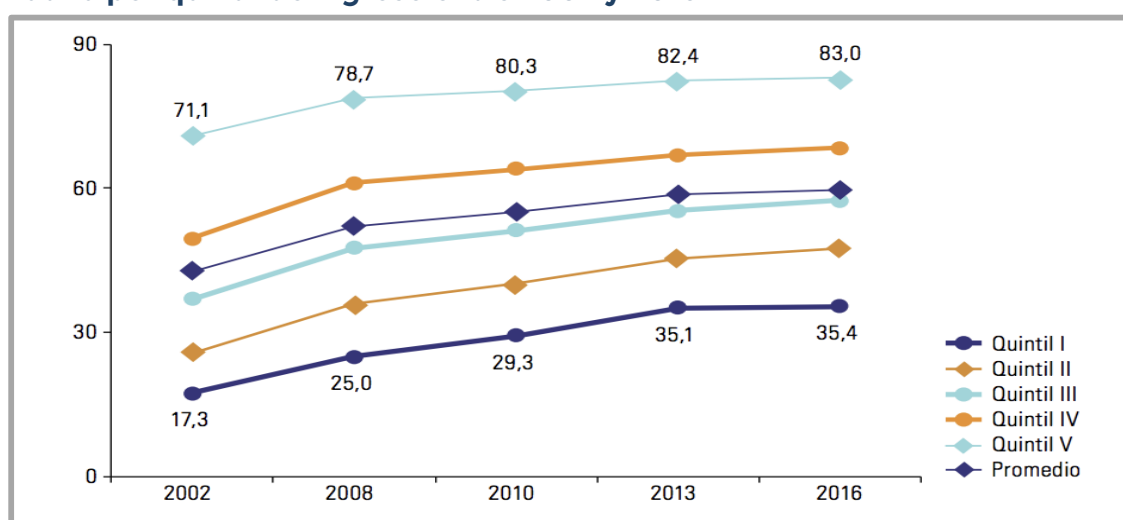
Más allá de la expansión de la educación obligatoria, en América Latina persisten grandes diferencias entre los grupos sociales que tienen acceso a estas oportunidades formativas y los que no. El acceso de un niño/a al sistema educativo y los objetivos que alcanza aún se encuentran significativamente influenciados por sus características socioeconómicas. No podemos dejar de mencionar que, si bien la extensión de la cantidad de años obligatorios aumenta la cantidad de niños/as y jóvenes que participan en el sistema educativo, el acceso a la educación todavía se encuentra influenciado por barreras culturales, sociales y económicas (explicaremos con mayor profundidad este tema en el módulo 3).

Un informe publicado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (2017), indica que el problema principal de la región es la inequidad en la distribución de la matrícula. En la mayoría de los países con tasas brutas de

matrícula altas, existe una gran brecha entre la población que tiene más poder adquisitivo y la más vulnerable; y entre niños que viven en áreas rurales y aquellos que habitan zonas urbanas. Por lo tanto, no solo es necesario analizar la tasa de cobertura escolar, sino también desagregar la cobertura por quintil de ingreso o ubicación geográfica.

El gráfico 2 muestra la distribución del porcentaje de jóvenes (entre 20 y 24 años) que finalizaron el nivel secundario por quintil de ingreso. Se puede observar que, para el año 2016, el 35,4% de los estudiantes del quintil inferior finalizaron el nivel secundario en comparación al 83% de sus pares que pertenecen al quintil mayor. Esto demuestra la brecha existente de inequidad educativa.

Figura 2: Jóvenes que concluyeron la educación secundaria en América Latina por quintil de ingreso entre 2002 y 2016



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019, p. 27.

En este contexto, el concepto de justicia educativa emerge como reacción a la fuerte desigualdad de oportunidades y, sobre todo, hacia la relación predictiva entre las características socioeconómicas y el nivel académico y profesional que alcanzan los niños/as y jóvenes. La justicia educativa busca garantizar el derecho integral a la educación y promover el encuentro de la diversidad a través del fortalecimiento del sector educativo público (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Tanto en esta lectura como en los módulos siguientes, profundizaremos sobre diversos aspectos vinculados a los sistemas educativos de América Latina. Utilizaremos la información disponible para cada país y trabajaremos sobre tres dimensiones fundamentales: (1) la dimensión estructural, (2) la dimensión de los aprendizajes y (3) la dimensión de la equidad. El presente módulo aborda la dimensión de calidad estructural mediante los indicadores de acceso, cobertura, eficiencia interna, graduación, inversión e infraestructura.

Para abordar las dimensiones mencionadas, haremos referencia a los indicadores educativos que se encuentran publicados para los distintos países. Estos indicadores son medidas estadísticas sobre aspectos que se consideran importantes de los sistemas educativos y nos permiten medir y conocer las tendencias (Morduchowicz, 2006).

La **cobertura escolar**, también denominada **tasa de escolarización**, es un indicador que se construye a partir de las estadísticas de la población. Se trata de la proporción de estudiantes que asisten a determinado nivel educativo. La cobertura se puede analizar por nivel (preescolar, primaria, secundaria o educación superior), por grado de escolaridad, por región, por zona urbana, sexo u otras características.

La cobertura escolar puede medirse a través de dos indicadores: la **tasa neta de cobertura (TNC)** o la **tasa bruta de cobertura (TBC)**.

La **tasa neta de cobertura (TNC)** o la **tasa neta de escolarización** es la proporción de personas que se encuentra cursando el nivel educativo de acuerdo a las edades normativas. A mayor matriculación de estudiantes, mayor tasa neta de cobertura. Su valor teórico máximo es del 100%. El aumento en la TNC indica un mejoramiento de la cobertura sobre un nivel educativo determinado.

Es necesario aclarar que, si la TNC es menor a 100, esa diferencia no debe ser entendida únicamente como niños/as no escolarizados, ya que un porcentaje del grupo de niños/as pueden estar matriculados en otros niveles educativos porque repitieron o comenzaron su trayectoria educativa de manera tardía.

La TNC es, entonces, el coeficiente entre números de personas escolarizadas en determinado nivel escolar y el total de la población de ese grupo de edad. El indicador responde a la pregunta ¿Cuántos habitantes de determinado intervalo de edad están inscriptos en el nivel educativo acorde a la normativa?

Se calcula de la siguiente manera:

$$\frac{\text{Estudiantes inscriptos en el rango etario correspondiente al nivel}}{\text{Número total de niños y/o jóvenes del rango etario de la población}}$$

La **TNC ajustada** se calcula con el porcentaje de niños en el rango de edad de ingreso (acorde a las normativas locales) matriculados en cualquiera de los niveles educativos.

Por otro lado, la **tasa bruta de cobertura (TBC)** o **tasa bruta de escolarización**, es la relación porcentual entre los estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de la edad que tengan, y la población escolar que tiene la edad apropiada para cursar dicho nivel educativo.

La TBC es, entonces, el coeficiente entre el número de personas escolarizadas en cada grupo de edad y el total de la población de ese grupo de edad.

Número total de estudiantes inscriptos

Número total de niños y/o jóvenes con edad normativa para el nivel educativo

Ejemplo de tasa neta y bruta de cobertura escolar

Indicador

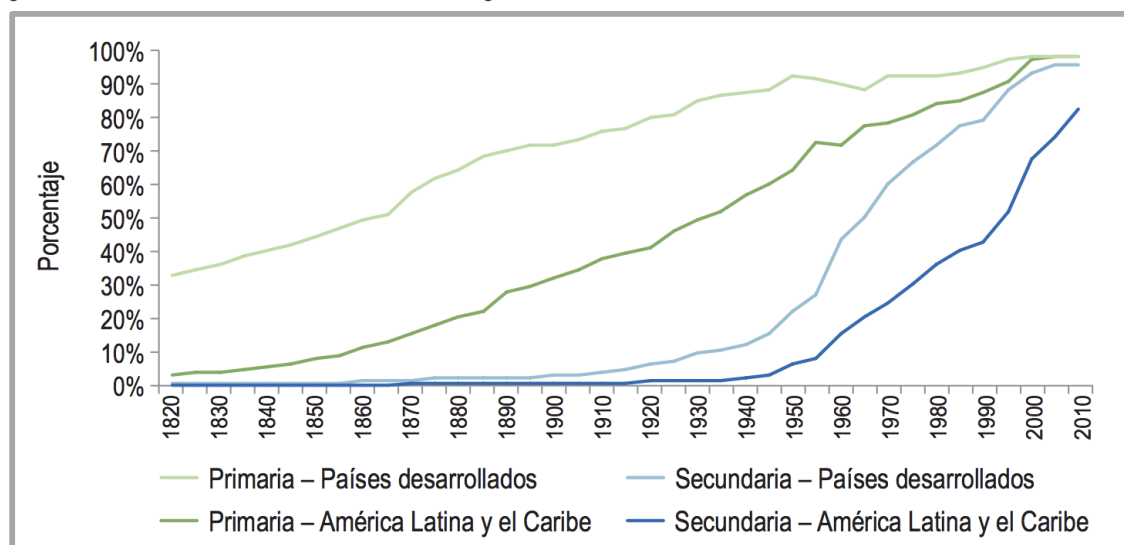
De acuerdo a la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subdesempleo de Ecuador, la TNC (nacional) para el bachillerato en el año 2016 fue 71.52% mientras que la TBC para el mismo nivel fue 95.27%.

