



MAR CARIBE

EDITORIAL

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

**EDUCACIÓN Y
SOCIEDAD EN LA
CULTURA
LATINOAMERICANA**

Jesselle Roxana Rodas García
César Vilchez Inga
Frank Duberlee Alvarez Huertas
Robert Angel Urbina Medina
Rubén Orlando Arbañil Rivadeneira
Marco Antonio Marcos Rodríguez

DEPÓSITO LEGAL N° 202303681

ISBN: 978-612-49271-6-4



9 786124 927164

Educación y Sociedad en la Cultura Latinoamericana

Jesselle Roxana Rodas García, César Vilchez Inga, Frank Duberlee Alvarez Huertas, Robert Angel Urbina Medina, Rubén Orlando Arbañil Rivadeneira, Marco Antonio Marcos Rodríguez

Adaptado por: Ruben Dario Mendoza Arenas

Compilador: Ysaelen Odor

© Jesselle Roxana Rodas García, César Vilchez Inga, Frank Duberlee Alvarez Huertas, Robert Angel Urbina Medina, Rubén Orlando Arbañil Rivadeneira, Marco Antonio Marcos Rodríguez, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernaletе Lugo

Ilustraciones: Ruben Dario Mendoza Arenas

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1482

Primera edición – mayo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49271-6-4

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202303681

Índice

Prólogo	9
CAPÍTULO I.....	11
EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y SOCIEDAD EN LATINOAMERICA	11
1.1 La Educación desde tres perspectivas	11
Figura 1.1	15
Mapa conceptual de los aspectos más relevantes de Dewey, Freire y Maturana.	15
1.2 Educación Inclusiva para Todos.....	15
Tabla 1.2	20
Principales categorías de las implicaciones y retos del siglo XXI para lograr una educación inclusiva, democrática y justa.....	20
1.3 Tendencias y Desafíos Políticos y Socioculturales de la Educación.....	22
1.4 Tres Actores Claves en la Educación y Sociedad.....	23
1.5 La expansión de la Educación Superior a partir del año 2000.	26
Gráfico 1.1	27
Comparación internacional de la tasa bruta de matrícula, 2000, 2005 y 2010	27
Gráfico 1.2	27
Descomposición de los cambios en la tasa de acceso entre 2000 y 2013.....	27
1.6 La Educación Superior y su Impacto Social.....	28
Desigualdad en el acceso en América Latina y el Caribe, por nivel educativo, circa 2000 y 2012	28
Gráfico 1.5	30
Descomposición de brecha de acceso a la educación superior para los jóvenes de 18–24 años de edad, América Latina y el Caribe, circa 2013.....	30
Gráfico 1.6	31
1.7 La Educación y el Entorno	31

Gráfico 1.6	32
Cambio en el número de IES públicas y privadas, América Latina y el Caribe, circa 2000–13.	32
1.7 La Estadística versus la Calidad.	34
Gráfico 1.9	35
Tasa de graduación, jóvenes de edades 25–29 años, América Latina y el Caribe, circa 2013	35
Gráfico 1.10	36
Porcentaje de estudiantes que desertan del sistema de educación cada año en relación al total de desertores, Colombia, 2006.....	36
CAPÍTULO II.....	37
LA CRISIS SILENCIOSA EN LA EDUCACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS A LAS NUEVAS GENERACIONES.	37
2.1 Algunas Desigualdades Previas.....	37
Gráfico 2.1	38
América Latina y el Caribe (25 países): tasa de conclusión de la educación primaria, la educación secundaria baja y la educación secundaria alta, alrededor de 2015 y 2020.....	38
Cuadro 2.1.....	41
2.2 La Dificultad de bajar los niveles de Pobreza Extrema a los niveles registrados antes de la Pandemia.....	42
Gráfico 2.2.	43
América Latina (15 países) a: índice de desigualdad de Gini, 2002-2021	43
Gráfico 2.3	44
América Latina (18 países) a: tasas de pobreza y pobreza extrema, 1990-2021 y proyecciones para 2022	44
Gráfico 2.4	46

América Latina (18 países) a: personas en situación de pobreza y pobreza extrema, según área de residencia, edad, condición étnico-racial y nivel educativo del jefe o la jefa del hogar y su cónyuge, 2021.	46
2.2 El Mercado Laboral y los Desafíos de las Desigualdades.....	49
Gráfico 2.5	51
América Latina y el Caribe (24 países)a: evolución de la tasa de participación y la tasa de desocupación, según sexo, 2018-2022.....	51
Gráfico 2.6	52
América Latina (10 países) a: evolución del número de trabajadores (formales e informales) respecto de 2019	52
2.3 Desigualdades Sociales de Genero en las trayectorias Educativas Y Laborales.....	52
Gráfico 2.7	54
América Latina y el Caribe (16 países): proporción de mujeres en el total de personas graduadas de la educación terciaria en las áreas de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) e ingeniería, último dato disponibles.	54
2.4 Oportunidades de la Crisis Educativa para abordar problemas Sociales.....	55
2.5 La Institucionalidad Social frente a la Crisis Social Prolongada.	58
2.5.1 La inversión social y el avance inclusivo.	59
Gráfico 2.7	60
América Latina y el Caribe (22 países): gasto social del gobierno central, 2000-2021a..	60
2.5.2 Inversión en Educación es Invertir en las Personas	61
2.5.3 Sistemas de Protección Social Integrales y Sostenibles.	62
2.5.4 Abordar el Impacto de la Pandemia en la Salud Socioemocional y los Aprendizajes.	64
CAPÍTULO III	68
APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA.....	68
3.1 Competencias Cognitivas y Socioemocionales	68

3.1.1 La Educación Superior y la Garantía del Desarrollo Sostenible	68
3.1.2 Autotransformación de los Docentes para que sean agentes de Cambios.	69
3.1.3 La Cultura Indígena y los Desafíos para el Sistema Educativo.....	70
Gráfico 3.1	71
América Latina (4 países): población indígena de entre 6 y 17 años hablante de algún idioma indígena, según grupos de edades y condición de asistencia escolar, censos de la ronda de 2020.....	71
3.1.4 Aprovechamiento de la Digitalización para la Transformación Educativa.	71
3.1.5 Garantía de Financiamiento para el Fortalecimiento de Educación, la Sociedad y la Cultura.	73
3.1.6 La Educación como Centro del nuevo Pacto Social.....	74
3.2 La Desigualdad de Género y el enfoque Social.....	75
Gráfico 3.1	76
Gráfico 3.2	78
América Latina y el Caribe (18 países) a: porcentaje de personas de 20 a 24 años con educación secundaria completa, por sexo y área geográfica, 2000-2020.....	78
Gráfico 3.3	78
América Latina y el Caribe (12 países): tasa bruta de matrícula en la enseñanza superior, índice de paridad de género ajustado, 2019.....	78
Cuadro 3.4.....	79
América Latina y el Caribe (10 países): diferencia entre los puntajes promedio obtenidos por las mujeres y los hombres en matemáticas y ciencias en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), 2018.....	79
3.2.1 Factores Sociales y Culturales en la Educación Superior en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.	81
Cuadro 3.1.....	84

Brechas de desigualdad de género, que inducen la participación de las mujeres en la educación superior y en la técnica y profesional en el campo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas	84
Gráfico 3.5	86
América Latina y el Caribe (5 países): proporción de personas con habilidades digitales, por tipo de habilidad y sexo, 2019	86
Gráfico 3.6	88
América Latina y el Caribe (16 países): proporción de mujeres en el total de las personas graduadas de la educación terciaria en ingeniería y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).....	88
Cuadro 3.2.....	89
América Latina (10 países): participación de las mujeres en la matrícula de la educación superior, por campo de conocimiento, 2019	89
Gráfico 3.7	90
América Latina (7 países): participación de las mujeres en actividades de investigación y desarrollo (I+D), por campo de estudio	90
En Gráfico 3.8.....	97
América Latina y el Caribe (24 países) a: evolución de la participación laboral y la desocupación, por sexo, 2001-2022.....	97
CAPÍTULO IV	101
La Cultura Latinoamericana	101
4.1 El recorrido Contextual.	101
4.2 Historia y Cultura.	104
4.3 Educación, Cultura y Sociedad Latinoamericana.....	109
4.4 Teoría de las relaciones sociales.....	112
Tabla 4.1	115
La escala de destrezas en Lenguaje	115

4.5 Diferencias entre la Educación, la Cultura y las Tecnologías de Información y Comunicación.....	118
4.6 Reflexiones Finales acerca del Humanismo.....	120
Bibliografía.....	125

Prólogo

La crisis social que ha azotado durante mucho tiempo a América Latina y el Caribe está pasando factura, con un efecto silencioso pero devastador en la educación. Las discusiones sobre la educación y su papel en las políticas de recuperación de la región son un tema central de América Latina y el Caribe. Si bien los niveles de prosperidad en la región han caído desde 2015, el progreso educativo se ha estancado y la pobreza ha aumentado levemente, la pandemia de covid-19 ha creado una grave crisis social para el 2023. A pesar del final de la pandemia, la región aún tiene que recuperarse de su impacto social y volver a los niveles previos a la pandemia de 2019, la región sigue sujeta a un entorno geopolítico y económico global volátil caracterizado por una serie de crisis posteriores, entre las que destaca el conflicto en Ucrania (CEPAL, 2022c y 2022g).

Además de la ralentización del crecimiento económico y la lenta creación de empleo de calidad, esta situación ha provocado una fuerte caída de la inversión y fuertes presiones inflacionarias, que han hecho subir los precios de los alimentos y la energía. Luego del crecimiento del PIB de la región de 6,5% en 2021, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) pronostica un crecimiento de 3,2% en 2022 y solo 1,4% en 2023 (CEPAL, 2022h). La alta inflación, especialmente en la parte de alimentos de la curva de consumo, ha tenido un impacto particularmente negativo en el quintil de ingresos más bajos y en los grupos de ingresos medios más vulnerables.

El impacto de las emergencias climáticas y la frecuencia de los desastres son dos riesgos adicionales persistentes que se ven exacerbados por estos factores (CEPAL, 2021a). En tal ambiente, pueden surgir nuevas fallas en el desarrollo social de la región e inestabilidad en los ámbitos social, económico y político. Por ello, se debe proteger y garantizar el bienestar de las personas y el ejercicio de sus derechos mediante la consolidación de una política social incluyente. En particular, crea conciencia sobre la inseguridad alimentaria y nutricional causada por el aumento de los precios de los alimentos. La FAO y otras fuentes determinaron que 56,5 millones de personas en la región sufrieron hambre en 2021 (49,4 millones en América Latina y 7,2 millones en el Caribe). Se espera que los costos de los alimentos aumenten la desnutrición debido al aumento de la desnutrición, el sobrepeso y la obesidad.

En particular, en 2020, el 21 % de la población de América Latina (117,3 millones de personas) y más del 50 % de la población del Caribe (13,9 millones de personas) no pueden pagar la atención médica, ni cumplir una alimentación adecuada según FAO et. al, (2022). Dado el grave impacto de la desnutrición en el desarrollo integral de los niños y jóvenes y la vulneración de sus derechos, se espera que la situación actual aumente estos números, afectándolos de manera desproporcionada. Según la CEPAL, la tasa de pobreza de menores de 18 años en América Latina alcanzará el 45,4 % en 2022, un 13,3 % más que

la región en su conjunto. El 18% de las personas menores de 18 años que viven en hogares que no pueden pagar una canasta básica de alimentos son particularmente vulnerables a caer en la pobreza extrema porque es probable que vivan en estos hogares.

La región aún tiene una deuda pendiente que requiere atención inmediata: asegurar la protección social universal para todos y crear las condiciones para su pleno desarrollo como seres humanos. Esto evitará una mayor pérdida acumulativa de su bienestar con consecuencias a largo plazo. En este contexto, es imperativo prestar mucha atención a las necesidades inmediatas de la población al mismo tiempo que se promueve el desarrollo a largo plazo del potencial humano.

El Perfil Social de América Latina y el Caribe en este número presenta puntos importantes hacia este objetivo. Primero, la región no ha logrado volver al crecimiento ya que los efectos sociales de la pandemia no han disminuido ante la incertidumbre, la alta inflación, la expansión de la mano de obra informal y una recuperación del empleo tambaleante. reducción y desigualdad. También se destacó el impacto de la pandemia en el sector educativo. Esta crisis silenciosa ha exacerbado las desigualdades educativas existentes y es el resultado de una interrupción educativa de larga data en la región, como resultado de esta crisis, se encuentra en riesgo el desarrollo y bienestar de toda una generación de niñas, niños, jóvenes y adultos jóvenes, lo que también pone a los niños en riesgo de privaciones severas e inseguridad alimentaria.

