



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



Educación de Calidad
para Todos



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

**Situación
Educativa de
América Latina
y el Caribe**

Hacia una educación para todos

2015

Resumen ejecutivo

10 de
Diciembre
2012

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

Este documento es un resumen ejecutivo de un texto de trabajo fue elaborado por encargo de la Oficina de la UNESCO en Santiago, por un grupo de investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile: Cristián Bellei (coordinador), Ximena Poblete, Paulina Sepúlveda, Víctor Orellana, Geraldine Abarca. El reporte constituye un documento de trabajo del grupo de reflexión UNESCO - CEPAL sobre la Educación Para Todos al 2015 y más allá en la región y será presentado como insumo a la Tercera Reunión de la Mesa del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), México, Enero 2013.

Esto se realiza en el marco de un proceso mundial, que involucra a diferentes agencias de Naciones Unidas y de cooperación internacional, los gobiernos, y organizaciones de la sociedad civil, cuyo propósito es contribuir a acelerar el cumplimiento de los objetivos y avanzar en la construcción de la agenda de educación para todos post 2015.

Santiago de Chile, enero 2013.

1. Introducción y síntesis.

La “educación para todos” y el derecho a la educación

Este informe diagnostica el estado de avance de los países de América Latina y el Caribe respecto del cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos establecidos en el marco de acción de Dakar en 2000. Además, identifica un conjunto de desafíos y temas relevantes que debiesen ser parte de una agenda de discusión en la perspectiva post-2015, que fue el plazo que los gobiernos se dieron para cumplir con los objetivos del mencionado marco de acción.

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

En perspectiva histórica, el compromiso internacional con “educación para todos” no es sino el estado actual de un largo proceso de la comunidad internacional y los gobiernos por extender el derecho a la educación de las personas, dotarlo de contenido sustantivo y hacerlo cada vez más exigible. En ese proceso, la propia noción del derecho a la educación se ha ido transformando, desde la noción de educación obligatoria hacia una más ambiciosa y multidimensional (UNESCO y UNICEF, 2008).

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Un concepto similar es reiterado por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el cual en su artículo 13 establece que “Los Estados Partes en el presente en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho [a la educación]: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la

implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno [...]”. Finalmente, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reitera un ordenamiento prácticamente equivalente al del Pacto de 1966 en lo referido a la accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad de los diferentes niveles educativos.

La noción de derecho a la educación ha estado estrechamente ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela a través de las leyes de escolaridad obligatoria. Esta visión básica del derecho a la educación como derecho a la escolarización y a la obtención del certificado escolar se ha mostrado insuficiente. Las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender. Esto implica –entre otras cosas- que recibir una educación de calidad debe ser visto como parte del derecho a la educación. La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios “permanentes” para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad: i) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; ii) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; y iii) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente.

El carácter evolutivo de la concepción del derecho a la educación implica que siempre habrá cierto debate académico y conflicto político sobre cómo definir en cada época y para cada sociedad los alcances prácticos del derecho a la educación. En particular, la visión contemporánea del derecho a la educación se compondría de tres dimensiones: derecho a la escolaridad (acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares considerados fundamentales), derecho al aprendizaje (socialmente relevante y según las capacidades de cada uno), y derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades (UNESCO y UNICEF, 2008).

El marco de acción de Dakar expresó precisamente una conceptualización más ambiciosa del derecho a la educación. Ya en el año 1990, en Jomtien, la Declaración Mundial de la Educación Para Todos estableció la necesidad de que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la educación, siendo considerada como un derecho fundamental que permite satisfacer necesidades básicas de aprendizaje y participar en la sociedad. Esta declaración fue confirmada durante el Marco de Acción de Dakar el año 2000, en el cual los países reafirmaron el compromiso colectivo de asegurar la Educación Para Todos. Para esto se establecieron 6 objetivos de Educación Para Todos a alcanzar el año 2015 (Dakar, 2000):

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de

preparación para la vida activa.

4. Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

La UNESCO ha realizado un monitoreo del avance y cumplimiento de estos objetivos tanto a nivel mundial como en las distintas regiones del mundo, publicando anualmente el Informe de Monitoreo Global de la Educación para Todos (GMR) desde el año 2002 a la fecha. Cada uno de estos informes presenta el avance de los objetivos de la Educación para Todos y discute un tema central que incide en el alcance de estos objetivos al año 2015¹. Para elaborar el presente reporte se revisó los GMR desde el año 2002 al 2012, además de otras publicaciones de diversas agencias de las Naciones Unidas, sobre los diversos tópicos relacionados con los objetivos de la Educación para Todos. Lo anterior se complementó, especialmente para la identificación y análisis de los desafíos post-2015, con literatura académica sobre temas específicos. En el aspecto estadístico, se utilizó las bases de datos más actualizados disponibles, principalmente de la UNESCO, pero también de otras agencias de cooperación internacional, especialmente CEPAL y el Banco Mundial.

Para el diagnóstico de la situación de los países de América Latina y el Caribe en cuanto al nivel de cumplimiento de los seis objetivos de Educación para Todos, tal como fueron expresados en el marco de acción de Dakar, se siguió en general la lógica con que han sido monitoreados regularmente por la UNESCO. Para ello se utilizó la información más reciente disponible. También se analizó en varios casos la evolución respecto de la situación existente al año 2000, momento de la suscripción del compromiso de Dakar, y se realizó análisis estadísticos que incluyen a todos los países del mundo, con el doble propósito de identificar los factores asociados con el logro de algunos de los objetivos básicos de Educación para Todos y poner la situación de los países de América Latina y el Caribe en contexto. Sin embargo, se debe considerar que existen muchos países con información incompleta.

El informe está estructurado de la siguiente manera (además de esta introducción que culmina con una breve síntesis de sus contenidos principales). Primero, se proporciona cierta información básica sobre el contexto socioeconómico de los países de la región y sobre el esfuerzo financiero que los gobiernos han hecho en materia educativa. Luego se

¹ Los temas abordados por estos reportes a lo largo de la década han sido Paridad de género (2003-2004), Calidad de educación (2005), Alfabetización (2006), Primera Infancia (2002), Gobernabilidad (2009), Marginalización (2010), Conflicto (2011) y Juventud y habilidades para el trabajo. Los años 2002 y 2008 los informes se elaboraron en torno una revisión del progreso hacia el logro de los objetivos de la educación para todos.

analiza ocho temáticas que identificamos como claves para la educación en la región: primera infancia, educación primaria, educación secundaria, calidad de la educación, educación terciaria, equidad de género, educación intercultural bilingüe y educación a lo largo de la vida. En estas secciones se incluyó ejemplos y análisis de algunas políticas educacionales o tendencias seguidas por algunos casos nacionales durante los últimos años. El análisis de los objetivos de Dakar vinculados con estas temáticas se realiza al interior de las secciones correspondientes, pero debe notarse que no siempre existe entre ellos una relación directa: algunos objetivos son abordados en más de una sección, y todas las secciones abordan temas más amplios que lo estrictamente establecido en los objetivos. Nuestra expectativa es que sea precisamente este tipo de análisis el que permita proyectar para el post-2015 la discusión sobre los propósitos permanentes de educación para todos, más allá de la formulación específica realizada en Dakar, lo cual expresa la perspectiva evolutiva y multidimensional del derecho a la educación aquí asumida.

Visión general del informe

1. Introducción y síntesis.

La noción de derecho a la educación ha evolucionado y se ha complejizado; actualmente se reconoce que el derecho a la educación incluye el derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades. Los objetivos de educación para todos, expresados en el marco de acción de Dakar en 2000, asumieron una perspectiva multidimensional del derecho a la educación, pero ella debe ser evaluada y ajustada con miras a definir una agenda de compromisos post-2015 en torno al derecho a la educación.