Interpretación

Al comparar la tasa neta con la tasa bruta de enseñanza, la diferencia entre ellas destaca la incidencia de la matrícula temprana y tardía. Los porcentajes mencionados en el ejemplo indican que, del total de jóvenes que tienen entre 15 y 17 años en el país, el 71.52% se encuentran matriculados en el Bachillerato General Unificado. Sin embargo, si observamos la TBC podemos deducir que cerca del 24% de las personas consideradas como población con cobertura en la tasa bruta, en realidad, no formaron parte del grupo con edad normativa para este nivel educativo, sino que son personas mayores que pertenecen a otras cohortes del sistema.

El gráfico 3 muestra la evolución histórica de la tasa de cobertura para países de América Latina y el Caribe desde 1820 al 2010. La tasa de cobertura utilizada es la tasa bruta de matrícula ajustada por la repetición de grados.

Figura 3: Evolución histórica de la Tasa de Cobertura de Educación Primaria y Secundaria en América Latina y el Caribe desde 1820 a 2010



Fuente: Elacqua, Hincapie, Vegas, Alfonso, Montalva y Paredes, 2018, link: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>

1.1.2 Eficiencia interna, graduación y sus indicadores

En la sección anterior, observamos que América Latina logró grandes avances en términos de acceso y cobertura. Estos avances constituyen la línea de base para garantizar un sistema equitativo que brinde oportunidades para que todos los niños/as y jóvenes puedan iniciar su recorrido educativo. Aun así, el abandono escolar, la sobreedad, el ingreso tardío y la repitencia son problemáticas que aún interpelan a los sistemas educativos. A lo largo de esta sección, analizaremos la influencia de estos factores sobre las trayectorias educativas.

Se entiende como **trayectoria escolar** al recorrido que realizan los niños/as y jóvenes en su paso por las instituciones educativas. Terigi (2009) define las **trayectorias escolares teóricas** como una progresión lineal que se encuentran delimitadas en cuanto a la gradualidad del *currículum*, la organización escolar por niveles y su anualización. Por otro lado, define a las **trayectorias educativas reales** como los modos heterogéneos en los que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización.

La evidencia demuestra que el abandono, la sobreedad, el ingreso tardío y la repitencia escolar no prevalece de igual manera entre todos los estudiantes. Datos publicados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2010) muestran el incremento sostenido de la deserción escolar a partir de los 13 años de edad, cifra que alcanza cerca del 50% de los estudiantes entre los 17 y 18 años. La deserción escolar sucede mayoritariamente entre los estudiantes de los quintiles socioeconómicos más bajos y es más aguda en las zonas rurales.

En el mundo de la educación, estos indicadores se encuentran agrupados bajo la categoría de **eficiencia interna**. El Ministerio de Educación de Colombia define a la eficiencia interna como “la capacidad demostrada por el sistema educativo para retener la población matriculada hasta que termine con todos sus grados establecidos para el nivel respectivo, y para promover esa población de un grado a otro con la debida fluidez” (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, s.f.).

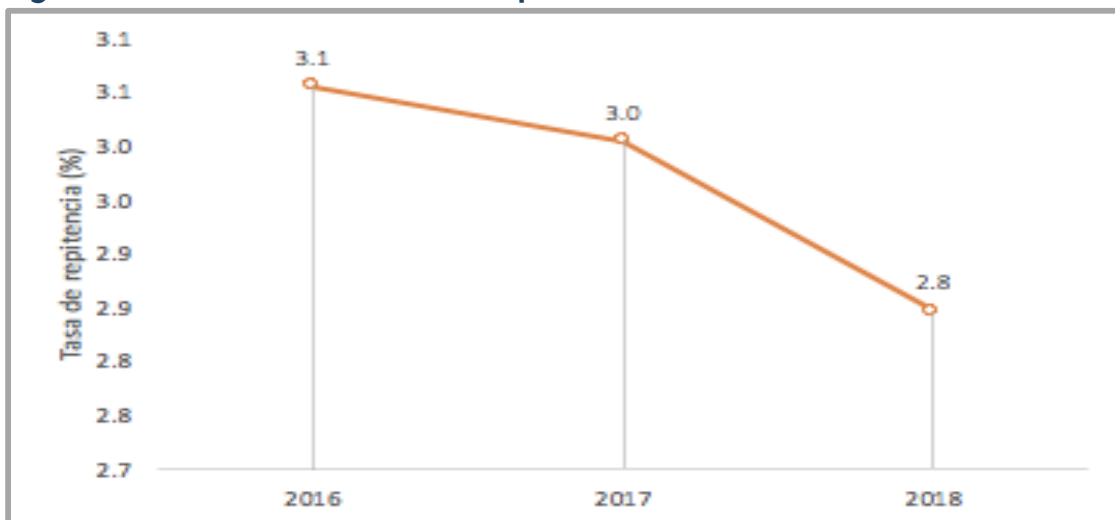
La eficiencia interna se analiza a través de los siguientes indicadores:

- **Tasa de repitencia:** es el porcentaje de estudiantes que se encuentran matriculados en un grado de estudio, luego no alcanzan los lineamientos curriculares o normativos preestablecidos y se matriculan como alumnos repitentes del mismo grado en el año lectivo siguiente.

La figura 4 muestra la evolución del porcentaje de estudiantes repitentes desde el 2016 al 2018 en el nivel secundario en Perú. Aquí podemos observar que:

- Hay una tendencia decreciente en la tasa de repitencia.
- En el año 2018, el 2.8% de los estudiantes matriculados repitieron un grado del nivel secundario, un 0.3% menos que en el año 2016.

Figura 4: Evolución de la tasa de repitencia en Perú en los años 2016-2018



Fuente: elaboración propia con base en datos publicados en el Censo Educativo del Ministerio de Educación de Perú (2018) Unidad de Estadística, Ministerio de Educación de Perú. Link: <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

La figura 5 compara la tasa de repitencia de 2010 y 2016 por sexo y grado en Chile. A partir de estos datos podemos observar que:

- En general, la tasa de repitencia fue más alta en el año 2010.
- Los hombres tienen tasa de repitencia más alta que las mujeres.
- Si tomamos en consideración los indicadores del año 2016, la tasa total de repitencia más alta se observa en 7° grado y las más baja en 4° grado.

Figura 5: Tasa de repitencia por sexo y grado en Chile en los años 2010 y 2016



Fuente: Ministerio de Educación de la República de Chile, 2018, p. 59.

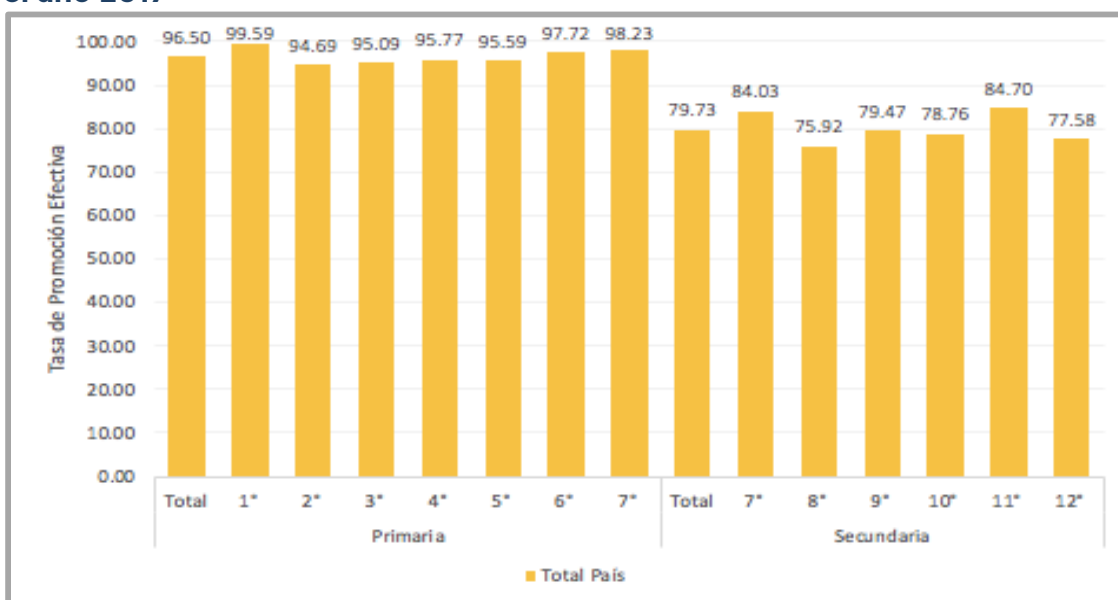
- **Tasa de promoción efectiva:** es el porcentaje de estudiantes matriculados en un grado de un nivel de enseñanza determinado, que se matriculan como alumnos nuevos en el grado superior en el año lectivo siguiente. Este indicador hace referencia al grupo de alumnos que cumple con los

requisitos de acreditación correspondientes a un determinado año o etapa de estudio.

La figura 6 muestra la tasa de promoción efectiva para el nivel primario y secundario en el año 2017 en Argentina. Con estos datos podemos observar que:

- En promedio, la tasa de promoción efectiva es más alta para el nivel primario (96.5%) que para el nivel secundario (79.73%).
- La tasa de promoción efectiva más baja es en 8° grado (75.9%).
- Aproximadamente 2 de cada 10 estudiantes no promueven el año de estudio en el nivel secundario.