La crisis también tiene un "efecto cicatrizante" que reduce las oportunidades de desarrollo en la región. Este impacto se refiere a los cambios esperados en las trayectorias educativas y profesionales de las generaciones afectadas por el cierre prolongado de escuelas y las consecuencias económicas de la pandemia, incluida la reducción de los ingresos, el estado socioemocional de las personas y las oportunidades de aprendizaje a corto plazo. A mediano plazo, se necesita una acción inmediata, con esto en mente, es imperativo comprometerse con la recuperación del proceso educativo y la transformación de la industria, así como una mayor inversión en el sector de la educación desde la primera infancia hasta el desarrollo en línea con la dirección cambiante del lugar de trabajo con igualdad.

En tercer lugar, la prolongada crisis social obliga a los países de la región a promover la creación de estados de bienestar, fortalecer los sistemas sociales, brindar garantías básicas de bienestar y resolver los problemas de desigualdad estructural. Para lograr un desarrollo social inclusivo es necesario tener en cuenta los desafíos de la sostenibilidad fiscal, lo que requiere discusiones sobre progresividad, planificación, voluntad política y criterios de amplio consenso.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y SOCIEDAD EN LATINOAMERICA

1.1 La Educación desde tres perspectivas

Si bien este tema parece ser muy debatido, la reflexión sobre la relación entre educación, sociedad, democracia y cultura es relevante en el contexto latinoamericano por al menos dos razones. Primero, porque la educación promueve mayores niveles de desempeño. La equidad, la igualdad, la inclusión, la justicia y el estatus secundario contribuyen al desarrollo de una cultura de convivencia, tolerancia y paz. Agreguemos una tercera razón. América Latina sigue siendo una de las regiones más desiguales social y económicamente vulnerables del planeta y, a pesar de los esfuerzos para abordar estos problemas, las dificultades siguen sin resolverse. Sin embargo, la educación es y seguirá siendo uno de los medios más importantes para lograr este objetivo. Al respecto, el preámbulo del Tercer Estudio Regional Comparativo UNESCO/LLECE (TERCE) entre la UNESCO y el Instituto Latinoamericano de Educación de América Latina y el Caribe (2016) señala: “La educación juega un papel importante en la vida de las personas, como herramienta para promover la justicia, la equidad y la creación de una sociedad tolerante” (p. 5). Esto se refleja en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde el Objetivo 4 es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p. 15).

Son de suma importancia las investigaciones que se aborden desde diferentes perspectivas históricas de la educación dentro de este marco reflexivo, porque no solo permiten comprender y superar el pasado, sino que ilumina el estado de nuestra voluntad (Gutiérrez, 2002; UNESCO/LLECE, 2016). Ante la relevancia de esta visión para ello se consideran tres ilustres pensadores, Dewey, Freire y, más recientemente, Maturana, cuyos principios vinculan de manera interesante la educación con los otros elementos mencionados al principio, que han sido y son la base sólida para el florecimiento de la sociedad y la cultura latinoamericana.

Según Dewey (1970), la educación es "un medio para continuar la vida en el sentido más amplio", sólo la educación puede satisfacer la ignorancia sobre los fines y costumbres de los grupos sociales, estos vacíos solo se pueden llenar a través de la educación. Para abordar las limitaciones de su pensamiento, es útil señalar el complejo clima social de Estados Unidos en el siglo XXI y su apertura al cambio en los sistemas sociales, políticos e industriales. Herbart tiene una gran influencia en el campo de la educación, cree que los niños pueden formarse intelectual y psicológicamente a través de la educación, y es sobre este trasfondo que crea sus ideales (Picardo, 2002).

Contrariamente a la suposición de Herbart (Lungrend, 1994), expone que los problemas de la práctica educativa están relacionados con este tipo de pensamiento, Dewey desarrolló una filosofía de la educación con pragmatismo educativo, el concepto de aprender haciendo, (Gutiérrez, 2002; Picardo, 2002). Para entender la obra de Dewey en esta medida, hay que tener en cuenta su pragmatismo y, por supuesto, la contextualización, como señala Ruiz (2013). Así, enfatiza el valor instrumental del conocimiento y pensamiento general para dar solución a problemas específicos que enfrentan los individuos. Por lo tanto, sus recomendaciones incluyeron a Kilpatrick, DeCrolle, Montessori, Claparède y Cousinet, todos los cuales formaban parte del movimiento de Escuelas Positivas.

La formación avanzada extensiva puede generalizarse, en este tipo de educación como principal método de progreso, donde el maestro no se limita a la transferencia de conocimientos. Las estrategias educativas también ayudan a construir una vida social justa (Gutiérrez, 2002; Ruiz, 2013), la filosofía de la educación de Dewey puede interpretarse con precisión como un enfoque en la educación para crear y mantener una sociedad democrática. Así, sus principios ideológicos proclaman tres tipos de revolución: la científica, la industrial y la socialdemocracia (Gutiérrez, 2002), representando esta última una nueva visión de la vida. Dewey, como afirma Picardo (2002), “el verdadero conocimiento radica en el proceso de adaptación individual, en la reconstrucción de la experiencia”. Según su pensamiento, el aprendizaje no es el fin, sino el resultado y estímulo de la actividad del sujeto. También está de acuerdo con Rousseau (1984, 1993, 1995) en todos los aspectos, incluida la misión emancipadora y transformadora de la educación, el reconocimiento de las importantes tareas del Estado y los métodos educativos.

El contenido de las materias lo determina el niño, de hecho, “junto con la imagen que Rosso tomó de Pestalozzi, Dewey sospecha que los contenidos y métodos de la escuela son artificiales porque no corresponden a los principios del desarrollo infantil y no tienen en cuenta las características individuales, incluidas las circunstancias personales, impulsos necesidades, capacidades, por lo que la educación debe intentar fundamentar la educación en sus intereses y necesidades, (Sáenz, 2010).

Sin embargo, como argumenta Ruiz (2013), los directivos aplican el pragmatismo de Dewey a las competencias en la planificación de departamentos y proyectos, más en la creación de significado personal que en la producción social de los individuos”. Curiosamente, la propuesta de Dewey ha sido debatida en los EE. UU, a través de Informes como Explicando la Reforma Educativa (1983, citado en Ruiz, 2013) atribuyen el bajo rendimiento escolar, las crisis morales y culturales en los Estados Unidos a las reformas educativas incrementales (Ruiz, 2013). A pesar de estos ataques, la filosofía progresista del movimiento de la educación moderna consta de varias formas y aspectos posteriores.

En este sentido, la relación entre progreso en educación es simultáneamente, relacionada con la democracia moderna y conocimiento. Por un lado, los apuros de la Ilustración son dilemas posmodernos incluso más que Dewey, en otras palabras, la clave del sentido de la vida de las personas y de la conformación de su vida como individuos y sociedades está directamente relacionada con el modo de vida relacionado que llamamos democracia (Ruiz, 2013; Sáenz, 2010). Freire (1998) enfatizó en la pedagogía del oprimido que la educación debe ser un proceso político y emancipatorio que tiene como objetivo despertar a las personas de la opresión y encaminarlas hacia la transformación social. Asimismo, tu trabajo será más fácil de entender si piensas en el contexto que lo inspiró.

Era la década de 1960 y la sociedad brasileña atravesaba una convulsión política que culminó con un golpe militar en 1964 y un régimen totalitario y nacionalista que duró hasta 1985 (Godoy y Soares, 2017). Es en el panorama de cambios en la organización política, económica y social de Brasil donde la obra de Freire es más instructiva. Según Gore (1996), la pedagogía o teoría crítica del aprendizaje mira a la libertad como un fenómeno colectivo e individual en la sociedad que se genera en términos de transformaciones.

El impacto que esto tiene en el rol de docente y alumno es verdaderamente innovador y se refleja en el concepto de diálogo (Picardo, 2002). Por lo tanto, la educación no es transferencia de información, sino formación en coherencia con el conocimiento. Por eso, contrariamente a muchos modernistas, tiene sentido hablar de enseñanza más que de educación o aprendizaje (Grundy, 1998). En la creación de la sociedad brasileña y los movimientos de masas discutidos por Godoy y Soares (2017), las ideas de Freire surgieron en un contexto capitalista donde el conocimiento científico y el entendimiento compartido solo estaban al alcance de los grupos hegemónicos. Por lo tanto, la educación crítica se concibe como un medio para combatir la marginación social (Strek, 2009).

Según Borges (2008), la pedagogía liberal en América Latina es tanto un cambio de paradigma epistemológico como una máxima ética con la que aún es deudora. La postura de Freire ilustra por qué la enseñanza crítica requiere que los docentes se involucren en un proceso de autoevaluación que debe comenzar con el lenguaje como una forma de sacudir el mundo y generar pensamiento crítico. El enfoque de Freire está indudablemente relacionado con la libertad individual y colectiva, donde puede generar empatía.

Esta perspectiva, por lo tanto, influye en los planes de estudios, que a menudo se asocian con modelos de educación informal o no sistemática en áreas vulnerables de aislamiento y pobreza. En tercer lugar, el connotado biólogo chileno Maturana (2002) quien sostiene que el lenguaje y la emoción son más importantes para la convivencia humana de lo que se pensaba anteriormente. Maturana y Varela estuvieron entre los defensores del pensamiento complejo en América Latina (Maturana y Varela, 1990; Varela, 1990;

(Romero, 2002). También considera el vacío existencial y muchas fallas emocionales y consecuencias del racionalismo (Urbina, 2013). Con base en lo anterior, resaltó cuatro principios a los que concedió gran importancia a la educación:

- 1) Las emociones son la base de la acción humana.
- 2) El amor es el sentimiento básico de las cosas importantes.
- 3) Las emociones apoyan el razonamiento definiendo espacios apropiados.
- 4) El amor es esencial para la salud física y mental. Las emociones juegan un papel protagónico en la ideología de Maturana, y es importante que los docentes reflexionen sobre las emociones a medida que avanzan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, expresa su opinión sobre la política, la educación y dice: "¿Por qué la educación?" Esta pregunta es relevante porque el concepto de servicio está relacionado con el deseo. De hecho, eso en sí mismo no tiene sentido, así que aquí viene el problema. ¿Qué queremos de la educación? ¿Cuál es la importancia de la educación? ¿Para qué necesitamos prepararnos exactamente? ¿qué país queremos? (p.5). El dilema actual de la educación de los jóvenes tiene sus raíces en estos temas. Por un lado, necesitan el impulso de la empatía social para cambiar el orden cultural y político que conduce a una desigualdad excesiva, que lleva a la pobreza y al sufrimiento material y espiritual, y por otro lado, necesitan imaginación para prepararse para competir en el mercado profesional.

Pero resulta que estos dos objetivos no están conectados, porque los jóvenes de hoy son educados como estudiantes, participan en competencias profesionales, en ciertos juegos interactivos, excluyendo a otros, este es un mercado competitivo libre y saludable. Pero según Maturana (2002), la competencia es enfermiza y saludable solo después de eliminar a los competidores. Así, el sistema educativo existente invita a la juventud de Chile y por qué no de América Latina a participar en la libre competencia, a formular proyectos nacionales, directa o indirectamente, basados en la lucha y la exclusión mutua.