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

Durante la década del 2000 (y en varios casos incluyendo la década anterior de los 1990) la mayor parte de los países de la región experimentaron progresos importantes en aspectos claves como el desarrollo global, el crecimiento económico y –en menor medida- la reducción de la pobreza, todo lo cual generó un contexto favorable para el avance en educación. Otra condición favorable –aunque aún no universal en la región- fue el cambio demográfico que disminuyó la demanda potencial por educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales, ofrecieron dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región.

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

La tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en la región (pasando aproximadamente de un 4,5% a un 5,2% del PIB en promedio), aunque sin un aumento relevante de la priorización de la educación dentro del gasto público. Este mayor gasto parece explicarse principalmente por una expansión del servicio educacional, puesto que el nivel proporcional de gasto público por alumno tendió a mantenerse o a incrementarse levemente en educación primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior. Con todo, las diferencias entre países son muy

marcadas en este aspecto en la región. Los análisis indicaron que –en general- el gasto público en educación fue uno de los factores relevantes para explicar las diferencias de logro de las metas de educación para todos entre los países. La información disponible sobre gasto privado en educación en la región indica que éste tiende a ser proporcionalmente mayor que en los países de la OECD, en todos los ciclos escolares.

4. El cuidado y la educación de la primera infancia

Las condiciones básicas de sobrevivencia, salud y bienestar de la infancia temprana experimentaron un avance importante en la región durante la década pasada. También hubo un incremento moderado en el acceso a la educación preprimaria (la tasa neta de matrícula aumentó de 56% a 66% en promedio), lo que sitúa a la región en una posición comparativamente favorable en el contexto internacional. No obstante, existe una enorme heterogeneidad de situaciones entre los países de la región que expresa una gran diversidad en cuanto a la priorización de este nivel educacional. También se constataron fuertes inequidades en contra de los más pobres, quienes viven en zonas rurales y quienes pertenecen a pueblos indígenas.

Aunque la agenda de expansión de programas de cuidado y educación de la primera infancia sigue siendo relevante, el mayor desafío de los países de la región es avanzar en asegurar un nivel de calidad satisfactorio de este tipo de servicios, toda vez que está demostrado que los efectos positivos en el desarrollo infantil que de ellos se esperan no se producen –e incluso pueden ser perjudiciales- si los programas son de baja calidad.

5. Enseñanza primaria: acceso y conclusión.

Los países de la región ya en 2000 presentaban un alto nivel de acceso a la educación primaria (tasa neta de matrícula de 94% promedio); además, durante la década pasada tanto la repitencia como la deserción mostraron tendencias favorables, todo lo cual hizo que las tasas de retención hacia finales del ciclo, así como de conclusión, mejoraran de manera muy significativa en la mayoría de los países, especialmente los que comenzaron en una situación más retrasada. Estos avances fueron particularmente importantes entre la población más pobre y quienes viven en zonas rurales, con lo que las inequidades internas tendieron a disminuir. Pese a estos avances, hacia el 2000, en promedio, alrededor de uno de cada diez (y en algunos países uno de cada tres) jóvenes de 15 a 19 años no terminó la enseñanza primaria.

El desafío central en términos de acceso y conclusión de la educación primaria es proveer mejores condiciones para que los niños y adolescentes en situación de mayor desventaja social se queden y no deserten de la escuela. Esto supone programas sociales y de apoyo financiero a las familias (por ejemplo, en el marco de la erradicación del trabajo infantil), programas compensatorios hacia las escuelas que atienden a las poblaciones más desaventajadas, y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (e.g. mayor tiempo escolar, mejores recursos para el aprendizaje, menor segregación social en las escuelas).