Figura 6: Tasa de promoción efectiva (%) por nivel educativo en Argentina en el año 2017



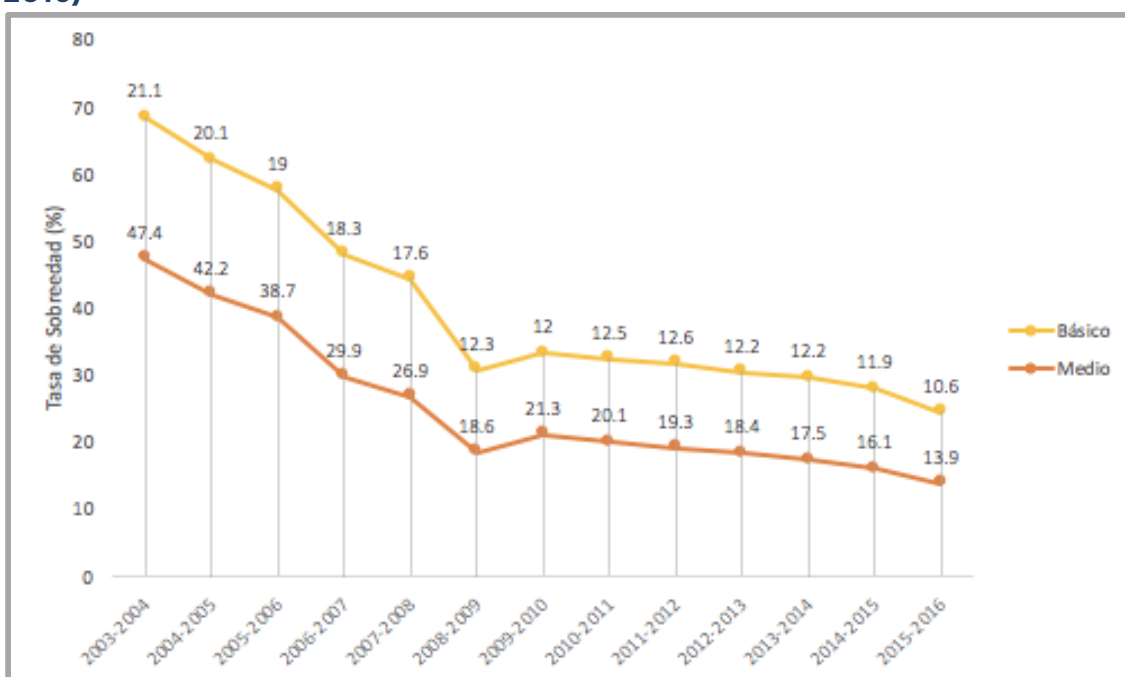
Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2018.

- **Tasa de sobreedad:** es el porcentaje de estudiantes con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. En algunos países de América Latina, a partir de los dos años de sobreedad se considera extraedad o sobreedad crítica.

La figura 7 muestra la evolución de la tasa de sobreedad por nivel y año en República Dominicana. A partir de estos datos podemos afirmar que:

- Hay una tendencia decreciente de la tasa de sobreedad para ambos niveles (básico y medio).
- La tasa en el nivel básico disminuyó de 18.4% en el período 2012-2013 a 13.9% en el período 2015-2016 y, durante el mismo lapso, la tasa del nivel medio ha pasado de 12.2% a 10.6%.

Figura 7: Evolución de la tasa de sobriedad en instituciones del sector público por año y nivel educativo (República Dominicana en los años 2003-2016)



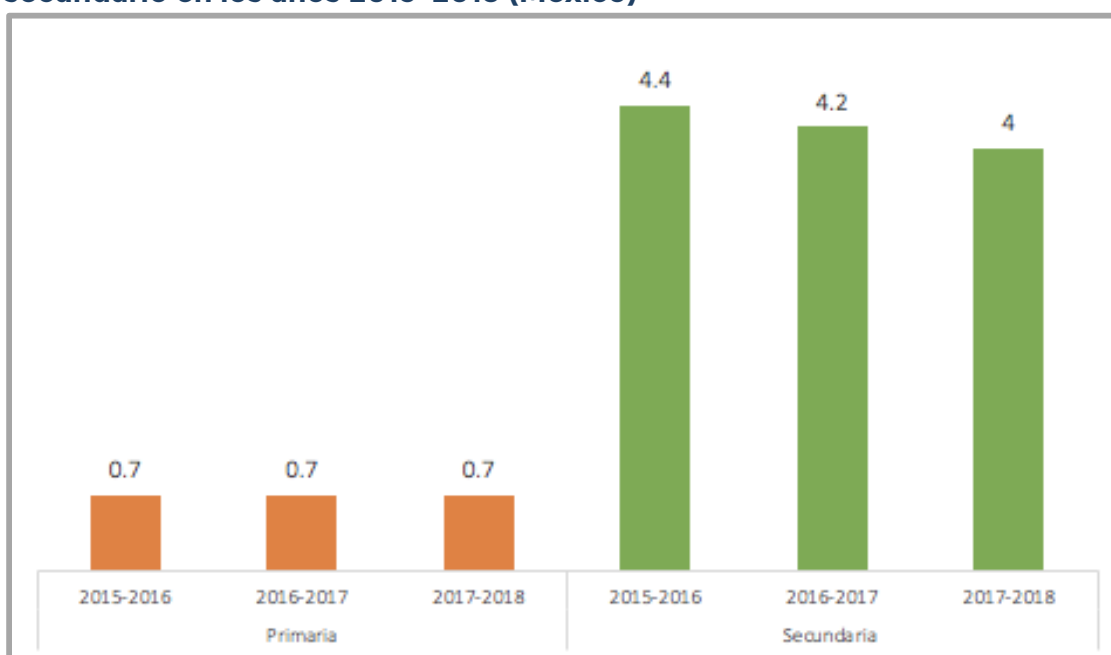
Fuente: elaboración propia con base en datos publicados por el Ministerio de Educación República Dominicana (2015 y 2017).

- Tasa de abandono o deserción escolar:** la tasa de abandono o deserción escolar se puede medir inter o intraanual. La primera refiere al porcentaje de alumnos matriculados en un grado o año de estudio de un nivel de enseñanza y que no se vuelve a matricular en el año lectivo siguiente como estudiante nuevo, repitente o reinscripto. Por otro lado, la tasa intraanual es el total de estudiantes que abandonan la escuela antes de concluir algún grado de un nivel educativo determinado.

La figura 8 muestra la tasa de abandono interanual para los años 2015-2018 nivel primario y secundario. La información muestra que:

- La tasa de abandono es más alta para el nivel secundario que para el nivel primario.
- En el nivel primario la proyección no cambió mientras que en el nivel secundario se puede observar una tendencia decreciente en la deserción.

Figura 8: Evolución de la tasa de abandono interanual para el nivel primario y secundario en los años 2015-2018 (México)



Fuente: elaboración propia con base en datos publicados por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México (2017). Link: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

- **Tasa de graduación:** es el porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto con el plan de estudios o el año académico correspondiente con su cohorte de entrada.

La figura 9 muestra la tasa de graduación por nivel y quintil de ingreso en Uruguay para el año 2018. Estos datos nos indican que:

- La tasa de graduación más alta se da en el nivel primario. El 97.4% de los estudiantes de entre 14 y 15 años finaliza el nivel primario. En cuanto a la educación media, el 72.1% de los estudiantes finaliza el nivel básico y el 42.5% finaliza el nivel superior.
- Al observar la tasa de graduación por quintil de ingreso, podemos decir que 1 de cada 2 estudiantes del 1° quintil finaliza el nivel de educación medio básico mientras que, aproximadamente, 9 de cada 10 estudiantes del 4° quintil lo hace.
- En relación a la tasa de graduación del nivel medio superior, el 13% de los estudiantes provenientes del 1er quintil alcanza este objetivo en comparación al 80% de sus pares del quintil más alto.

Figura 9: Tasa de graduación para edades seleccionadas por quintiles de ingreso y nivel educativo en Uruguay (datos del año 2018)



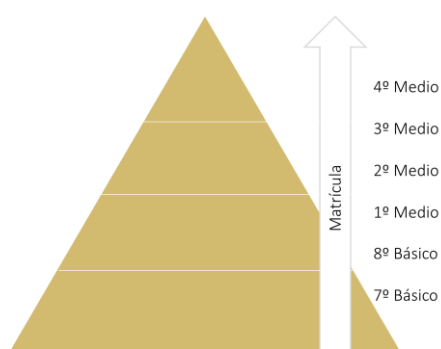
Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación y Cultura (2018).

Análisis de datos

En Chile, la **prueba de selección universitaria (PSU)** es una evaluación estandarizada que se utiliza para el proceso de admisión a la universidad. En el año 2017, una institución de educación pública de este país se ubicó por tercera vez como uno de los establecimientos municipales con mejor rendimiento en la evaluación. Así, se convirtió en el único establecimiento con estas características que entró en el listado de las 10 mejores instituciones.

Si analizamos los resultados de la evaluación, con esta sola información podríamos decir que la escuela cumple exitosamente con su objetivo educativo. Sin embargo, si extendemos el análisis y exploramos la composición de la matrícula podríamos identificar lo siguiente:

Figura 10: Representación conceptual de la matrícula de una institución educativa



Fuente: elaboración propia.