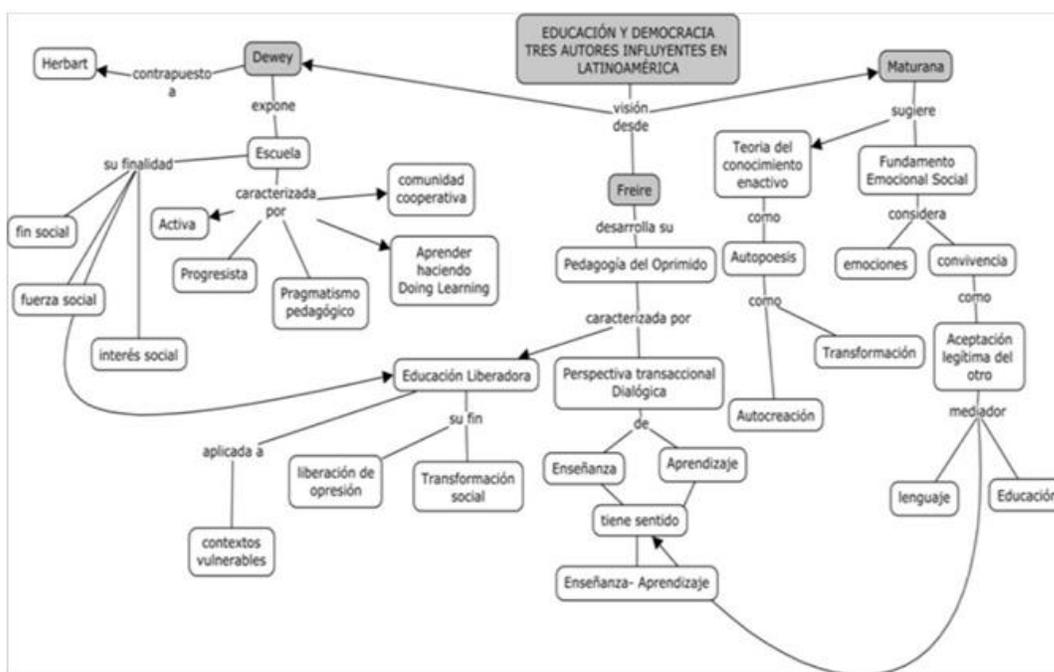
Maturana ahora define la educación como un proceso continuo y permanente que marca dos períodos importantes en la historia humana, la niñez y la adolescencia, cuando la vida moldea significativamente el tipo de comunidad en la que una persona participa. La capacidad de tolerancia, respeto en la infancia se basa en una base de autoaceptación y respeto durante la adolescencia, la eficacia de este mundo compartido se demuestra en la edad adulta temprana social y personalmente responsable. Por otro lado, no es que no haya alternativas en el mundo de la lucha de hecho, la agresión no es la emoción primaria que nos define como seres humanos, es el amor que ve a los demás como legítimos y convive con ellos. Otros viven juntos. Por lo tanto, se necesita educar como lo resume Maturana (2002). No destruya, use, abuse, domine el mundo natural, acepte y respete el mundo

natural, no haga que la bondad humana salga del pozo y restaure la armonía básica a la esencia del ser donde pertenece, está la naturaleza, la naturaleza viva.

Según el pensamiento de Maturana, como educador es fácil involucrarse en el trabajo diario de construir una sociedad democrática, y los diferentes puntos de vista políticos e ideológicos se convierten en perspectivas en la cooperación cotidiana. Crear una sociedad pacífica donde la violencia y la pobreza puedan curarse. En la Figura 1.1 el mapa conceptual intenta presentar de manera puntual y concisa los aspectos más relevantes de estos autores en las categorías conceptuales de democracia y conocimiento, enfatizando la ontología y la convergencia teórica.

Figura 1.1

Mapa conceptual de los aspectos más relevantes de Dewey, Freire y Maturana.



Fuente: Olivo, 2019.

Compromiso con una educación de calidad, inclusiva y democrática

1.2 Educación Inclusiva para Todos.

El Marco Educativo 2015 de la UNESCO (2015b) clasifica a las organizaciones internacionales más activas en el desarrollo de los sistemas educativos, inclusivo, justo y socialmente democrático (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, 2016). Aunque varios informes cuestionan las iniciativas actuales de EPT, la UNESCO (2015b) incumple promesas en temas de inclusión, equidad y justicia social

(Azorín, 2017). Algunos de los esfuerzos del EPT (Educación Para Todos) a lo largo del tiempo están integrados para promover la educación inclusiva y presionar a los gobiernos, países, especialmente en América Latina y el Caribe. En este sentido, varios autores, entre ellos Ainscow (2015) y Azorín (2017), han reconocido a la EPT como al menos una apuesta internacional por una educación de calidad. El Informe de seguimiento mundial anual sigue el progreso hacia los objetivos de la educación para todos, así como los dos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación y las metas establecidas en el Marco de Dakar.

De hecho, los informes sugieren que la EPT ha fracasado o no existe y que los esfuerzos son inadecuados en muchos países del mundo (Azorin, 2017; UNESCO, 2015a; UNESCO, 2015b). Según el TERCE (UNESCO, 2016), América Latina y el Caribe han realizado importantes esfuerzos en las últimas décadas para abordar temas claves como la alfabetización, la inclusión educativa. Estos desafíos incluyen la prevención de procesos de exclusión, segregación, como la discriminación por motivos de género, raza, etnia, clase social, orientación sexual y discapacidad (Ainscow, 2015). Por ejemplo, el Segundo Estudio Comparativo Regional (SERCE) y TERCE (UNESCO, 2016), realizado en 16 países por el Instituto Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en 2006, encontró que:

Más de la mitad de los alumnos de sexto grado lograron un dominio mínimo en lectura, matemáticas y ciencias (una cuarta parte de todos los niveles I y II). Los resultados revelan hasta qué punto los estudiantes no están adquiriendo los conocimientos necesarios para profundizar sus conocimientos y desarrollar habilidades avanzadas en diversas disciplinas. En todo caso, es interesante señalar una etapa importante relacionada con los resultados de los citados organismos internacionales en el campo de la educación de calidad, inclusiva y democrática, que lógicamente afectó a América Latina y el Caribe. En este sentido, las etapas se basan en el trabajo de Asorin, (2017) desde el momento de la educación desde 1948 al 2030 en su inclusión en los ODS.

Agenda 2030-1948 para el desarrollo sostenible. Las etapas más importantes en América Latina y el Caribe.

a) Educación básica:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948).
- Declaración de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1959).
- Convención sobre la Discriminación en la Educación (UNESCO, 1960).
- Declaración sobre la Eliminación de Toda Discriminación Racial (ONU, 1963).

- Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966).
- Introducción, Informe. (Wargock, 1978).
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (ONU, 1979).
- Conferencia Mundial sobre Actividades y Estrategias en Educación, Prevención e Inclusión (UNESCO, 1981).
- Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1985), no sujeto al país en el que se encuentran.
- Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).
 - Establecimiento de toda la formación de Educación para Todos (EPT) en Jomtem-Tailandia (UNESCO, 1990).
 - Normas sobre igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).
 - El Laboratorio Latinoamericano que evalúa la calidad de la educación en América Latina y el Caribe, (LEECE) en 15 países participantes del principal proyecto educativo del Caribe, 1980-2000 (OREAL/LEECE, 2017).
 - Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Especiales. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).
 - Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU, 1995).
 - Informe de Delors. La Educación encierra un Tesoro. (Delors, 1996).
 - Aplicación y resultados del Primer Estudio Comparativo y Explicativo [PERCE] por la LLECE, (1998).
 - Foro Consultivo Internacional sobre EPT celebrado en Dakar-Senegal (UNESCO, 2000).
 - Cumbre del Milenio con sede en Nueva York- Declaración de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000).
 - Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005).

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)
 - Segundo Estudio Comparativo y Explicativo [SERCE] por la UNESCO/LLECE, (2008).
 - Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra bajo el lema “La educación inclusiva: camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008).
 - Conferencia Iberoamericana de Educación –Metas Educativas 2021 bajo el lema “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (Organización De los Estados Iberoamericanos,-OEI, 2008).
 - Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva celebrada en Salamanca bajo el lema “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto: Derechos, Retorica y Situación Actual” (UNESCO, 2009a).
 - Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009b).
 - Conferencia Internacional “La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales,2010).
 - Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata” (OEI, 2010).
 - Iniciativa Mundial “La educación ante todo (UNESCO, 2012).
 - Reunión Mundial sobre la EPT celebrada en Mascate-Omán con el objetivo de “asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, y aprendizaje para todos, para el año 2030” (UNESCO, 2014).
 - Iniciativa Global “Completar la Escuela” con el lema “Un derecho para crecer, un deber para compartir” (UNICEF, 2015).
- Declaración de Lima. Balances y Desafíos para la Agenda Educativa Regional 2015-2030 (OREAL/UNESCO, 2016a).

- Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible y Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (UNESCO, 2015)
- Estado mundial de la infancia. Una oportunidad para cada niño (UNICEF, 2016)
- Educación para Transformar Vidas. Metas, Opciones de Estrategia e Indicadores. Agenda 2030 E. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas (OREAL/UNESCO, 2016b)
- Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon-República de Corea- Declaración de Incheon (UNESCO, 2015)
- Informe- La enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva Regional Hacia el 2030 (OREAL/UNESCO, 2016c).

Por otro lado, autores como Hernández y Ainscow (2018) trazan los límites y alcances de las escuelas del siglo XXI y los desafíos de actores como los docentes en una educación inclusiva, democrática, social y equitativa y el barrio más cercano al entorno escolar. Reflexionando sobre estos autores, existe una convergencia entre los métodos analizados en las líneas anteriores por Dewey, Freire y Maturana y lo que ellos denominan los principios y estrategias reflexivas de la práctica pedagógica situada. Básicamente, Hernández y Ainscow (2018) identificaron cinco áreas que pueden influir en el logro de una educación inclusiva y equitativa: clima escolar y convivencia, involucramiento del personal y otros miembros de la comunidad educativa, y currículo. También destacan las cuestiones relacionadas con la necesidad de desarrollar prácticas inclusivas y las dividen en tres componentes: componentes intra e interescolares y componentes extraescolares. La tabla 1.1 muestra las categorías y sus principales significados.

Tabla 1.2

Principales categorías de las implicaciones y retos del siglo XXI para lograr una educación inclusiva, democrática y justa.

Clima escolar y convivencia	Equipo docente	Participación del resto de la comunidad educativa	Currículo y principales implicaciones	Investigación y mejora
Valorar y respetar la heterogeneidad	Incorporación de estructuras democráticas, en la organización escolar y académica	Participación de todos los agentes de la comunidad como agentes de cambio y toma de decisiones de los procesos educativos, curriculares y evaluativos.	Se demanda un currículo abierto, flexible, pertinente, contextualizado y asertivo hacia las necesidades de la comunidad educativa. Desarrollar elementos curriculares inclusivos Necesidad de personalizar la formación, trato, seguimiento y evaluación de los estudiantes coherente con un currículo abierto y flexible. Se requiere didácticas activas, dialógicas y que valoren la interacción entre maestro-estudiante y contexto.	Se aboga por un proceso cíclico de investigación en acción y que permita visualizar desde su praxis el cambio y la mejora. Se demandan espacios concretos para repensar en y sobre la práctica, a partir de la observación sistemática, el dialogo, la triangulación de la información con el equipo docente. Búsqueda proactiva y colaborativa de las barreras que limiten la participación y el éxito de los estudiantes Todo el plan institucional debe virar como una brújula hacia el aprendizaje como una experiencia educativa de felicidad
Promoción de la convivencia democrática caracterizada por acuerdos sociales y disciplinarios	Trabajo cooperativo entre todos los agentes			
Búsqueda activa y continua de la participación de los estudiantes, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje	Búsqueda del consenso entre profesionales			
	Aprovechamiento y articulación del conocimiento experto del profesorado Proceso de formación docente constante y plural. Revisión explícita de las actitudes del profesorado, uso del lenguaje y practicas usadas			
	Asumir el liderazgo que fomente equidad, gestione y movilice recursos y recursos tendientes hacia una progresiva cultura inclusiva			

Retos		
Factores dentro de las escuelas	Factores entre las escuelas	Factores más allá de las escuelas
Superar la burocratización excesiva del sistema.	Crear redes colaborativas entre instituciones próximas que promuevan la movilización del conocimiento desde sus propias prácticas docentes.	Localizar y abordar las barreras que perjudican el crecimiento del alumnado
Creación de espacios para la autorreflexión e introspección de la práctica docente en el marco de un proceso de investigación participativa.	Búsqueda y conexión con experiencias educativas en contextos particulares que provean aprendizaje mutuo.	Dotar de sentido a la personalidad del centro educativo dentro de su contexto político, económico y social.
Desarrollo profesional de la praxis mediante la colaboración y el consenso desde la toma de decisiones, la filosofía, misión y visión institucional.	Optimizar el conocimiento propio de cada centro educativo y generar una estructura articulada que desarrolle la experticia institucional en una materia específica.	
Conceder voz a los estudiantes en las propuestas de mejorar su propio aprendizaje.		

Fuente: Hernández y Ainscow (2018).