6. Educación secundaria

Durante la década pasada la educación secundaria se expandió levemente en la región (la tasa neta de matrícula promedio aumentó de 67% a 72%) y existen indicios que sugieren

una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo (a pesar de que hacia el 2000 casi la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años no completó la secundaria), lo cual se explicaría principalmente no por razones de acceso o falta de oferta, sino por la persistencia de altas tasas de repetición y deserción escolar. Los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación de la educación secundaria, en otros ésta continúa estando restringida para una minoría de la población. En todos los países, esta desventaja afecta desproporcionadamente a los jóvenes más pobres y a los que viven en zonas rurales, aunque en varios de ellos fueron precisamente estos grupos los que más se beneficiaron de los progresos de la última década.

La educación secundaria enfrenta en América Latina y el Caribe el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada, pero esta agenda “de crecimiento” está íntimamente ligada a otra “de transformación” de la identidad, procesos internos y formas de organización de la educación secundaria, sin la cual los objetivos de equidad y calidad se verán seriamente comprometidos. Sin una reforma integral será difícil masificar la educación secundaria de manera sostenible y con sentido para los jóvenes.

7. El desafío de la calidad de la educación

La visión multidimensional del derecho a la educación, que incluye el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones. Más aún, dado los importantes avances en cobertura, la agenda de educación para todos en la región estará cada vez más marcada por los desafíos de la calidad, siendo uno de ellos asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de “calidad educativa”.

7.1. Logros de aprendizaje y aseguramiento de la calidad

El logro académico de los alumnos de la región es preocupante en la mayoría de los países para los que se cuenta con información: en promedio, aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura; y en matemáticas los resultados son incluso más insatisfactorios. Además, existe una aguda inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos, especialmente los más pobres, en cuanto al logro académico. Las políticas educacionales debieran enfocarse en asegurar en cada escuela los insumos, las condiciones organizacionales y las capacidades profesionales para generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, especialmente los que enfrentan mayores dificultades. Los sistemas externos de evaluación estandarizada y “rendición de cuentas” que se han comenzado a difundir debieran ser concebidos y validados en función de su contribución a mejorar dichas oportunidades de aprendizaje.

7.2. Docentes y calidad de la educación

El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá. Aunque la información disponible es parcial, todo indica que la situación predominante de la docencia en la región no se ajusta a las características de una profesión

de alto estatus: los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas. En consecuencia, el desafío de las políticas docentes es monumental: configurar una carrera profesional docente capaz de atraer a jóvenes talentosos a la docencia, formar adecuadamente a los candidatos, retener en las aulas (especialmente en aquellos sectores más desaventajados) a los profesores competentes, y hacer del desarrollo profesional una necesidad y una exigencia. Dado el carácter sistémico de todos estos procesos, es difícil avanzar en uno sin hacerlo en los demás.

7.3. Clima Escolar y su relación con la calidad de la educación

Recibir a un buen trato en la escuela es parte constitutiva de la noción ampliada del derecho a la educación, lo cual vuelve muy relevante la preocupación por el clima escolar, entendido como la promoción relaciones respetuosas, no discriminatorias, de sana convivencia, y no violentas entre los miembros de la comunidad escolar. Un buen clima escolar es parte de la calidad de la educación. Adicionalmente, la evidencia disponible en la región muestra que un mejor clima escolar está asociado con mayores logros académicos de los alumnos y menores niveles de abandono escolar; más aún, existe evidencia que sugiere que los alumnos de mayor nivel socioeconómico tienden a asistir a escuelas con mejores indicadores de clima escolar, por lo que éste constituiría otro factor de inequidad. El desafío de las políticas públicas en este campo es promover una sana convivencia, mediante -por ejemplo- la participación estudiantil, el trato respetuoso de los docentes, y la formación en métodos no-violentos de resolución de conflictos, superando los enfoques puramente punitivos de control de la violencia y de la disciplina.