La estructura piramidal de la institución ofrece más cupos para los niveles básicos que para los últimos años de escolaridad y produce un sesgo de selección. Si bien a séptimo grado ingresan aproximadamente 240 estudiantes, solo 60 rinden la evaluación a nombre del establecimiento.

En este caso particular, la incorporación del indicador de matrícula escolar y su evolución a lo largo de las trayectorias educativas es un elemento clave para comprender con mayor precisión los resultados académicos demostrados por la institución.

Unidad 1.2 Inversión y carrera docente

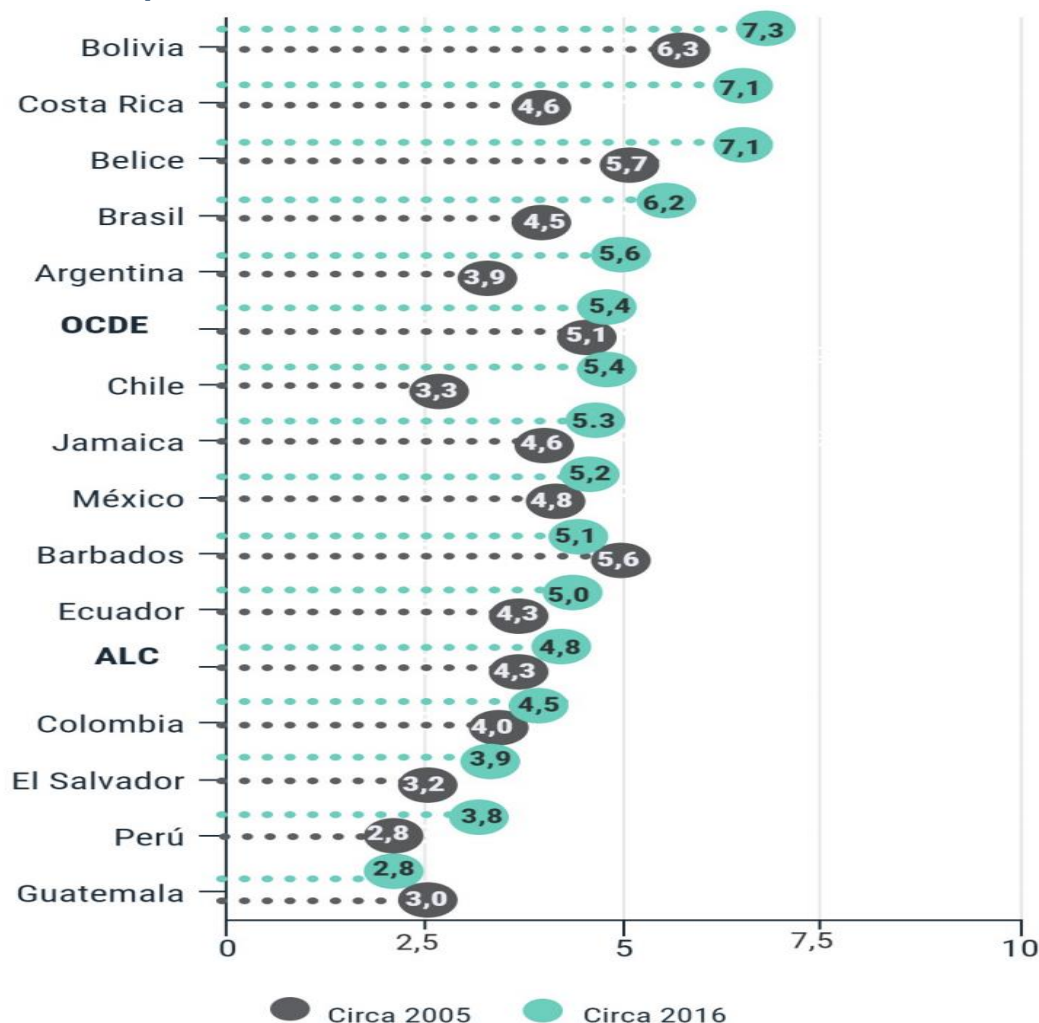
1.2.1 Desafíos de inversión y sus principales indicadores

Con el objetivo de fortalecer y mejorar los sistemas educativos de América Latina, a lo largo de las últimas décadas los países de la región incrementaron su inversión en educación. En promedio, el aumento fue de un 30% aproximadamente, en términos del producto interno bruto (PIB), y pasó del 4% en el año 2000 a aproximadamente el 5,1% en el año 2014 (Cetrángolo y Curcio, 2017).

Sin embargo, la eficiencia y equidad del gasto son bajos en relación a otras regiones (Izquierdo, Pessino y Vuletin, 2018). Si bien el incremento en el gasto educativo puede generar un impacto positivo en los resultados académicos, la comparación entre la inversión y los resultados de las evaluaciones a nivel mundial sugieren que, por encima de cierto umbral de gasto, la mejora de los aprendizajes se encuentra vinculada a cómo se invierten los recursos, más que cuánto se gasta en ellos (OCDE, 2012). Es por ello, que, de la mano de aumentar el gasto en educación, los países de la región deben mejorar la eficiencia y la equidad de la inversión. En este punto es necesario aclarar que, si la inversión en educación se encuentra orientada a la ampliación del acceso, la cobertura o la permanencia de los estudiantes en el sistema, los indicadores de calidad educativa podrían evolucionar en el sentido opuesto.

La **inversión en educación en relación al PIB** es el porcentaje del total del PIB que cada país destina a la educación. La figura 11 nos muestra la inversión en educación como porcentaje del PIB para algunos países de América Latina. Los datos utilizados corresponden al año 2005 y 2016, o el último dato disponible para cada país.

Figura 11. Inversión pública en educación como porcentaje del PIB en países de América Latina (datos del año 2005 y 2016, o última información de referencia)

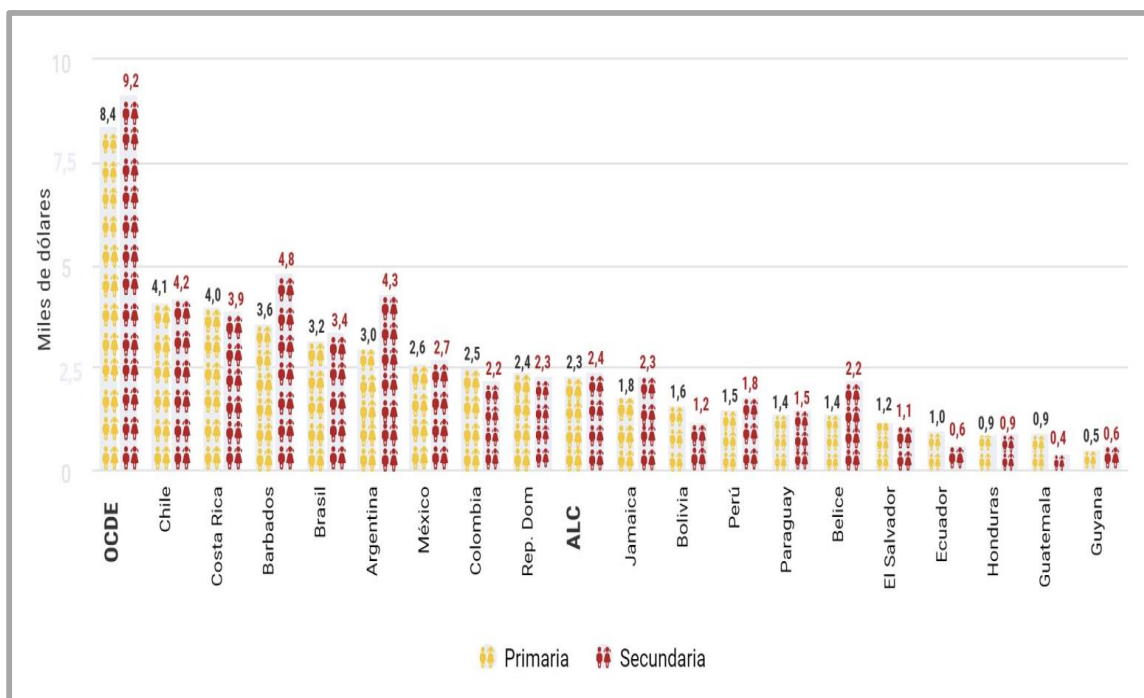


Fuente: Jaureguiberry, López y Zoido, 2018, Link: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_12_-_Publicacion_vfinal.pdf

El **gasto por estudiante** es la inversión media por estudiante según el nivel educativo. Se calcula al dividir los gastos totales entre el número de alumnos matriculado en niveles educativos y sectores específicos. Si bien el dato de gasto por estudiante a nivel país da una referencia sobre la inversión en el sector, es importante considerar que, dentro de los países, la distribución del gasto puede variar significativamente por región o sector y esto aumenta la brecha de inequidad.

La figura 12 muestra la inversión por estudiante para primaria y secundaria en países de América Latina en el año 2016.