Sobre la base de las consideraciones realizadas hasta ahora, se pueden identificar varias dimensiones en primer lugar reconocer que la región latinoamericana aún enfrenta altos niveles de vulnerabilidad, desigualdad y pobreza. En este caso, el marco sigue las perspectivas epistemológicas de Dewey, Freire y Maturana. Los modelos de educación de paradigma todavía funcionan y la relación entre democracia y educación puede ser un desafío o una tarea que realmente surge en el trabajo, reestructura la educación como tarea cotidiana y hace que nos reconozcamos como seres humanos. Vivir juntos sin excluir a los demás, aceptando el proyecto común de sociedad. Al mismo tiempo, las organizaciones internacionales lideradas por la UNESCO establecen metas, pero en la historia reciente se ha garantizado una educación más democrática, inclusiva y socialmente justa. Algunos expertos creen que se necesita hacer mucho más en esta área. Se han expresado preocupaciones sobre la EPT en muchos países, particularmente en América Latina y el Caribe. Las medidas de política estatal necesarias para lograr este objetivo son insuficientes y más específicas. La Educación de calidad para todos, finalmente, también se trata de responsabilidad e ignora el rol trascendental del Estado. Depende de las propias instituciones y de los actores que actúan como agentes de cambios.

1.3 Tendencias y Desafíos Políticos y Socioculturales de la Educación.

La educación superior en el mundo se ha convertido en un escenario donde los individuos pueden desarrollar aún más las habilidades adquiridas en los primeros niveles educativos. Esto se ha complicado por las cambiantes condiciones sociales, políticas y económicas de cada país. En América Latina se han realizado esfuerzos para restaurar la credibilidad de la política educativa mediante la implementación de estrategias para integrar la accesibilidad y la sostenibilidad de la oferta en diferentes niveles (infantil, primaria, secundaria y terciaria), estas intenciones se han popularizado en varios países, pero en otros se ha estancado. Estos resultados son producto de decisiones tomadas por el gobierno para satisfacer las necesidades a las poblaciones que están en su territorio.

Es un recorrido para comprender las principales tendencias, desafíos socioculturales y políticos que enfrenta la educación superior contemporánea en América Latina, sus orígenes, desarrollo, avances y perspectivas para alcanzar un nivel global, dinámico e innovador. La revolución tecnológica ha llevado al rápido desarrollo del proceso de globalización, que afecta principalmente a la actividad humana. La globalización se entiende como un proceso internacional de integración mundial, económica, política y cultural en el campo de la educación, que involucra a instituciones de diferentes países compitiendo por el reconocimiento de los mejores docentes, estudiantes y egresados.

Como resultado, las instituciones de educación superior (IES) crean nuevas formas de educación en respuesta a los cambios y las nuevas demandas en la vida profesional y social. Las universidades y las instituciones de educación superior están involucradas en la creación de conocimiento y, por lo tanto, necesitan ampliar sus relaciones sociales, culturales y económicas. Se han convertido en una comunidad de aprendizaje abierta al cambio y la innovación. Pero en lugar de adoptar una perspectiva regional y aislada, los estudios comparativos advierten contra centrarse y priorizar las tendencias internacionales para mantenerse a la vanguardia mientras se ignora la amenaza a las demandas ambientales que impulsan el bienestar social. Por lo tanto, es importante comprender los aspectos más importantes del desarrollo de la educación superior en países como Cuba, Chile, Argentina, Colombia y México para determinar su relevancia en la creación de ideas de bienestar social. No se puede pasar por alto que la educación superior se basa en la creación y desarrollo de nuevos conocimientos liderados por personas altamente calificadas, creadoras de procesos de investigación que impactan positivamente en la sociedad. Por ejemplo, países tan diversos como América Latina tienen la responsabilidad de garantizar que la inclusión, la equidad sean pilares clave para que las personas de estas regiones accedan a investigación de alta calidad sin mayores barreras. De esta manera, podemos hablar de una educación relevante, innovadora y empoderada que responda a las necesidades de un entorno globalizado. Desafortunadamente, todavía queda mucho trabajo por hacer para alcanzar este nivel.

1.4 Tres Actores Claves en la Educación y Sociedad.

Dado que la educación superior se encuentra en un punto de inflexión, es importante recordar a los actores interesados (estudiantes y sus familias, instituciones de educación superior y responsables políticos) y lo que pueden y no pueden hacer y qué los motiva a hacerlo. El producto final de su formación (Por ejemplo, una tesis, una calificación final o la admisión a un programa de posgrado) es el resultado de muchas inversiones, incluido el trabajo duro, la capacidad natural, la preparación académica y otra información proporcionada por la Universidad sobre profesores, colegas, laboratorios e infraestructura.

Un argumento importante es que la preparación académica tiene que ver con el esfuerzo individual, las políticas que permiten a los estudiantes cursar estudios superiores independientemente de la calidad de la preparación anterior. La posibilidad de que los estudiantes no completen sus estudios presenta otro problema significativo, los riesgos asociados con la inversión en educación superior afectan a algunos estudiantes más que a otros porque algunos están menos preparados académicamente para la universidad y es más probable que abandonen los estudios. Al tomar una decisión, los estudiantes y sus familias consideran la educación postsecundaria como un "paquete" que incluye factores como el programa, la universidad, los requisitos de esfuerzo del estudiante y las contribuciones laborales, las relaciones laborales, sociales anticipadas esperadas y la distancia al lugar deseado.

Es importante destacar que no todos los estudiantes valoran por igual cada uno de estos factores, por ejemplo, los estudiantes con puntajes más altos están más preocupados por las habilidades de sus compañeros que los estudiantes que obtuvieron puntajes más bajos. Además, es característico de la región que los estudiantes prefieran estudiar cerca¹ de las universidades. Estos dos factores afectan significativamente la estructura del mercado, algunos estudiantes buscan educación superior para mejorar sus perspectivas financieras, mientras que otros buscan oportunidades para estudiar materias que les interesen y estén menos preocupados por el éxito financiero. Asimismo, algunos buscan una "experiencia universitaria" en la que ingresan a un nuevo entorno con nuevos compañeros y están expuestos a nuevas ideas y perspectivas. La diversidad de estos objetivos crea desafíos para los formuladores de políticas que buscan regular la industria (Deming y Figlio, 2016). Sin embargo, independientemente de sus objetivos, muchos estudiantes realizan un análisis de costo-beneficio al elegir cursos de posgrado u optativos. Deben pagar la matrícula y otros gastos, como libros y transporte, mientras están en la universidad y recibir becas de

¹ Según datos basados en encuestas a los hogares, en 2013 casi un 80 por ciento de los estudiantes de educación superior de 18-24 años vivía en el hogar (es decir, el estudiante es o el hijo o el nieto del jefe del hogar). Datos a nivel de estudiante en Colombia indican que en torno a tres cuartos de ellos recurren a IES ubicadas en el mismo departamento en el que cursaron la educación secundaria.

posgrado después de graduarse. Por el contrario, si no se cursa una carrera universitaria, la retribución laboral estará sujeta a los salarios para egresados de escuelas secundarias. La forma más obvia, si no la única, de influir en las decisiones de los estudiantes es desarrollar sistemas de financiación eficientes, rápidos y justos.

Independientemente de cómo actúen los políticos, los mercados deben intervenir porque el optimismo social no se puede lograr maximizando el potencial y los recursos disponibles de cada individuo para satisfacer las necesidades tecnológicas de la economía. Hay varias razones para este resultado. En primer lugar, la educación superior beneficia no solo a las personas que la reciben, sino también a la sociedad en su conjunto. Mientras el mercado premia el desempeño del candidato, la sociedad también se beneficia de su contribución a la innovación, la generación de conocimiento y el resultado de la investigación. La sociedad también se beneficia de los graduados en formas que el mercado no puede compensar por completo, por ejemplo, los graduados pueden convertirse en ciudadanos activos y criar niños sanos. Al considerar si los estudiantes obtienen educación superior en presencia de este tipo de externalidades, los estudiantes no reciben todos los beneficios sociales de la educación superior y, por lo tanto, invierten en educación superior por debajo del nivel social óptimo. En segundo lugar, es posible que los estudiantes que podrían beneficiarse de un programa en particular no reciban fondos. Esta presión de liquidez sobre el talento reduce la eficiencia y la equidad porque la economía no está utilizando todo su potencial productivo.

Si la movilidad es una barrera de entrada, otra puede ser la falta de preparación académica para la educación superior. Como se señala el Informe del Banco Mundial, (2017), los estudiantes de familias de bajos ingresos se desempeñan por debajo que los estudiantes de familias de mayores ingresos, lo que puede indicar fallas en el sistema de educación primaria y secundaria. En principio, los mercados de crédito pueden aliviar las restricciones de liquidez a corto plazo, pero no son perfectos. Los créditos para la educación superior no cuentan con la seguridad o garantías requeridas por las instituciones financieras, ya que generalmente el estudiante aporta los fondos de inversión en los mismos. Del mismo modo, los préstamos para la educación superior son riesgosos para los bancos porque hay información inexacta sobre sus rendimientos.

De manera similar, los propios estudiantes pueden tener dudas sobre su capacidad para completar o regresar a la educación superior a largo plazo. Por lo tanto, el mercado crediticio en sí mismo no funciona perfectamente para la sociedad en términos de financiamiento de la educación superior, si es que no funciona en absoluto. En tercer lugar, la educación superior es un "producto" complejo caracterizado por una grave asimetría de información, lo que dificulta que los estudiantes y los padres evalúen la calidad y diversidad de las diferentes opciones. Por ejemplo, un estudiante interesado en biología quiere obtener una educación adecuada para trabajar en el sector privado. Es posible que no

sepa qué programa del sector privado lo capacitará mejor que la investigación, puede ver programas similares, pero no sabe cómo notar la diferencia. Quizás esto se deba a que las propias universidades han optado por no publicar la información relevante. O sabe que los graduados de ciertos programas encuentran trabajos bien remunerados después de graduarse, pero no sabe si eso se debe a la selección de estudiantes sobresalientes del programa o a la capacitación y educación rigurosas. Como resultado, la falta de información lleva a algunos estudiantes a tomar decisiones poco acertadas, como inscribirse en los cursos más pequeños mientras obtienen grandes préstamos estudiantiles. Peor aún, algunos estudiantes y padres estudian la realidad y sus consecuencias, es decir evalúan la calidad y variedad de la educación postsecundaria y comparan costos y beneficios a largo plazo. Estas diferencias dependen de la educación de los padres y el nivel socioeconómico (Castleman, 2013; Horn et al. 2003; Tornatzky, et al. 2002), la desigualdad se hace mayor. Los sesgos cognitivos también impiden que los estudiantes tomen decisiones informadas, lo que hace que sobreestimen las recompensas o el potencial de éxito² de algunos proyectos. en América Latina y el Caribe,

Es muy difícil cambiar de un programa a otro, el costo de tomar la decisión equivocada puede ser muy alto, aumentando la severidad de la decisión, y dado que la mayoría de las personas solo toman la decisión una vez, no hay oportunidad de "aprender haciendo" (o una vez o varias veces en su vida). La asimetría en las dificultades del procesamiento de la información, los sesgos cognitivos y los costos de la toma de decisiones pueden obstaculizar la capacidad de la educación superior para desarrollar las habilidades necesarias en el mercado laboral. Por ejemplo, una economía puede tener una escasez de programadores informáticos y un exceso de periodistas. Los salarios de mercado deberían servir como indicador de la escasez relativa de graduados (es decir, los programadores informáticos deberían ganar más que los periodistas en promedio), pero los estudiantes o no utilizan esta información para tomar decisiones o carecen de la preparación académica necesaria para lograr sus objetivos.

En cuarto lugar, la información del mercado de la educación superior es incompleta. Debido a que hoy es costosa tanto la configuración como la operatividad, el sistema naturalmente proporciona poder de mercado a un pequeño número de proveedores. La concentración efectiva depende en gran medida de las barreras legales y reglamentarias a la educación superior. Por lo tanto, las bajas barreras de entrada permiten que muchos nuevos proveedores ingresen al sistema y experimenten una concentración relativamente baja. A

² Hastings et al. (2016) documentaron que los estudiantes a menudo tienen creencias inexactas sobre el costo del programa, incluso cuando sus creencias medias son correctas. Sin embargo, sobrestiman la efectividad de sus programas favoritos.