7.4. Educación para la ciudadanía y calidad de la educación

La formación ciudadana ha sido definida históricamente como uno de los objetivos esenciales de la educación; sin embargo, su relevancia para las políticas educacionales ha sido comparativamente menor, por lo que persiste en la práctica una concepción tradicional escindida entre el reforzamiento de la identidad nacional y la transmisión de rudimentos de educación cívica. Más aún, existe evidencia para algunos países de la región que muestra que más de la mitad de los jóvenes latinoamericanos no habían adquirido los contenidos más básicos del conocimiento cívico; también se ha encontrado que una parte importante de los jóvenes de la región tienden a desconfiar de las instituciones públicas y a no valorar la democracia. Paradojalmente, eso sí, la evidencia indica que -comparativamente- los jóvenes de la región tienen un alto interés por los asuntos públicos, la justicia social y la inclusión de los grupos minoritarios; además, en los últimos años se han producido en varios países movimientos estudiantiles que confirman esta buena disposición hacia la participación y el interés por los asuntos que les afectan.

El mayor desafío en esta materia es reponer la educación ciudadana como un componente medular de la calidad de la educación, de los objetivos de aprendizaje que se espera los alumnos desarrollen. Pero esto requiere impulsar un nuevo enfoque para la educación ciudadana, que se oriente al desarrollo de competencias, habilidades y actitudes para la participación ciudadana y política; complementando y otorgándole sentido a la formación académica, a fin de que los estudiantes no sólo aprendan contenidos, sino a mejorar sus relaciones sociales y su involucramiento en la sociedad de la que son parte. Esto implica no sólo cambios en el currículum, sino en la pedagogía y la organización de las escuelas, por

cuanto la adquisición de estas competencias requiere la experiencia directa de participación de los estudiantes –de acuerdo a su edad- tanto en la dimensión cívico-política como en la dimensión civil-comunitaria.

7.5. Educación y tecnologías de la información y comunicación

La formación de competencias digitales es cada vez más importante en el ámbito educativo como una necesidad para la inclusión en la sociedad del conocimiento: las TICs no son solo un potente recurso para el aprendizaje, son herramientas cada vez más relevantes para la vida. El potencial de las TICs no se refiere sólo a la alfabetización digital, ellas pueden ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes en términos generales. En los países de la región, el acceso a estas nuevas tecnologías en el hogar está fuertemente condicionado por el nivel socioeconómico de las familias, por lo que el sistema escolar ha sido la principal herramienta para reducir esta brecha tecnológica; aunque –ciertamente- ésta continúa siendo muy relevante en la mayoría de los países. Además de continuar equipando con TICs a las escuelas donde se educan quienes no pertenecen a los sectores privilegiados, el desafío futuro es cómo lograr que –más allá del uso recreativo- los estudiantes latinoamericanos les den un uso con potencial educativo; esto supone capacitar mejor a los docentes para incorporar a sus prácticas de enseñanza estas nuevas tecnologías.

8. Educación superior

El acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década de los 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente 40%; lo que permitió que la región se situara –como conjunto- en el promedio de la tendencia internacional. Aunque la tendencia a la expansión fue muy extendida, persiste entre los países de la región una enorme heterogeneidad en este nivel educativo. El patrón de crecimiento de la educación superior fue, sin embargo, muy inequitativo, favoreciendo principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas.

Los desafíos de la educación superior en la región son múltiples y de muy distinta naturaleza. En primer lugar se precisa revertir la tendencia inequitativa de expansión, lo cual supone un mayor protagonismo del estado en términos financieros y de políticas compensatorias; en segundo término, los países deben fortalecer sus instituciones universitarias –especialmente las grandes universidades públicas- para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica, aspecto en el que la región se encuentra crónicamente retrasada; finalmente, las universidades deben hacer mucho más para conectarse con las necesidades de desarrollo de sus sociedades, siendo el propio sistema escolar un campo privilegiado para aquello, investigando sobre los problemas educacionales de las mayorías, apoyando al mejoramiento y la reforma escolar, formando mejor a los futuros docentes e integrándose verticalmente con el sistema educacional.