Figura 12: Inversión por estudiante y por nivel educativo en países de América Latina y el Caribe (miles de USD) en el año 2016, o último año de referencia

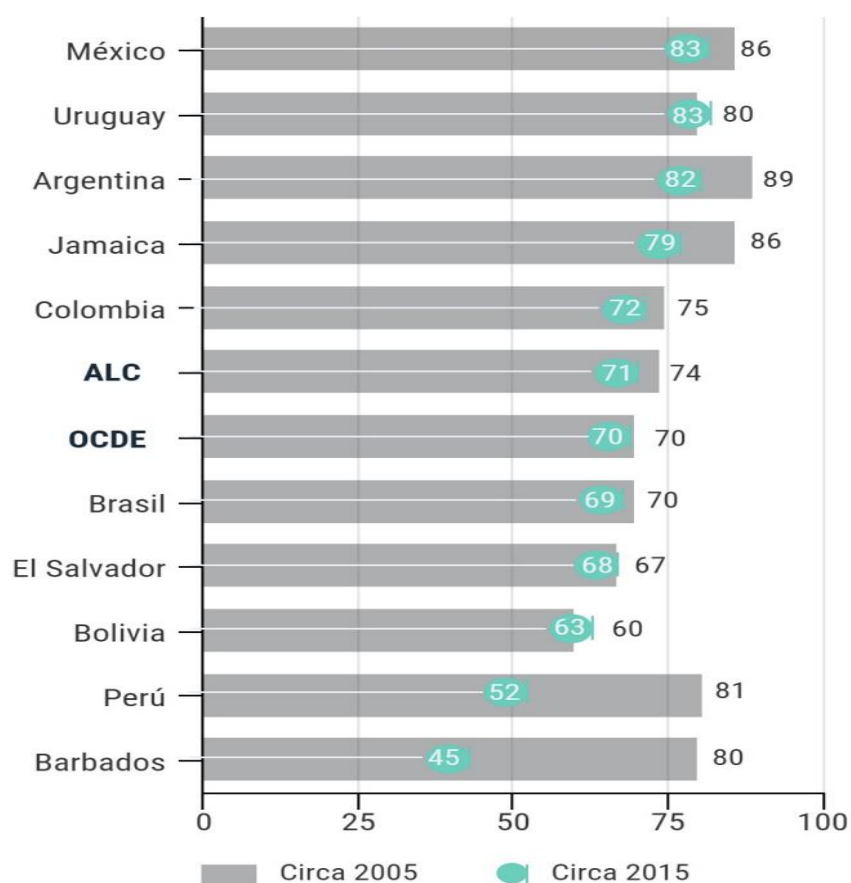


Fuente: Jaureguiberry, López y Zoido, 2018, [Link: https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_12_-_Publicacion_vfinal.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_12_-_Publicacion_vfinal.pdf)

Los países distribuyen su inversión en educación de distinta manera. A continuación, se mostrarán ejemplos en relación al salario docente, recursos pedagógicos e infraestructura escolar.

La figura 13 muestra la inversión en salarios docentes con la información del año de referencia o último dato disponible para los países de América Latina.

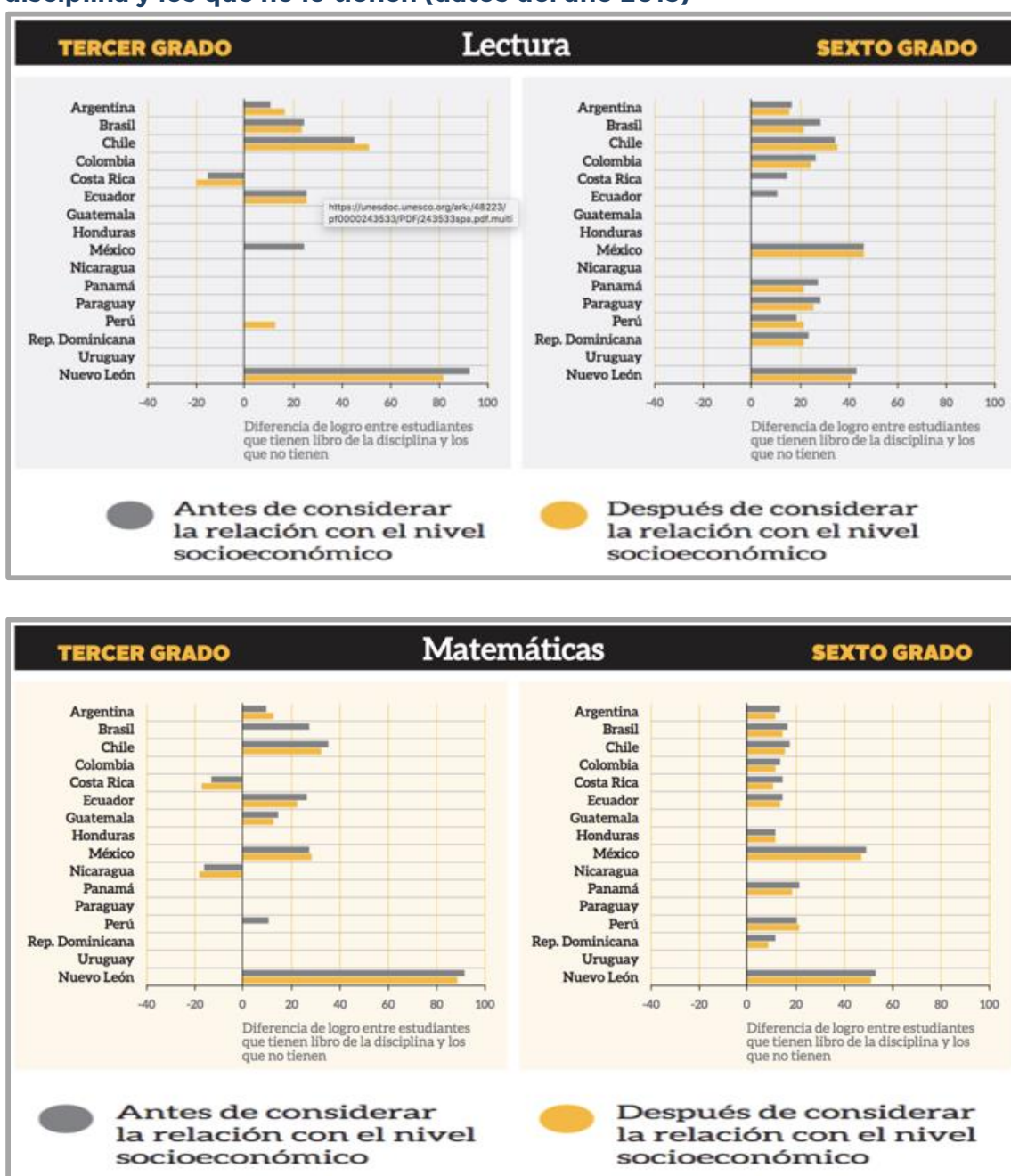
Figura 13: Inversión pública en salarios como porcentaje de la inversión total en educación por país con el último dato disponible



Fuente: Jaureguiberry, López y Zoido, 2018, https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_12_-_Publicacion_vfinal.pdf Link:

En la figura 12 podemos observar un ejemplo de cómo la inversión en recursos tiene impacto en los aprendizajes. Si bien desarrollaremos en el módulo 3 la dimensión de la equidad educativa, el gráfico adelanta que existe una relación significativa entre la inversión en libros y los resultados académicos obtenidos, ajustado por el nivel socioeconómico.

Figura 14: Diferencia de logro entre estudiantes que tienen el libro para la disciplina y los que no lo tienen (datos del año 2013)

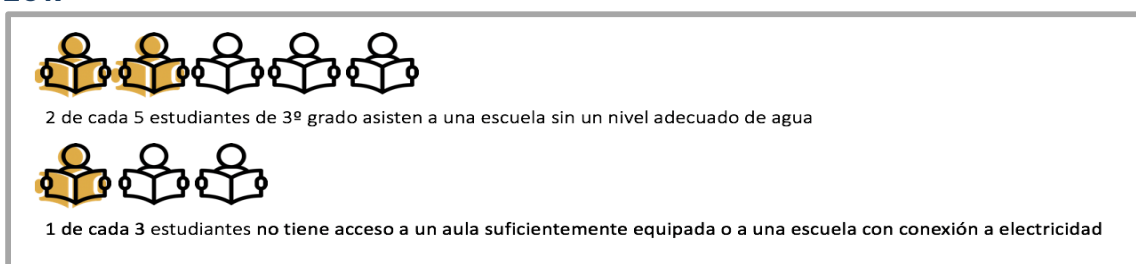


La infraestructura escolar constituye un elemento central dentro de la inversión en educación ya que su mejora tiene una relación significativa con el desarrollo de los aprendizajes. El efecto de mejorar la infraestructura suele ser más alto para los grupos sociales que se encuentran en mayor desventaja. Si bien una mejora en este aspecto puede tener un impacto menor al corto plazo, su influencia sobre el desempeño académico influye en mayor medida en el largo plazo (Duarte, Jaureguiberry y Racimo, 2017; Hong y Zimmer, 2016).

Una investigación conducida por Duarte, Gargiulo y Moreno (2011) concluye que en América Latina las condiciones de infraestructura, sobre todo el acceso a servicios básicos de las escuelas, son deficientes. Además, el estudio demuestra la existencia de grandes disparidades entre países y dentro de un mismo país, por ejemplo, por zona (urbanas y rurales); y entre escuelas a las que asisten niños/as que provienen de familias con distintos niveles socioeconómicos.