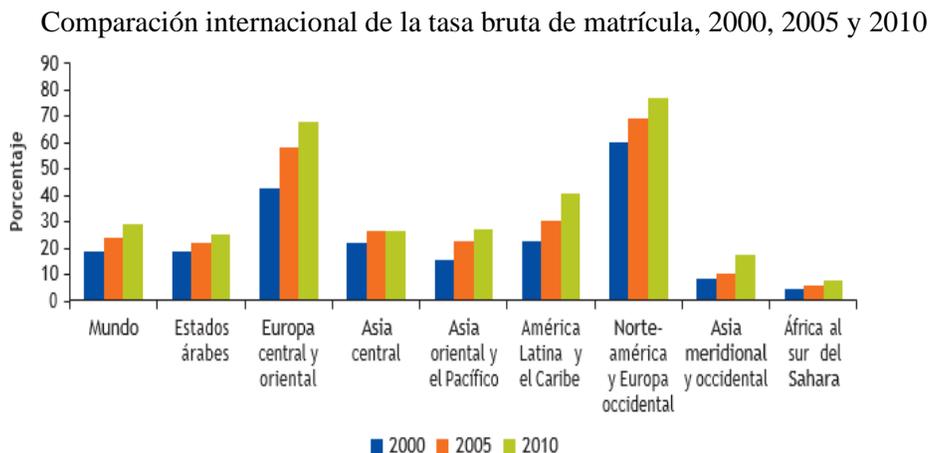
pesar de los altos ingresos, cada institución de educación superior ofrece diferentes ofertas (por ejemplo, ubicación, tipo de título, experiencia docente, concentración).

1.5 La expansión de la Educación Superior a partir del año 2000.

En este punto, es útil revisar algunos datos acerca de la expansión. Estos hechos configuran una imagen mixta con aspectos positivos y advertencias. La matrícula terciaria total en América Latina y el Caribe aumentó del 17% en 1991 al 21% en 2000 y al 40% en 2010. Desde la década de 2000, la expansión de los estándares internacionales ha sido grande y rápida como puede verse en la Figura 1.1. Por ejemplo, Asia Central tenía la misma tasa de matriculación que América Latina y el Caribe en 2000, pero solo el 27% en 2010. En América Latina y el Caribe, el crecimiento de la matrícula va acompañado de una importante expansión de la oferta. Desde principios de la década de 2000, se han abierto aproximadamente 2300 nuevas instituciones de educación superior y se han ofrecido 30 000 carreras nuevas.

Desde principios de la década de 2000, aproximadamente una cuarta parte de las universidades y la mitad de todos los cursos actuales se enfocan de esta manera. La inscripción mide la cantidad de estudiantes actualmente matriculados, pero gran parte de nuestra investigación se enfoca en otra medida: la asequibilidad que proporciona de la población de 18 a 24 años que ha obtenido educación superior. Si bien algunos están inscritos actualmente, otros pueden haberse graduado o desertado. Entre 2000 y 2013, la inscripción aumentó significativamente del 18%, hasta un 28%. Parte del aumento se puede atribuir a la celeridad de acceso. Esto se debe en parte al aumento en el número de graduados de secundaria y la alta tasa de matriculación. Esta distribución representa el promedio.

Gráfico 1.1

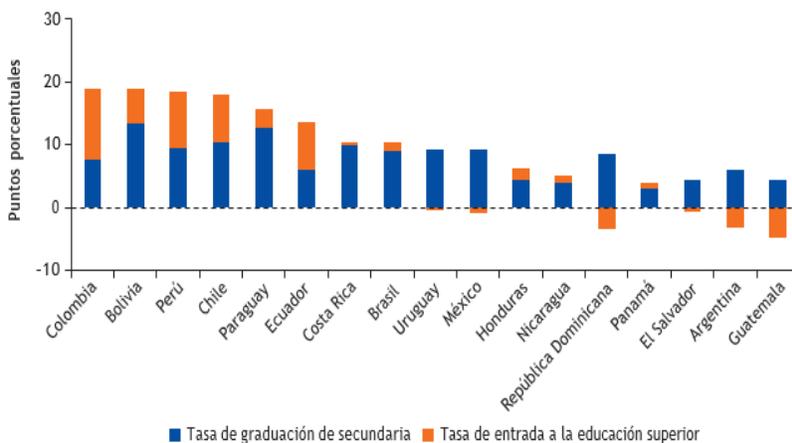


Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <http://data.uis.unesco.org/?queryd=142>).

Nota: Ganancias brutas en educación superior (ISCED 5-8) independiente de la edad, ambos expresados como porcentaje de la población de una edad dada 5 años después del final de la educación teórica de la juventud. Para cada región, el gráfico muestra el promedio de ese país.

Gráfico 1.2

Descomposición de los cambios en la tasa de acceso entre 2000 y 2013



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en SEDLAC.

Nota: La barra vertical muestra el cambio en la velocidad de acceso en forma de porcentaje. El cambio se calcula como la diferencia entre alrededor de 2013 y alrededor de 2000. En cada barra, la parte naranja corresponde a cambios explicados por cambios en las tasas de matrícula en educación terciaria, y la parte azul corresponde a cambios explicados por cambios en tasas de educación secundaria.

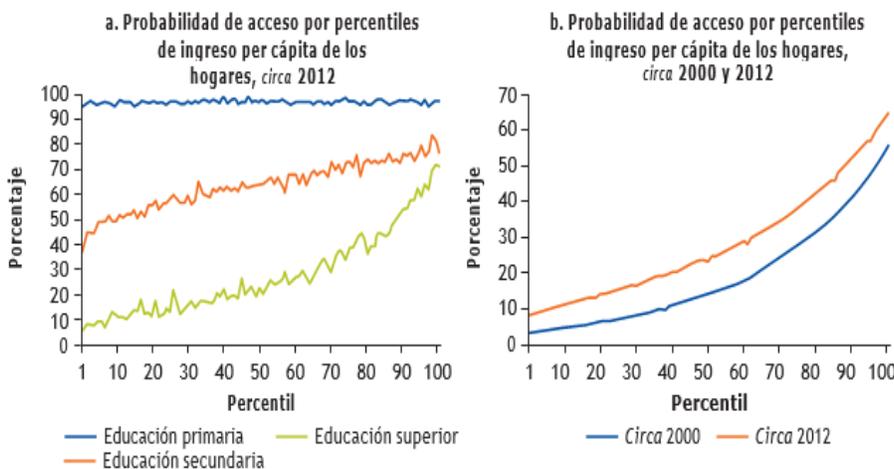
Aunque existen grandes diferencias entre países, el 78% del indicador de asequibilidad se puede atribuir al aumento en el número de graduados de secundaria (Gráfico 1.2). De hecho, la mayor parte del aumento se debió a mayores tasas de matrícula en universidades de países influyentes como Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Los formuladores de políticas en estos países han tomado medidas agresivas para ampliar el acceso. El sector privado también juega un papel importante, ya que los préstamos para estudiantes y las becas facilitan el acceso a las universidades privadas.

1.6 La Educación Superior y su Impacto Social

Si bien la educación superior es el nivel educativo con acceso más desigual en la región (Gráfico 1.3, panel a), se han logrado avances significativos en los últimos 15 años debido a que el acceso a la educación superior es bajo y, entre otras cosas, el promedio de los ingresos ha aumentado (Gráfico 1.3 panel b). Si bien en 2000 el 50% más pobre de la población (P50) representaba solo el 16% de los estudiantes de educación superior, en 2012 este grupo representaba aproximadamente el 24% del total de estudiantes. Estimamos que ahora hay 3 millones P50 más de estudiantes en educación superior que en 2000. En general, los estudiantes de P50 representan el 45% de la matrícula total. Por lo tanto, el estudiante promedio está sobrerrepresentado.

Gráfico 1.3

Desigualdad en el acceso en América Latina y el Caribe, por nivel educativo, circa 2000 y 2012



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en datos de SEDLAC.

Nota. Entre los jóvenes de 18 a 24 años con educación universitaria, es más probable que tengan un título universitario. La oportunidad de obtener educación secundaria es el porcentaje de la población de 12 a 18 años que ha obtenido educación secundaria. La tasa de matriculación en la

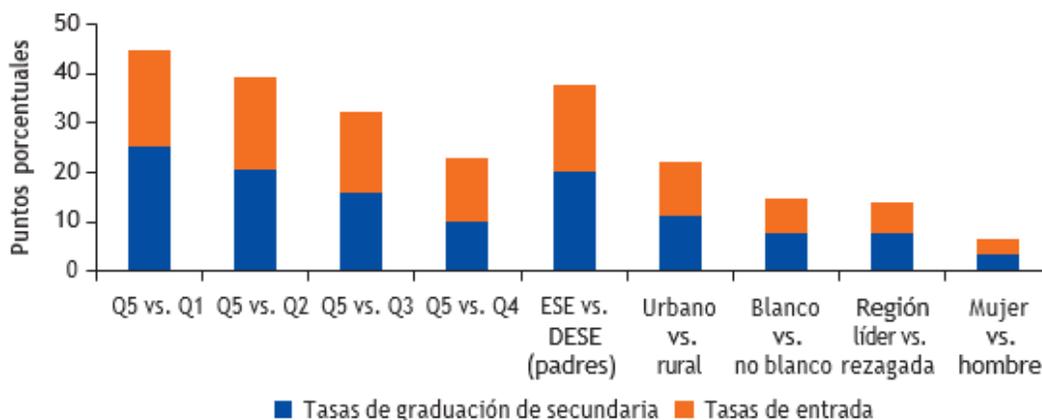
escuela primaria es el porcentaje de personas entre 6 y 12 años que son elegibles para la educación primaria. El gráfico muestra promedios simples de indicadores nacionales.

Los estudiantes que ingresan a la educación superior (estudiantes “nuevos”) provienen de familias de bajos ingresos y están menos preparados académicamente que sus pares de entornos más privilegiados, como se describe a continuación. A pesar de una mayor igualdad de acceso, los jóvenes en el quintil superior de la distribución del ingreso aún tienen 45 puntos porcentuales más de probabilidad de recibir educación superior que los del quintil inferior. Esta brecha se explica porque el 56% de los jóvenes más pobres tiene bachillerato (Gráfico 1.4). En otras palabras, la razón principal por la que estos jóvenes tienen menos probabilidades de obtener una educación superior es que no terminan la escuela secundaria.

El patrón es similar a la brecha en el poder adquisitivo entre el quintil superior y los quintiles 2, 3 y 4. Sin embargo, la reducción de la brecha de graduación de la escuela secundaria no elimina la educación superior, excepto la brecha residual en la inscripción en la escuela secundaria o las tasas de inscripción. Los datos de Colombia muestran que las diferencias en la preparación académica explican el 41% de la diferencia en la matrícula entre la parte superior e inferior de la distribución de ingresos de los graduados de secundaria, y las diferencias en la preparación académica y el nivel educativo de las madres explican la diferencia. Explica el 71% de la varianza (Gráfico 1.5, panel a). Dicho esto, no todos los graduados de secundaria están preparados.

Gráfico 1.5

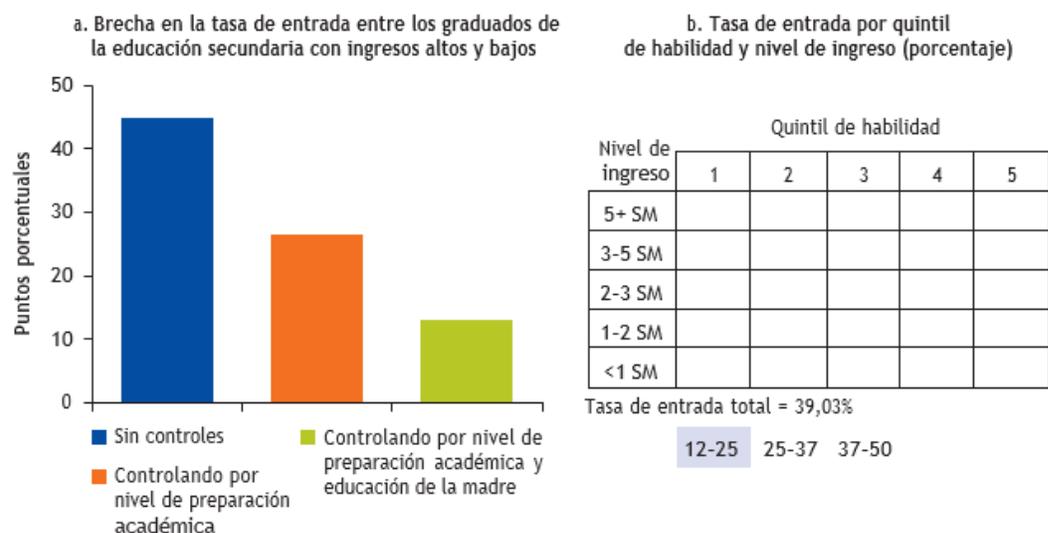
Descomposición de brecha de acceso a la educación superior para los jóvenes de 18–24 años, América Latina y el Caribe, circa 2013



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en datos de SEDLAC.