9. Equidad de género en la educación

En términos generales, la región ha alcanzado índices comparativos muy satisfactorios de acceso de las niñas y jóvenes mujeres a la educación primaria y secundaria; más aún, en la enseñanza secundaria muchos países presentan tasas de paridad de género que muestran una mayor exclusión de los hombres, quienes son mayormente afectados por el trabajo infanto-juvenil, y problemas de disciplina y rendimiento que desembocan en deserción

escolar. En cuanto a los logros de aprendizaje, la información disponible muestra un patrón generalizado (aunque no universal) de menores rendimientos de los hombres en lectura, y de las mujeres en matemáticas y ciencias.

Para avanzar en una mayor equidad de género, las políticas educacionales deben considerar la especificidad de los factores que inciden en la deserción escolar en la enseñanza secundaria: grosso modo, el trabajo remunerado y problemas conductuales en el caso de los hombres, la maternidad y la colaboración con labores domésticas en el caso de las mujeres. Menos evidentes son las causas de las diferencias sistemáticas de rendimiento, pero la información disponible sugiere una combinación de estereotipos culturales muy asentados, y la persistencia de prácticas discriminatorias a nivel de las escuelas, lo que supone un trabajo intenso a nivel de la cultura escolar y la formación docente.

10. Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad

La inequidad que afecta a los alumnos pertenecientes a poblaciones indígenas es muy elevada y generalizada en América Latina y el Caribe, tanto en el acceso, como en la progresión y logros de aprendizaje, en los diferentes ciclos escolares. Los alumnos de grupos originarios se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces se potencia por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. Esto se explicaría por la persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales, como pedagógicos, lingüísticos e institucionales en la educación.

Superar esta situación supone en primer lugar implementar políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión (i.e. carencia de oferta, pobreza de recursos, trabajo infantil); pero esto no será suficiente: se requiere también abordar los factores culturales, institucionales y pedagógicos. En esta dimensión, se debe promover la noción de educación intercultural para todos, en el sentido de eliminar el sesgo en contra de los pueblos indígenas que permea al conjunto del sistema educacional, y que se expresa asimismo en el desconocimiento y prejuicio por las poblaciones no indígenas. Finalmente, es preciso crear las condiciones que hagan viable en algunos países y zonas geográficas el proyecto de educación intercultural bilingüe, sistematizando las lenguas indígenas, elaborando diseños curriculares y materiales educativos apropiados, y formando docente en el bilingüismo y la interculturalidad.

11. Alfabetización de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida

Asumida la alfabetización en el sentido tradicional, la región ya el 2000 presentaba niveles comparativamente satisfactorios que continuaron aumentando levemente durante la década pasada (el promedio de la tasa de alfabetización de adultos pasó de 90% a 93% en dicho período, con sólo cuatro países con tasas menores a 90%). En general, este aumento pareciera estar más asociado al ritmo de expansión del sistema educacional que a políticas específicas; de hecho, entre la población más joven, la tasa de alfabetización llegaba en 2010 a 97%. Sin embargo, el concepto de alfabetización ha tendido a complejizarse, por cuanto se reconoce que las habilidades básicas requeridas para ejercer la ciudadanía en las condiciones contemporáneas son mucho más exigentes que en el pasado.

Desafortunadamente, no existen en la región diagnósticos satisfactorios que permitan tener un panorama general de la situación de la “alfabetización para el siglo XXI” en la población,

aunque la información disponible sugiere que la mayoría de los países se encuentra muy retrasado. Más aun, una visión más ambiciosa debiera conectar el tradicional desafío de la alfabetización con la noción de educación a lo largo de la vida, generando dispositivos institucionales y de política que ofrezcan oportunidades educacionales pertinentes para los jóvenes que enfrentan dificultades en la transición educación-trabajo, y para la población en general que necesita renovar continuamente sus competencias, especialmente con miras a una mejor inserción laboral.