Otra investigación llevada a cabo por la UNESCO (2017), tomando en consideración los datos recolectados a través de la evaluación TERCE, revela que en América Latina 2 de cada 5 estudiantes de tercer grado asisten a una escuela sin un nivel adecuado de agua y saneamiento; y que 1 de cada 3 estudiantes no tienen aulas suficientemente equipadas o electricidad en la escuela a la que asisten. El estudio agrega que los estudiantes de sexto grado se encuentran en una situación similar (analizaremos el TERCE con mayor profundidad en el siguiente módulo).

Figura 15: Datos sobre infraestructura escolar en América Latina en el año 2017

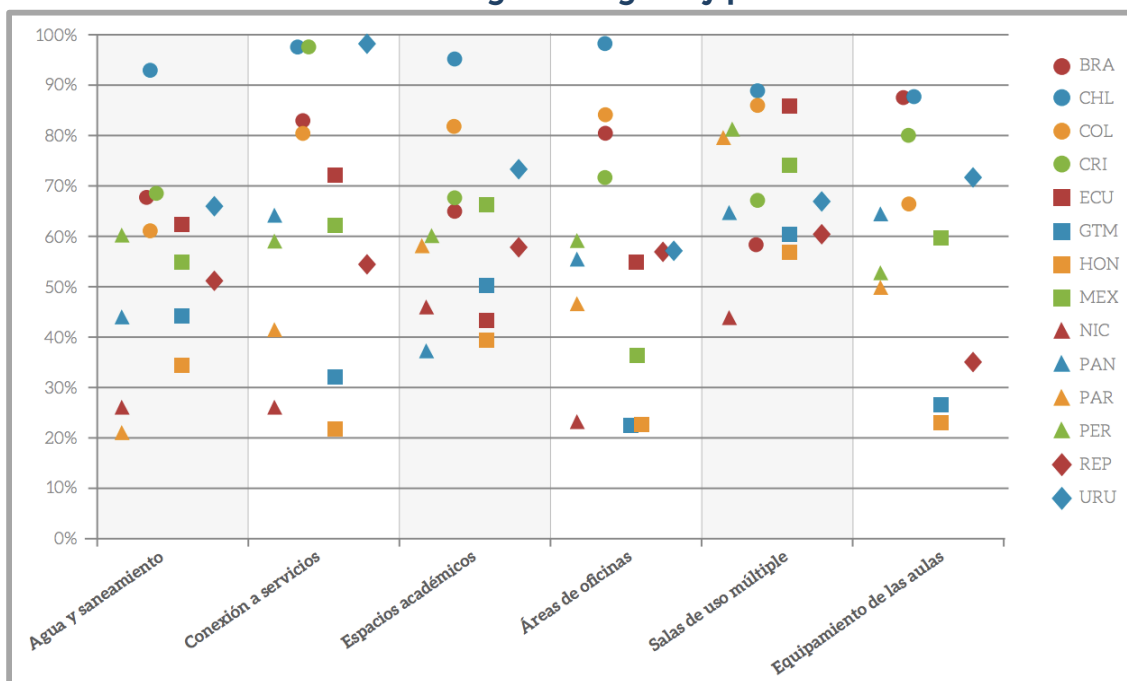


Fuente: Elaboración propia con datos de Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., & Naranjo, E. (2015). Informe de resultados TERCE: Factores asociados. UNESCO Publishing. Link <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533/PDF/243533spa.pdf.multi>

Con el objetivo de identificar factores vinculados al desempeño académico, el TERCE incluyó cuestionarios que fueron administrados a distintos agentes de la comunidad educativa con preguntas orientadas a la infraestructura e instalaciones de la escuela.

La figura 16 muestra el porcentaje de estudiantes de tercer grado, por país, que asisten a escuelas con infraestructura suficiente acorde a las diferentes categorías.

Figura 16: Porcentaje de estudiantes de tercer grado que asisten a escuelas con infraestructura suficiente según categoría y país



Fuente: Duarte, Jaureguiberry y Racimo, 2017, p. 17.

Asimismo, la transformación de las dinámicas pedagógicas demanda la existencia de espacios físicos que puedan acompañar las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. La reorganización de los objetivos educativos, los tiempos, el contenido y los procesos que componen la estructura organizativa de las escuelas, implican reorganizar los espacios físicos. La disposición clásica del aula en la cual los estudiantes trabajan de forma individual, y se dan la espalda entre ellos mientras observan y escuchan al docente mientras expone, corresponde a una dinámica de enseñanza y aprendizaje unidireccional e individualista y no responde a los nuevos formatos y tendencias en el campo de la educación.

1.2.2 Carrera docente

Uno de los grandes retos que surge a partir de la transformación de las demandas sociales sobre la educación es el de ampliar la capacidad de los sistemas sin perder de vista la necesidad de escalar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, que garanticen los saberes y las capacidades necesarias para equipar a los jóvenes con las herramientas que necesitan para construir su futuro.

Frente a la transformación del rol de la educación en las distintas sociedades, la gestión escolar también requiere cambios estructurales. En este sentido, el equipo directivo cumple un papel central en la conducción y articulación de las dinámicas que se llevan a cabo dentro de la escuela. El rol directivo es fundamental para garantizar el funcionamiento de la institución, promover prácticas pedagógicas efectivas, construir un clima escolar propicio para el aprendizaje, fomentar la colaboración entre docentes, incentivar la

participación de la familia y la comunidad y llevar a cabo un seguimiento integral de las trayectorias educativas de los estudiantes.

La calidad de liderazgo del equipo directivo influye enormemente sobre la calidad de la escuela. En la medida en que un director puede ejercer su liderazgo de manera eficaz, promoviendo la motivación y las condiciones laborales para el cuerpo docente de la escuela, los docentes tendrán más oportunidades para moldear la práctica pedagógica y garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes (Barber y Mourshed 2008; Pont, Nusche y Moorman 2008).

El liderazgo del director está compuesto por dos tareas complementarias: la primera se vincula al liderazgo pedagógico y la segunda se basa en la tarea administrativa. La tarea pedagógica incluye todas las acciones vinculadas al aprendizaje (involucra el trabajo con el currículum escolar, definición de objetivos educativos, el desarrollo profesional docente y la evaluación de los aprendizajes).

Por otra parte, la tarea administrativa se relaciona con la fase operacional de las instituciones (planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela) (Freire y Miranda, 2014). Si bien la coordinación efectiva de una institución educativa requiere de un balance entre las tareas administrativas y las pedagógicas, en muchos casos la tarea directiva se encuentra sujeta a las demandas administrativas de la cotidianidad, lo cual deja poco espacio para la reflexión de las prácticas pedagógicas.

A su vez, hay un acuerdo generalizado entre especialistas y tomadores de decisiones en que los docentes son clave para el buen desempeño de los estudiantes, escuelas y sistemas, ya que tienen un rol trascendental para alcanzar aprendizajes de calidad en las trayectorias educativas (OCDE, 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). El vínculo entre docente y estudiante también se vio influenciado por las transformaciones de la sociedad y de la escuela. En este nuevo rol, los docentes actúan como guías o facilitadores de los procesos de aprendizaje y se dejó atrás el modelo de impartición de conocimiento sostenido por la idea de que los docentes eran los únicos poseedores del conocimiento.

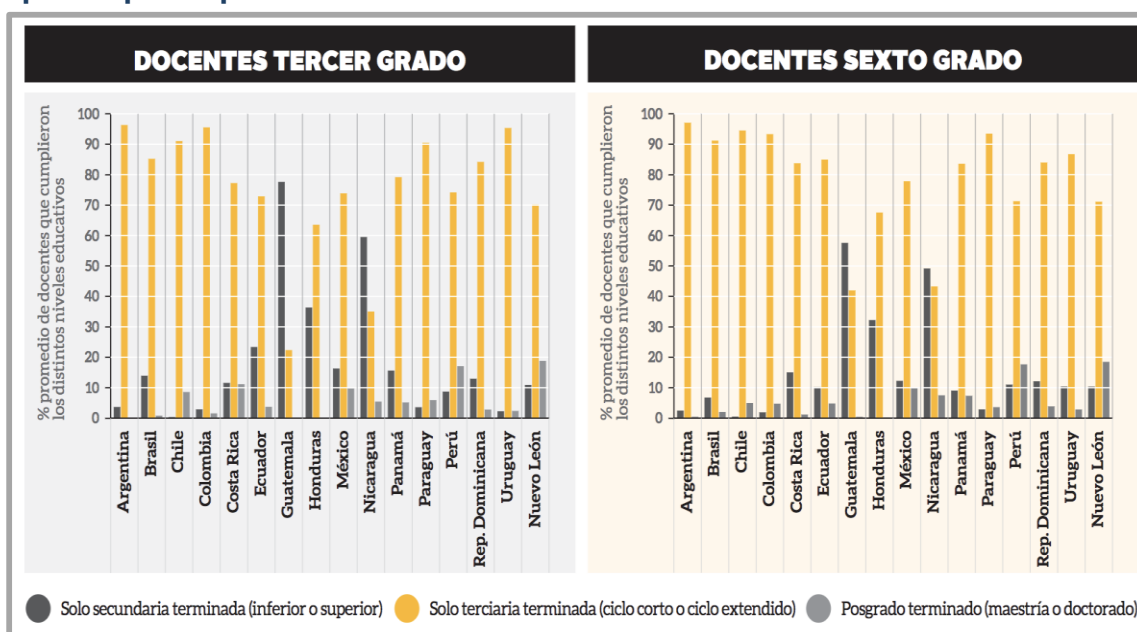
La carrera docente tiene, de este modo, un trayecto que comienza con la formación inicial, se pone en práctica con la inserción en las escuelas y se sigue desarrollando a través de la formación continua a lo largo de toda la vida laboral (Ortega, 2011).