NOTA: Cada barra vertical muestra la diferencia de proporciones entre dos grupos diferentes de adolescentes. Por ejemplo, el primer panel muestra que los jóvenes del quintil superior de la distribución de ingresos tienen un 45 % más de probabilidades de obtener un título universitario que los jóvenes del quintil inferior. En cada barra, la parte azul representa la brecha de graduación de la escuela secundaria y la parte naranja representa la brecha de inscripción universitaria. Cada barra muestra un promedio simple para un país diferente. ESE = bachillerato; A MENUDO=descanso extra; Q = quintil (Q5 es el más rico y Q1 es el más pobre). Las regiones líderes y rezagadas son regiones donde el acceso a la educación terciaria está por encima o por debajo del promedio nacional.

Gráfico 1.6



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en Saber 11, SPADIES, Carranza y Ferreyra (2017).

Nota. La tasa de aprobación se refiere al porcentaje de estudiantes de secundaria que tomaron el examen Sabre 11 de 2009 y se matricularon en la universidad dentro de los cinco años posteriores a la escuela secundaria. El panel A muestra la diferencia en la inscripción de estudiantes de hogares de altos ingresos (salario mínimo 5 y más) y hogares de bajos ingresos (menos del salario mínimo). Muestra brechas condicionales (barras azules), brechas condicionales en el conocimiento 11 (barras naranjas) y brechas condicionales en el conocimiento 11 y la educación de la madre (barras verdes). La preparación académica se evalúa en base a los resultados semestrales y anuales estandarizados de Saber 11. El panel B muestra las tasas de matriculación de graduados universitarios (basadas en las puntuaciones de Saber 11) y los niveles de ingresos de los hogares por quintil de capacidad. SM = salario mínimo.

Como resultado, el costo de la matrícula universitaria es menor para los estudiantes con menos educación, independientemente del nivel de ingresos (Gráfico 1.5, panel b). Contrariamente a la sabiduría convencional de que el gasto en educación superior beneficia de manera desproporcionada a los estudiantes de altos ingresos, encontramos que el gasto actual en educación superior aumenta (al menos un poco) con la inscripción de estudiantes. Estudiantes de ingresos medios y bajos que cursan estudios superiores. tal vez. Además, las estimaciones muestran que el costo de ampliar la oferta de educación superior es cuatro veces mayor que el costo promedio de la educación superior.

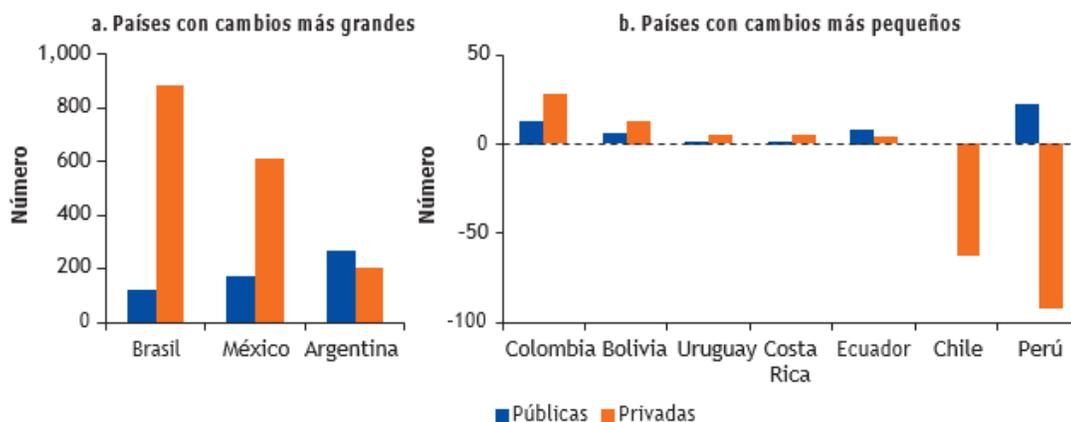
1.7 La Educación y el Entorno Privado:

En promedio, la cuota de mercado de las universidades privadas creció del 43 % al 50% desde principios de la década de 2000 hasta 2013. La mayoría de las nuevas instituciones y programas de educación superior se establecen en el sector privado (Gráfico 1.6 y 1.7). Las instituciones de educación superior pueden atender a más estudiantes

ampliando los programas existentes o abriendo otros nuevos. En los países donde hay datos disponibles, encontramos que las instituciones de educación superior públicas tienden a ampliar los programas existentes en lugar de crear otros nuevos, mientras que ocurre lo contrario con las instituciones de educación superior privadas.

Gráfico 1.6

Cambio en el número de IES públicas y privadas, América Latina y el Caribe, circa 2000–13.

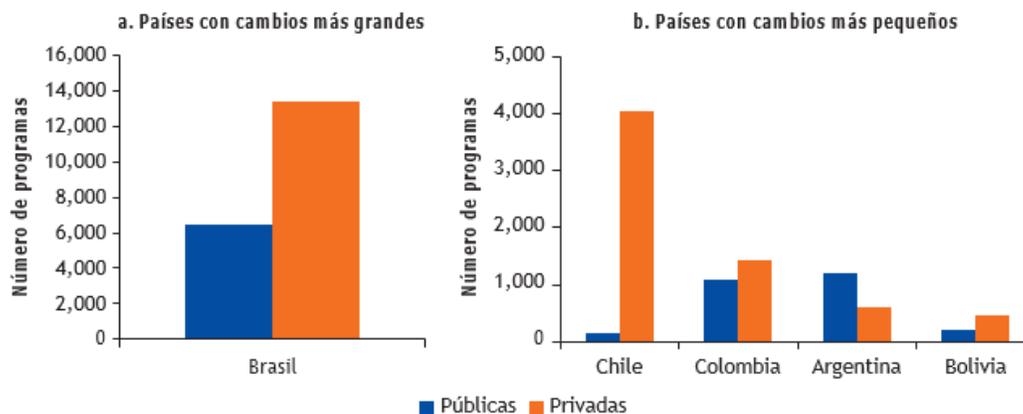


Fuente: Información administrativa por país.

Nota: El gráfico muestra el cambio en el número de instituciones de educaciones superiores públicas y privadas entre 2000 y 2013. La gran disminución en el número de instituciones de educación superior en Chile se explica principalmente por el cierre de instituciones técnicas. En Perú, esto se explica por el cierre de universidades de formación docente. Notas específicas sobre el número de instituciones en cada país: Chile: Las nuevas sedes de las instituciones de educación superior existentes no se consideran instituciones de educación superior nuevas, por razones de coherencia con otros países. Colombia: Excluye el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) e instituciones profesionales de educación superior; Las instituciones de educación superior no se identifican por su nombre, sino por el código del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). México: Los programas de posgrado incluyen instituciones profesionales, excluyendo programas en línea. Bolivia y Ecuador: Solo se incluyen universidades. Costa Rica: Excluye cinco instituciones internacionales de educación superior debido a datos de matrícula insuficientes. IES=Institución de Educación Superior.

Gráfico 1.7

Cambio en el número de programas en IES públicas y privadas, América Latina y el Caribe, circa 2000–13.



Fuente: Información administrativa por país.

Nota: Los datos corresponden a Argentina (2005, 2013), Bolivia (2000, 2011), Brasil (2001, 2013), Chile (2005, 2015), Colombia (2000, 2013). IES=Institución de Educación Superior.

Las instituciones privadas de educación superior crean nuevos cursos por varias razones. A veces cambian a versiones de optativas ofrecidas por otras instituciones (esto sucede en cursos de derecho no optativos para estudiantes que no están inscritos en optativas). En otros casos, ofrecen otra versión atractiva de un título de otra universidad (por ejemplo, una oferta de programa social competitivo que ofrece una tecnología similar). En otros casos, brindan un entorno estructurado y predecible adecuado para muchos estudiantes o estudiantes.

Las instituciones privadas de educación superior abren nuevos programas por una variedad de razones. A veces abren versiones no electivas de programas electivos ofrecidos por otras instituciones (esto sucede con programas de derecho no electivos para estudiantes no admitidos a programas electivos). En otros casos, ofrecen otra versión atractiva del programa que emprenden otras instituciones (por ejemplo, Periodismo) ofrece programas de comunicación social que ofrecen tecnologías similares). Y en otros casos, ofrecen un entorno estructural y predecible que corresponde a muchos estudiantes o ambos estudiantes

Las instituciones privadas, captan estudiantes con mayores ingresos, la gestión de la universidades incrementó la proporción de estudiantes con un nivel bajo a principios de la década de 2000. Además, las instituciones de educación superior públicas y privadas ahora forman a un alto porcentaje de estudiantes que viven fuera de la ciudad. A pesar de sus

ingresos relativamente bajos, estos "nuevos" estudiantes han podido financiar la educación superior privada gracias a los préstamos y subvenciones para estudiantes existentes en algunos países y los recientes aumentos en los ingresos familiares. De hecho, el aumento del acceso a la educación superior fue otra señal de una clase media en crecimiento. Ferreira et al. (2013) documentado.

1.7 La Estadística versus la Calidad.

La calidad de la educación es difícil de medir por varias razones, una es la falta de consenso sobre los resultados educativos esperados. Las bases de datos normalmente miden resultados tales como calificaciones y logros de educación superior, pero rara vez miden otros resultados. Por lo tanto, la elección de indicadores de calidad a menudo depende de la disponibilidad de datos, otro tema importante en la medición de la calidad de la educación es diferenciar el peso de las diferentes inversiones necesarias para cuantificar la inversión efectiva de las instituciones de educación superior.

Si, se miden los resultados de la educación superior de los estudiantes utilizando los exámenes de finalización de la universidad, las entradas incluyen:

a) Capacidad y disciplina del estudiante, el nivel de formación académica para asumir la educación superior.

b) Participación y competencia entre pares.

(c) Agregar valor a las instituciones de educación superior a través de la capacitación y el suministro de materiales tales como laboratorios y equipos. Es importante medir el valor agregado de la educación superior en términos de resultados tales como títulos universitarios y salarios de los graduados, pero los datos necesarios para hacerlo a menudo no están disponibles. Incluso con estos datos, las medidas derivadas del valor agregado suelen ser muy sensibles a los métodos de muestreo y estimación (Melguizo et al., 2007). I 2017, Shavelson et al. 2016).

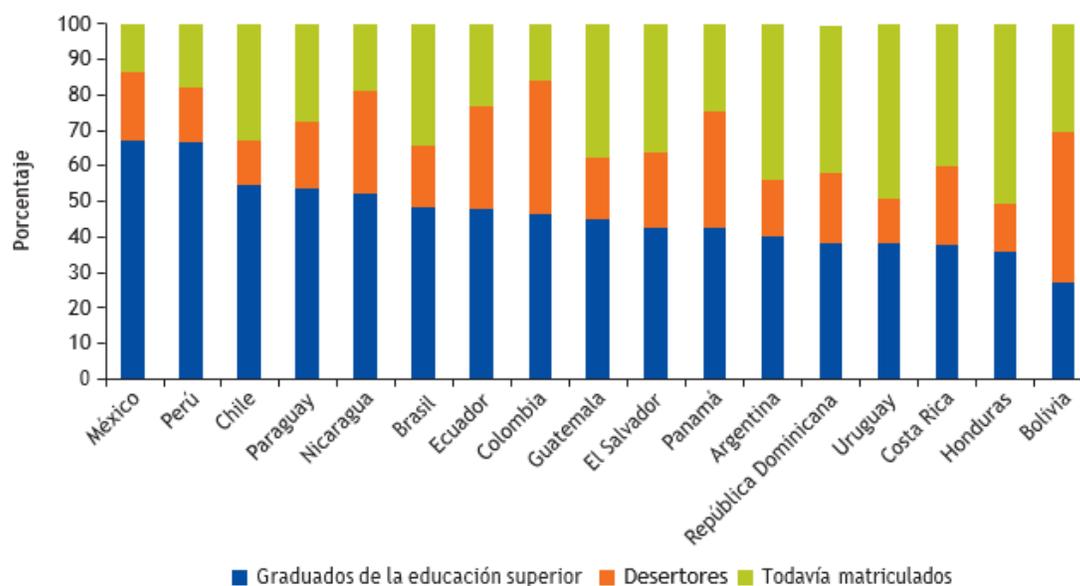
Por lo tanto, el Banco Mundial, (2017) se centra en la salida y la entrada del sistema, según los resultados, el desempeño del sistema es insatisfactorio. En promedio, alrededor de la mitad de los jóvenes que inician la educación superior entre los 25 y los 29 años no completan sus estudios porque estudian o han desertado (Gráfico 1.8). Solo México y Perú están cerca de Estados Unidos (65%). Los niveles de ingresos también han disminuido con el tiempo, con un 73 % del ingreso promedio para personas de 60 a 65 años (Szekeli, 2016). Los datos administrativos de Colombia estiman que alrededor del 37% de los estudiantes que se matriculan abandonan la universidad³, no sorprende que los

³ Análogamente, las tasas de deserción estadounidenses ascienden al 24 por ciento y al 26 por ciento para los estudiantes que comienzan a estudiar en IES de cuatro y dos años, respectivamente

estudiantes de menores ingresos y capacidades tengan más probabilidades de abandonar los estudios que sus compañeros con mejores ingresos. Además, aproximadamente el 36 % de los estudiantes colombianos abandonan la escuela al final de su primer año, en comparación con el 15 % en EE. UU. (Gráfico 1.9). A pesar de la concentración de estudiantes que desertan, casi el 30 por ciento abandona después de cuatro años. El tiempo hasta la graduación (TFG) es alto en los países con datos disponibles (en promedio, un 36 % más que el objetivo). En algunos países, algunos estudiantes tardan el doble en graduarse.