La **formación docente inicial** constituye el primer paso en la carrera de aquellos que eligen la docencia y, durante los últimos años, ha sido considerada como uno de los elementos claves para la mejora educativa. Dentro de América Latina, los países mantienen distintos requisitos para la formación inicial y el acceso a los cargos docentes. Si bien en la mayoría de los países las personas que acceden a los cargos deben ser profesionales con título pedagógico, en algunos países como Chile, México o Colombia también se otorga la habilitación para enseñar en el nivel medio a profesionales que

poseen título de áreas afines, aunque no tengan realizada una trayectoria académica en pedagogía.

La figura 17 nos muestra la distribución del nivel educativo reportado por los docentes de tercer y sexto grado de los países que participaron del TERCE. Para ambos grados, podemos observar que la mayoría de los docentes (en casi todos los países) alcanzó el nivel terciario, a excepción de Nicaragua y Guatemala en donde la mayoría de los docentes alcanzó solo el nivel secundario.

Figura 17: Nivel educativo de los docentes de tercer y sexto grado de los países participantes de TERCE 2013



Fuente: Treviño et al., 2015, p. 93.

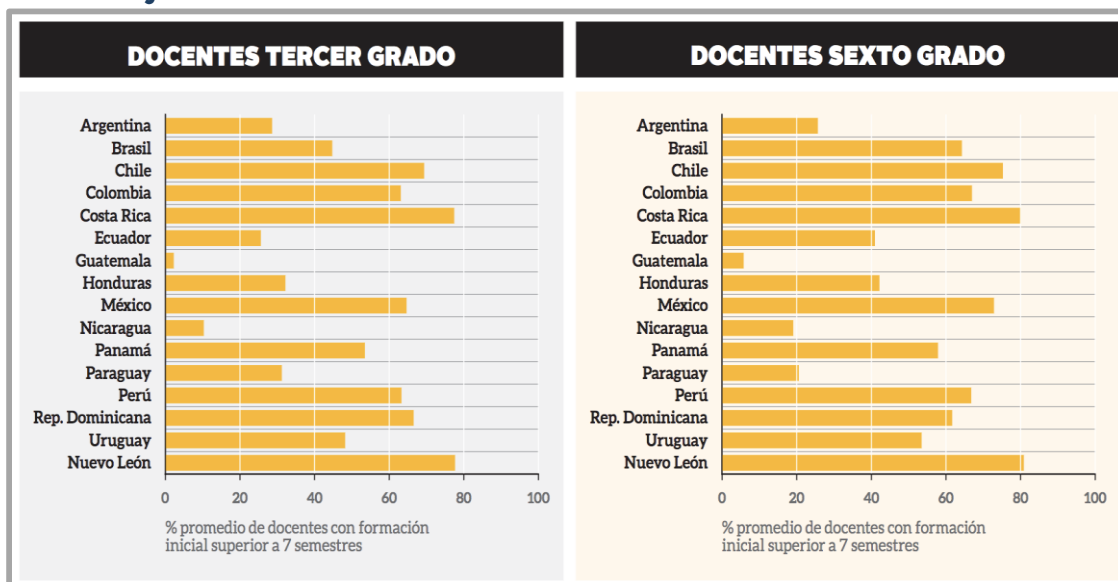
La influencia de la calidad de los docentes sobre los aprendizajes de los niños/as y jóvenes fue ratificada una vez más en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Particularmente, una de sus metas es la calidad docente al proponerse “para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (UNESCO, s.f., <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>)

De acuerdo a un informe publicado por UNESCO (2017), en América Latina se pueden identificar tres tendencias en las medidas orientadas a la mejora de la formación docente inicial:

1. Definir los marcos institucionales en los cuales se desarrolla la formación de los futuros profesores.
2. Asegurar la calidad de los procesos formativos de los docentes a nivel nacional.

3. Establecer los lineamientos curriculares que orientan la formación inicial para asegurar la disponibilidad de docentes que cuenten con el perfil necesario para cumplir con las metas educativas.

Figura 18: Docentes de los países participantes de TERCE 2013 con formación inicial mayor a 7 semestres



Fuente: Treviño et al., 2015, p. 95.

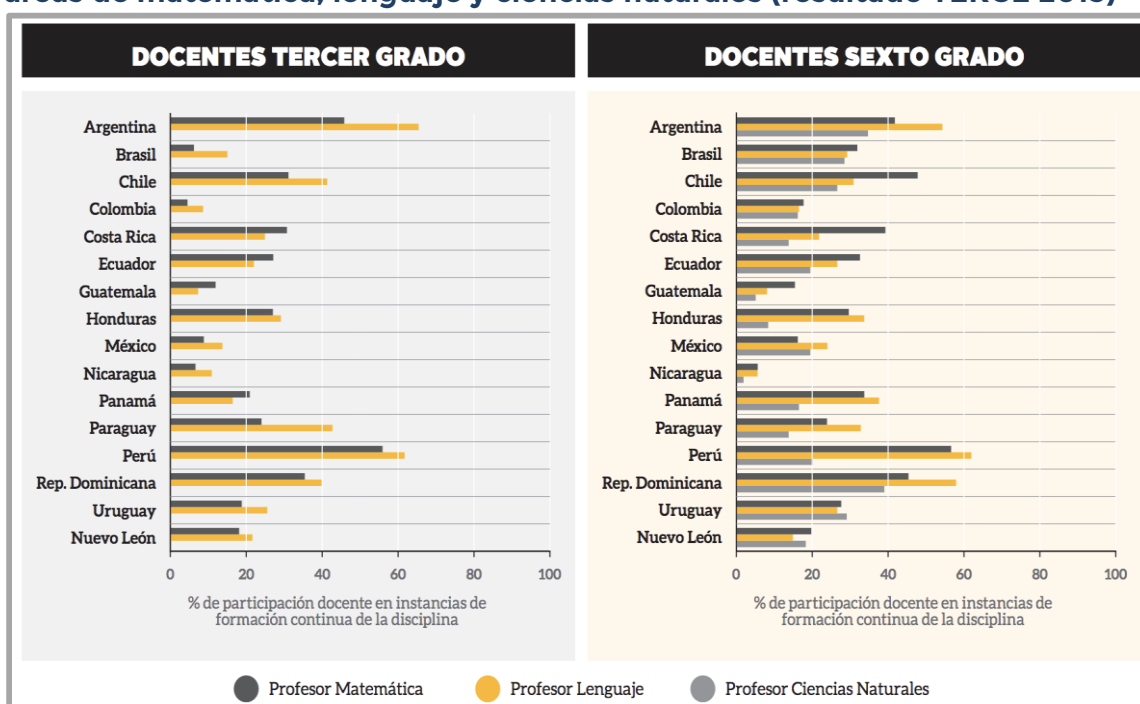
Se denomina **capacitación continua** o **formación docente continua** a aquellas instancias de formación que los docentes llevan a cabo luego de finalizada su formación inicial y se realiza a través de seminarios, cursos presenciales (dictados por universidades o centros de formación continua), virtuales o a través de redes de docentes.

Dentro del campo del desarrollo profesional continuo en América Latina, podrían destacarse las siguientes experiencias de formación (Ortega, 2011):

- Chile: grupos profesionales de trabajo y microcentros rurales.
- Colombia: Expedición Pedagógica y los microcentros.
- México: centros de maestros.
- Perú: Plancad o las redes de docentes.

La figura 19 explora la participación docente de tercer grado en instancias de formación continua para las áreas de matemática, lenguaje y ciencias naturales. Podemos observar que los/as profesores/as de lenguaje participan en más instancias de formación en comparación con sus pares del área de matemática y ciencias naturales. Esto ocurre en todos los países analizados, a excepción de Costa Rica, Ecuador y Guatemala.

Figura 19: Participación docente en instancias de formación continua en las áreas de matemática, lenguaje y ciencias naturales (resultado TERCE 2013)



Fuente: Treviño et al., 2015, p. 96.

Hay escasas experiencias en América Latina en términos de evaluación docente. La incorporación de la evaluación y su finalidad es un tema intensamente discutido en la región. Los distintos tipos de evaluación se encuentran vinculados al ingreso a la carrera, a los ascensos y al desempeño.

Generalmente, se vincula a las evaluaciones de desempeño con dos fines específicos. El primero está vinculado al desarrollo (formación personal y profesional), mientras que el segundo se encuentra relacionado al seguimiento administrativo (para la definición escalafonaria y salarial). Algunas iniciativas que fueron impulsadas en relación a la evaluación docente son:

- Colombia: cuenta con un programa nacional de incentivos y estímulos a los maestros y escuelas.
- México: carrera magisterial.
- Chile: sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED).

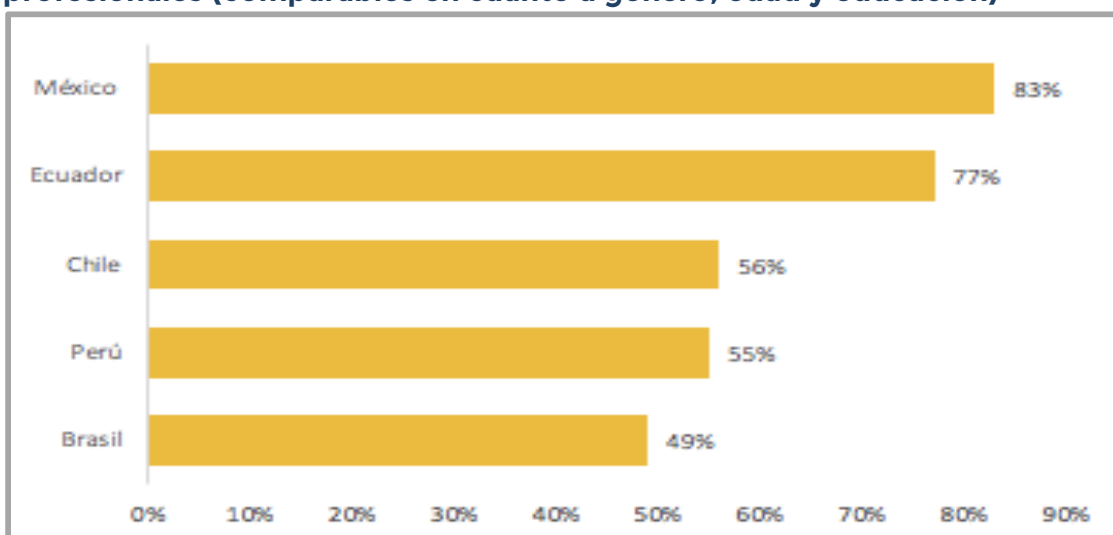
A pesar de lo explicado, no basta con reconocer la importancia del rol docente en el cumplimiento de los objetivos educativos y el aprendizaje, queda mucho trabajo por hacer en relación a las condiciones laborales de la profesión. Se entiende que las **condiciones laborales** son el conjunto de dimensiones sociales, físicas, personales y de salud en las cuales los docentes ejercen su profesión.

Algunos de los desafíos más grandes en relación a las condiciones laborales son: el salario docente y la jornada laboral (específicamente la caída del salario real y que la jornada laboral contemplada en el salario no incluye el

trabajo de planificación, coordinación o evaluación), la infraestructura escolar precaria y falta de equipamiento y recursos didácticos, la necesidad de tener más de un trabajo remunerado que puede estar ligado o no a la educación, entre otros. De acuerdo a los datos recolectados en la evaluación **segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE)**, en América Latina, 1 de cada 3 docentes combina el trabajo en la escuela donde fue encuestado con otra labor remunerada.

En relación a la problemática salarial, un informe publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2018), indica que los maestros de Brasil, Chile y Perú ganan aproximadamente la mitad del salario de otros profesionales, mientras que los de Ecuador y México ganan el 77% y el 83%, respectivamente.

Figura 20: Salarios promedio de docentes 2014-15 en relación con otros profesionales (comparables en cuanto a género, edad y educación)



Fuente: elaboración propia con base en datos publicados por BID (2018).

En la región, los programas de estímulos e incentivos se encuentran orientados a esquemas monetarios y se priorizan esquemas de incentivos asociados a las habilidades de los docentes y, en menor medida, al desempeño de los estudiantes (Morduchowicz, 2011; Vegas, 2006). De todas maneras, en aquellos países donde se ha evaluado el impacto de los incentivos sobre el rendimiento de los estudiantes, no ha sido posible asumir relaciones directas entre los incentivos y el rendimiento (Cueto, Torero, Deustua y León 2005, Carnoy, Brodziak, Molinas y Socías 2007, López-Acevedo 2004, Núñez, Steiner, Cadena y Pardo 2002).

Pluriempleo en Argentina

En América Latina el pluriempleo es una de las mayores problemáticas de la condición laboral docente. En Argentina, en el nivel secundario, el 12% de los docentes trabaja en 5 o más escuelas mientras que el 32% de ellos trabaja en 3 o 4 escuelas. En resumen, el 44% de los docentes del país que trabaja en el nivel secundario tiene más de tres empleos.



SOLO UN CUARTO DE LOS PROFESORES (26%) TRABAJA EN UNA ÚNICA INSTITUCIÓN.

A su vez, de la matrícula docente total para el nivel secundario, aproximadamente el 20% está a cargo de 5, 6 o 7 cursos dentro de la institución y el 10% a cargo de 8 o más. Si tomamos 24 como el número promedio de estudiantes por curso, podemos inferir que un docente podrá llegar a tener 200 estudiantes a su cargo dentro de una institución.

Para el nivel primario, el 28% de los docentes trabaja en 2 instituciones y un 3% lo hace en 3 o 4 instituciones.



EN OTRAS PALABRAS, 1 DE CADA 3 MAESTROS TRABAJA EN MÁS DE UN COLEGIO.

Referencias

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Informe McKinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* [documento en línea]. Recuperado de http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/McKENSEY_InformeReformaEducativa.pdf

Barber, M., Chijioko, C., & Mourshed, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better.* London: McKinsey & Company. [documento en línea]. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Censo Educativo del Ministerio de Educación de Perú (2018). Unidad de Estadística, Ministerio de Educación de Perú. [documento en línea]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina.* [documento en línea]. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42403/S1701080_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). Panorama Social de América Latina. Santiago: CEPAL.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). UNICEF [documento en línea]. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Cueto S., Torero M., León J. y Deustua J. (2008). *Asistencia docente y rendimiento escolar: el caso del programa META* [documento en línea]. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100511115009/ddt53.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.

Duarte, J., Jaureguiberry, F. y Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE.* [documento en línea]. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-Am%C3%A9rica-Latina-seg%C3%BAAn-el-TERCE.pdf>

Duarte, J., Gargiulo C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE.* [documento en línea]. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Infraestructura_escolar_y_aprendizajes_en_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica_latinoamericana_Un_an%C3%A1lisis_a_partir_del_SERCE.pdf

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional.* Secretaría de Educación Pública Arcos de Belén. Ciudad de México.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública de la Ciudad de México (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional.* [documento en línea]. Recuperado de

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* [documento en línea]. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>

Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/A117.pdf>.

Hong, K. y Zimmer, R. (2016). Does Investing in School Capital Infrastructure Improve Student Achievement? *Economics of Education Review*, 53, 143-158.

Izquierdo, A., Pessino, C. y Vuletin, G. (Eds.) (2018). *Mejor gasto para mejores vidas: Cómo América Latina y el Caribe puede hacer más con menos* (Vol. 10). Inter-American Development Bank.

Jaureguiberry, F., López, A. y Zoido, P. (2018). *¿Cuánto invierten los gobiernos en educación?* [documento en línea]. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_CIMA_12_-_Publicacion-_vfinal.pdf

Lovenheim, M. y Turner, S. (2017). *Economics of Education*. New York: Worth Publishers.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). *Tasas de eficiencia interna 2017/2018 por nivel y año de estudio según estructura educativa provincial* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/indicadores>

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (s.f.). *Eficiencia interna*. Consultado en noviembre de 2019 [documento en línea]. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82748.html>

Ministerio de Educación de la República de Chile (2018). *Indicadores de la Educación 2010-2016*. Publicación enero 2018 [documento en línea]. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf

Ministerio de Educación República Dominicana (2015). *Anuario de Indicadores Educativos*. Año lectivo 2013-2014 [documento en línea]. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/Xlvc-anuario-de-indicadores-educativos-ano-lectivo-2013-2014pdf.pdf>

Ministerio de Educación República Dominicana (2017). *Anuario de Indicadores Educativos*. Año lectivo 2015-2016 [documento en línea]. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/ZR9c-anuario-de-indicadores-educativos-ano-lectivo-2015-2016pdf.pdf>

Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. (UNESCO) Buenos Aires [documento en línea]. Recuperado de <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>

Núñez, J., Steiner, R., Cadena, X. y Pardo, R. (2002). *¿Cuáles Colegios Ofrecen Mejor Educación En Colombia?* [documento en línea]. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/col/000089/003796.html>

- OCDE** (2011). *Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>
- OCDE** (2012). *¿Se compran con dinero los buenos resultados en PISA?* [documento en línea]. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus-n%C2%B013%20ESP_Final.pdf
- Oreopoulos, P. y Salvanes, K. G.** (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic perspectives*, 25(1), 159-84.
- Ortega, S.** (2011). *Proyecto Estratégico Regional sobre docentes*. [documento en línea]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Patrinos, H. A., Psacharopoulos, G. y Tansel, A.** (2019). *Globalisation and governance: Returns to Investment in Education: The Case of Turkey* (No. 1903). ERC-Economic Research Center, Middle East Technical University. [documento en línea]. Recuperado de <http://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series19/1903.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H.** (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice* [documento en línea]. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Rivas, A.** (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación Cipepec.
- Terigi, F.** (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P. y Naranjo, E.** (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores asociados* [documento en línea]. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533/PDF/243533spa.pdf.multi>
- UNESCO** (2017). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina* [documento en línea]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf>
- UNESCO** (s.f.). *ODS4: Educación* [documento en línea]. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F.** (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Argentina: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS). 2012, Vol. 1, Núm. 1, pp. 208-218.
- Vegas, E.** (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en América Latina. *Revista Educación*.