Gráfico 1.9

Tasa de graduación, jóvenes de edades 25–29 años, América Latina y el Caribe, circa 2013



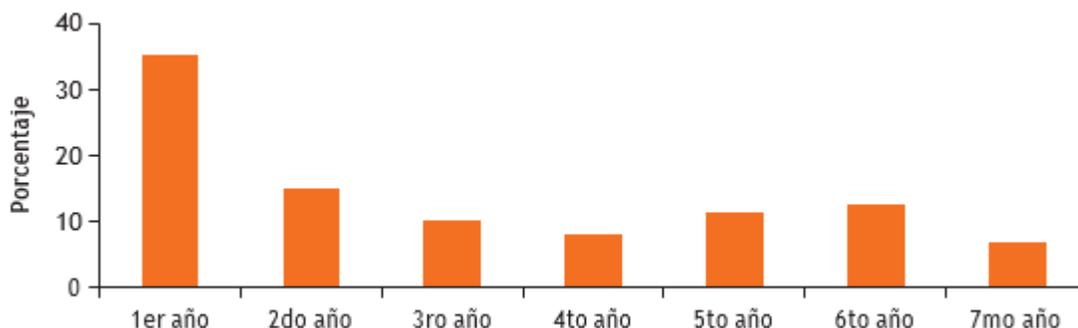
Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en SEDLAC.

Nota: Los Individuos de 25-29 años que e

Para cada país, los individuos de edades 25–29 años que en algún momento comenzaron la educación superior se dividen en grupos: 1. Los egresados de su programa, 2. Los que desertaron y 3. Los que siguen matriculados. La tasa de graduación se calcula como el ratio entre los jóvenes de edades 25–29 que se graduaron de un programa de educación superior y el número de individuos de edades 25–29 que alguna vez comenzaron un programa de educación superior.

Gráfico 1.10

Porcentaje de estudiantes que desertan del sistema de educación cada año en relación al total de desertores, Colombia, 2006



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en SPADIES.

Nota: El gráfico muestra el porcentaje de estudiantes que desertan del sistema por cada año en la universidad. Por ejemplo, el 35,5 por ciento de los estudiantes que desertaron lo hacen durante su primer año. La muestra está conformada por los estudiantes que iniciaron por primera vez un programa universitario en el primer semestre de 2006 y terminaron desertando del sistema.

Los países de América Latina y el Caribe tienden a tener programas académicos más largos que los EE. UU. Esto significa que los estudiantes pasan más tiempo en la educación superior en América Latina y el Caribe y, por lo tanto, enfrentan mayores costos de oportunidad en términos de ingresos. Si un estudiante tarda demasiado en su TFG su retribución laboral profesional se retrasará, y se expone la posibilidad de graduación. Algunos estudiantes pueden tener un financiamiento para completar un programa si regresan a la educación superior que no culminaron, a pesar de la amenaza para los ingresos personales y las perspectivas de graduación. Además, los estudiantes financiados por el gobierno que no se gradúan a tiempo (o no se gradúan) agotan valiosos recursos financieros. Las clasificaciones se utilizan a menudo como indicadores de la calidad de la educación superior y, a pesar de algunas limitaciones (Deming y Figlio 2016), brindan información útil. Esta no es una buena noticia para América Latina y el Caribe, ya que solo 10 de las 50 mejores universidades del mundo provienen de la región, y África es la única región con menos universidades de primer nivel (Gráfico 1.10).

CAPÍTULO II

LA CRISIS SILENCIOSA EN LA EDUCACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS A LAS NUEVAS GENERACIONES.

2.1 Algunas Desigualdades Previas.

América Latina y el Caribe, ha experimentado una de las brechas más largas en la oferta escolar del mundo. Como resultado, una generación de estudiantes tiene que abandonar sus estudios o la educación a distancia. Esto da como resultado la pérdida de oportunidades de aprendizaje, brechas en el desarrollo de habilidades y un mayor riesgo de abandono. Producto de esta situación, también se debilita la protección de otros derechos básicos de los niños, niñas y jóvenes, como es su exposición a la violencia (CEPAL/UNICEF/ORESG-VCN, 2020). Los sistemas educativos están mal equipados para hacer frente a estos cambios, lo que exacerba las disparidades educativas que existían antes de la pandemia.

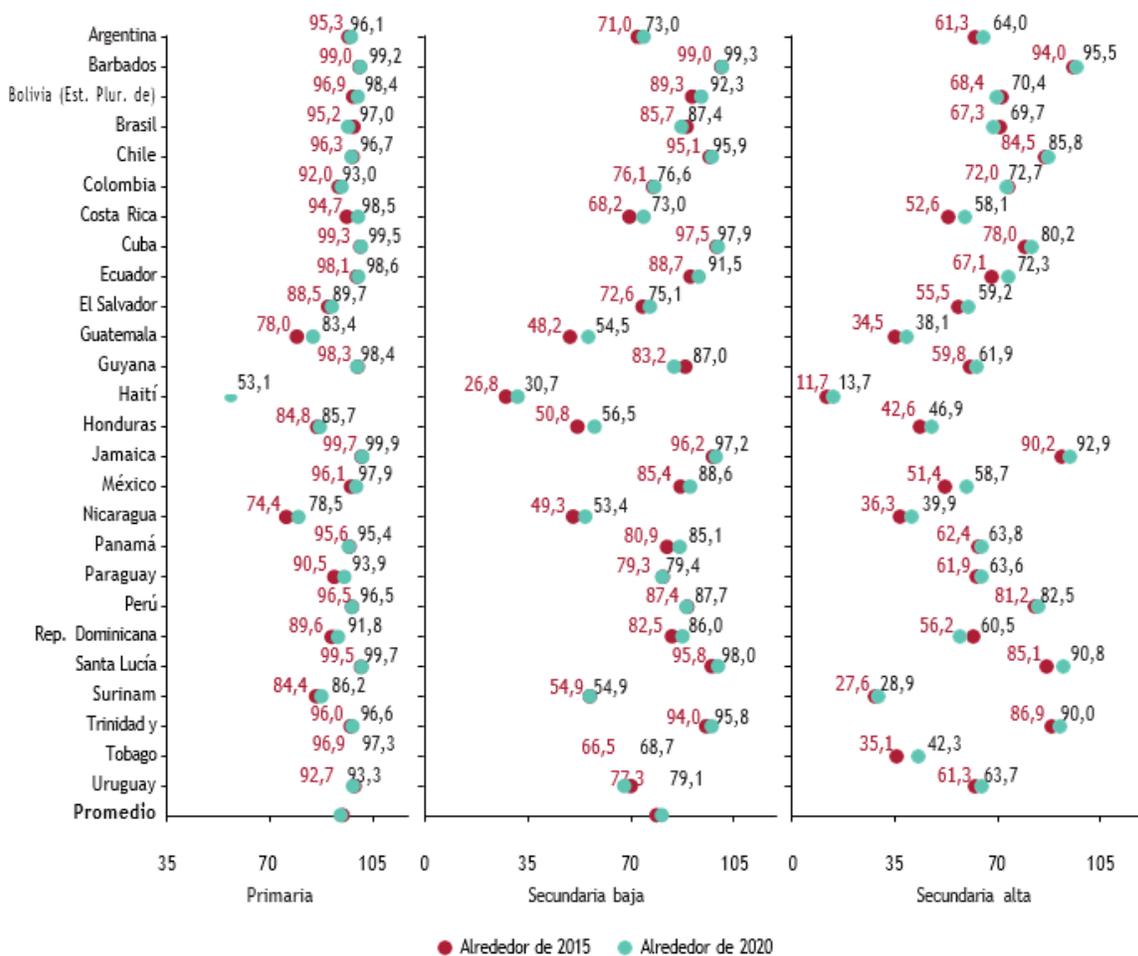
Esta crisis silenciosa deja muy claro que este es el caso de los países que han hecho esfuerzos significativos para crear modelos de continuidad para la educación a distancia y la educación en el hogar, pero existen brechas y diferencias en el estado de la infraestructura y los dispositivos digitales, así como en la capacidad de adaptar las estrategias de aprendizaje y mantener las conexiones y kits educativos ajustado al número de estudiantes. Durante los últimos 20 años, la región ha visto un aumento dramático en la proporción de su población que completa todos los niveles de educación, promoviendo la inclusión de grupos previamente excluidos de la educación y cerrando la brecha de oportunidad y cobertura entre las diferentes clases sociales.

Sin embargo, a partir de 2015, este desarrollo se ralentizó. Además, el progreso sigue siendo desigual debido a las diferencias en las tasas de graduación, por ejemplo, particularmente después de la educación secundaria (ver Gráfico 2.1). Para el 2020, casi todos los países de la región han alcanzado el nivel de educación primaria. Se puede ver que la tendencia de desarrollo de la educación de los jóvenes es más desigual, y algunos países se han quedado atrás y progresan lentamente en los últimos años. Para 2030, lograr los objetivos 4.1. y 4.1. establecidos en los Objetivo de Desarrollo Sostenible 4⁴ (ODS).

⁴ La meta 4.1: “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”.

Gráfico 2.1

América Latina y el Caribe (25 países): tasa de conclusión de la educación primaria, la educación secundaria baja y la educación secundaria alta, alrededor de 2015 y 2020
(En porcentajes)



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (UNESCO/UNICEF/CEPAL), La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030, París, 2022.

Debido a la apertura y diversidad de las opciones educativas (especialmente la educación secundaria), la disponibilidad, la cobertura y la progresión de los cursos educativos se han ampliado recientemente, lo que ha dado lugar a mayores disparidades en los resultados y la calidad de la educación. Esta división se refleja en varias dimensiones, algunas tradicionales y otras más modernas, pero todas ellas atravesadas por lo que la CEPAL llama la "Matriz de la Desigualdad Social en la Región", tales como el estatus socioeconómico, su posición, territorio (tamaño de la ciudad o en el campo), lugar de residencia y su condición étnica (CEPAL, 2016).

Las instituciones de preprimaria y terciaria han experimentado el mayor crecimiento en matrícula y cobertura en los últimos años, pero persisten importantes desafíos de inclusión. Antes de la pandemia, había una brecha sorprendente entre los estándares de enseñanza y el progreso de los estudiantes. Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo e Interpretativo (TERCE, ⁵ 2013) y el Cuarto Estudio Regional Comparativo e Interpretativo (ERCE) (2019) muestran que, incluso con algunos ajustes, el desempeño se mantiene generalmente estable o muy variable. Esto está en línea con las tendencias analizadas en el informe de seguimiento regional ODS4-Educación 2030 (UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022). Que contrasta fuertemente con las tendencias alentadoras del período anterior, al comparar el Segundo Estudio de Comparación e Interpretación Regional (SERCE, 2006) y el (TERCE, 2013), mostró que el desempeño de los estudiantes en todas las áreas y años de estudio había mejorado la proporción de estudiantes que han alcanzado el nivel requerido de habilidades definidas en el indicador.

La ODS⁶ La meta 1 muestra un rendimiento de aprendizaje débil en la región. En todos los países evaluados en 2019, el 54,6% de los estudiantes de tercer grado alcanzaron este nivel en lectura y el 9% de los estudiantes alcanzaron este nivel en matemáticas. En sexto grado, el 31,3% de los estudiantes alcanzó este nivel en lectura y el 17% logró este nivel en matemáticas. Aproximadamente la mitad de los estudiantes de 15 años de los diez países latinoamericanos que participaron en la última evaluación PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) alcanzaron el nivel de alfabetización requerido en 2018. En matemáticas, este porcentaje desciende a un tercio de los estudiantes y ligeramente inferior en ciencias. Los resultados también mostraron que los

⁵ Los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos los realiza el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Santiago (OREALC).

⁶ Este indicador expresa la “proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo”.

promedios regionales en las tres regiones no cambiaron significativamente entre 2015 y 2018. Además de frenar los avances, existen disparidades en el acceso y culminación del ciclo educativo que afectan severamente a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto se debe a la provisión inadecuada de insumos e infraestructura, incluidos los servicios básicos de agua, saneamiento y electricidad, así como a la falta de conectividad digital y equipos.

También está relacionado con la falta de docentes. Desarrollar y adoptar enfoques interculturales en la política educativa, especialmente en lo que respecta al uso de las lenguas locales. La educación a distancia y las carencias de calidad educativa coyuntural antes descritas afectan más a la población en el nivel de desarrollo educativo correspondiente a la educación primaria y preescolar. También se espera que los países latinoamericanos experimenten pérdidas significativas de aprendizaje en habilidades cognitivas básicas en comparación con las mediciones previas a la pandemia. Los resultados han mostrado que la proporción de estudiantes de secundaria que aprueban los exámenes ha disminuido en Latinoamérica y el Caribe.

Estas implicaciones deben entenderse a la luz de las disparidades coexistentes en el desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y sus riesgos en el ejercicio de sus derechos desde la pandemia. Desde la pandemia del Covid-19, los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe se han visto afectados por altos niveles de desigualdad y pobreza estratificados por nivel de ingreso. La falta de servicios adecuados y los hogares hacinados, los bajos niveles de educación de los adultos responsables, la falta de acceso a Internet y dispositivos conectados en el hogar tienen el mayor impacto negativo en los ingresos de los niños y jóvenes que viven en la pobreza. Sin embargo, las personas de ingresos bajos y medianos que no son pobres tienen un excelente acceso a los bienes y servicios relacionados con el aprendizaje.

Dado que tanto las niñas como los niños necesitan un entorno saludable y seguro para aprender, las desigualdades en los servicios y la vivienda pueden tener un impacto significativo en los resultados educativos (Cunningham y MacDonald, 2012). Para 2021, los promedios regionales muestran que la privación severa y la falta de servicios básicos de vivienda afectan al 52% de los niños y jóvenes que viven en la pobreza, y el 55% de estos niños y jóvenes viven en condiciones de hacinamiento. En la mayoría de los casos, los niños y jóvenes pobres también tenían adultos responsables que tenían un menor nivel educativo (53% de los casos) y vivían en hogares sin acceso a internet (62% de los casos). Por otro lado, el hacinamiento y la falta de acceso a internet afectaron al 40 por ciento y 44 por ciento de las niñas, niños y jóvenes de hogares no pobres, pero de bajos ingresos, y el 26% y 29% de la población se encontraba en la clase media y baja de la categoría de ingresos. Abordar la pobreza y las privaciones que enfrentan los niños y jóvenes en la región requerirá un fuerte compromiso político de alto nivel para lograr mejoras

significativas en su bienestar, como se expresó en el llamado del Secretario General de la ONU en la Cumbre de Transformación de la Educación en septiembre de 2022, mejorar. Las acciones tomadas por la Unión Europea son un ejemplo importante de esto (ver Cuadro 2.1).

Cuadro 2.1.

Recomendación de la Unión Europea 2021/1004 que establece una Garantía Infantil Europea

En el marco del Pilar europeo de derechos sociales para construir una Europa justa e inclusiva, se ha diseñado un plan de acción que incluye el objetivo de reducir el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social en al menos 15 millones para 2030, de los que al menos 5 millones deberían ser niñas o niños (Comisión Europea, 2021). Para avanzar hacia esa meta, junto con la *Estrategia de la Unión Europea para los derechos de la infancia* (Comisión Europea, 2022), el Consejo de la Unión Europea adoptó en junio de 2021 la Garantía Infantil Europea (GIE), un avance inédito a nivel europeo en políticas públicas dirigidas a niñas y niños, con el principal objetivo de combatir la pobreza y la exclusión social (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 2021).

La GIE proporciona orientación y herramientas para que los países de la Unión Europea aseguren que todas las niñas y niños en riesgo de pobreza o exclusión social en Europa estén protegidos y tengan acceso a los servicios esenciales para así promover la igualdad de oportunidades. En un contexto en que casi el 20% (18 millones) de las niñas y niños en la Unión Europea están en riesgo de pobreza, con desigualdades que se han exacerbado debido a la crisis generada por la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19), esta garantía busca romper el círculo vicioso que se genera a temprana edad y repercute en la ampliación de desigualdades a lo largo del ciclo de vida.

Cada Estado miembro debe determinar, a partir de su contexto, el marco de políticas públicas y los servicios que se ofrecerán. Se recomienda fundamentalmente que se garantice “un acceso efectivo y gratuito a la educación infantil y atención a la primera infancia de alta calidad, a la educación y las actividades escolares, a una comida sana, como mínimo cada día de escuela, ya la asistencia sanitaria”, además de “un acceso efectivo a una alimentación sana y una vivienda adecuada” (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 2021). Se recomienda también que los Estados miembros establezcan un marco de actuación integrado para abordar la exclusión social de niñas y niños, que permita romper los ciclos intergeneracionales de pobreza y desigualdad, y proponga evaluaciones de los obstáculos económicos y de otro tipo, así como reformas estructurales e intersectoriales para que las garantías sean efectivas. Especial atención se pone en las niñas y niños con discapacidad o problemas de salud mental, migrantes o pertenecientes a minorías étnicas y en estructuras de acogida alternativas.

Como fuentes de financiamiento para los planes de acción nacionales tendientes a la implementación de esta garantía, más allá de los fondos de cada país, y de modo a asegurar que ninguna niña o niño se quede atrás, los países miembros pueden recurrir al Fondo Social Europeo Plus (FSE+), a las iniciativas Ayuda a la Recuperación para la Cohesión y los Territorios de Europa (REACT-UE) e InvestEU, y al Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. Los países más afectados deben reservar por lo menos el 5% del presupuesto del FSE+ para la lucha contra la pobreza y la exclusión social infantil.

La Garantía Infantil Europea es un ejemplo de la posibilidad de avanzar en la concertación de esfuerzos para asegurar una protección social universal e integral, luchar contra la exclusión social y enfrentar de forma decidida las desigualdades desde la primera infancia.

Fuente: Comisión Europea, “La Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño y la Garantía Infantil Europea”, 2022 [en línea] https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_es; “Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales”, 2021 [en línea] https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan_es; y *Diario Oficial de la Unión Europea*, “Recomendación (UE) 2021/1004 del Consejo de 14 de junio de 2021 por la que se establece una Garantía Infantil Europea L223/14”, Luxemburgo, 14 de junio de 2021.

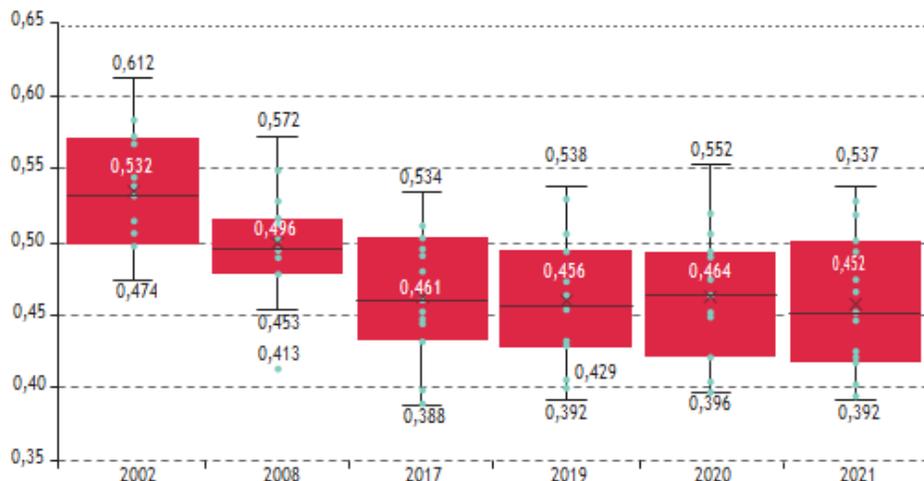
2.2 La Dificultad de bajar los niveles de Pobreza Extrema a los niveles registrados antes de la Pandemia.

En toda la región, la disminución de la desigualdad se ha estancado y se ha mantenido prácticamente sin cambios desde 2017. Después de una desaceleración a principios de la década de 2010 y un período de estabilización que comenzó en 2017, la fuerte caída observada desde 2002 comenzó a disminuir levemente en 2020 pero regresó en 2021. En general, se puede argumentar que, en 2021 casi dos años después del inicio de la pandemia, la desigualdad regional ha vuelto a los niveles de 2019 (ver Gráfico 2.2). Sin embargo, los promedios regionales de los últimos períodos encubren diferencias de esta aparente estabilidad al interior de cada país. Al comparar las tendencias en nueve países utilizando los índices de Gini y Atkinson, se identificaron tres grupos de países: Argentina, Paraguay y República Dominicana, donde la desigualdad ahora parece haber disminuido en 2020 y 2021.

En Brasil, Colombia y Perú, el índice de Gini en 2021 corresponde al índice en 2019; y los otros tres países donde la desigualdad aumentó durante el período mencionado. En casi todos los países destacados anteriormente, con la excepción de República Dominicana, los cambios en la desigualdad se reflejan principalmente en aumentos o disminuciones en el ingreso de los hogares en el primer quintil de la distribución. Un revés importante ocurrió en 2020, cuando la pobreza extrema alcanzó niveles no vistos en 20 años. Más hogares podrán obtener ingresos suficientes en 2021 gracias a la recuperación de la actividad económica. En 2021, el 32,3% de la población de América Latina vivió en la pobreza, 0,5 puntos porcentuales menos que en 2020. Por otro lado, la pobreza extrema no mejora significativamente, ya que es solo 0,2 puntos porcentuales menor en 2021 (12,9%) que en 2020 (13,1%) (ver Gráfico 2.3).

Gráfico 2.2.

América Latina (15 países) a: índice de desigualdad de Gini, 2002-2021
(Valores de 0 a 1, donde 0 = no hay desigualdad y 1 = máxima desigualdad)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Nota: Los ingresos iguales a cero se tienen en cuenta al calcular el índice de Gini. Los datos corresponden al año mencionado o al último año disponible. La línea horizontal en cada cuadro representa la mediana de los datos; Las marcas X representan el valor medio y los círculos representan los valores nacionales. Los límites superior e inferior de cada cuadro representan los valores del índice de Gini para el 25 % superior y el 25 % inferior de los países, respectivamente, clasificados por ese indicador. Argentina, Bolivia (estadísticas multipaís), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Gráfico 2.3

América Latina (18 países) a: tasas de pobreza y pobreza extrema, 1990-2021 y proyecciones para 2022

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Promedio ponderado de los siguientes países: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

b Proyecciones.

Argentina, Colombia y Perú tuvieron el mayor aumento de la pobreza en 2020 y la mayor disminución de la pobreza en 2021. Brasil es el único país donde tanto la pobreza extrema como las tasas de pobreza aumentaron significativamente en 2021 después de una disminución de la pobreza en relación con otros países para 2020. Aunque la pobreza y la pobreza extrema han disminuido, se mantienen por encima de los niveles previos a la pandemia en la región. Casi todos los países de la región experimentaron una disminución de los ingresos en 2020, impulsada por una fuerte caída de los ingresos laborales, parcialmente compensada por un aumento de las transferencias gubernamentales.

En 2021, este proceso fue revertido, siendo el principal motor del crecimiento de los ingresos de los hogares de bajos ingresos la recuperación de los ingresos laborales. Los pagos de transferencia que los hogares recibieron del gobierno tendieron a disminuir a medida que los programas de emergencia creados para hacer frente a la pérdida de ingresos durante la pandemia fueron cancelados. Las perspectivas para 2022 combinaron elementos de dos tendencias opuestas. Por un lado, el crecimiento económico esperado debería

conducir a un mayor empleo e ingresos de los hogares, aunque significativamente más lento que en 2021. Por otro lado, el 2022 fue marcado por una inflación acelerada, que ha reducido el poder adquisitivo de los ingresos, especialmente en las clases más bajas. Según la información disponible, los salarios reales disminuyeron en algunos países mientras que el empleo aumentó. Teniendo en cuenta estos dos factores, se estima que en 2022 la proporción de la población en situación de pobreza fue del 32,1 % y la proporción de la población en situación de pobreza extrema fue del 13,1 %.

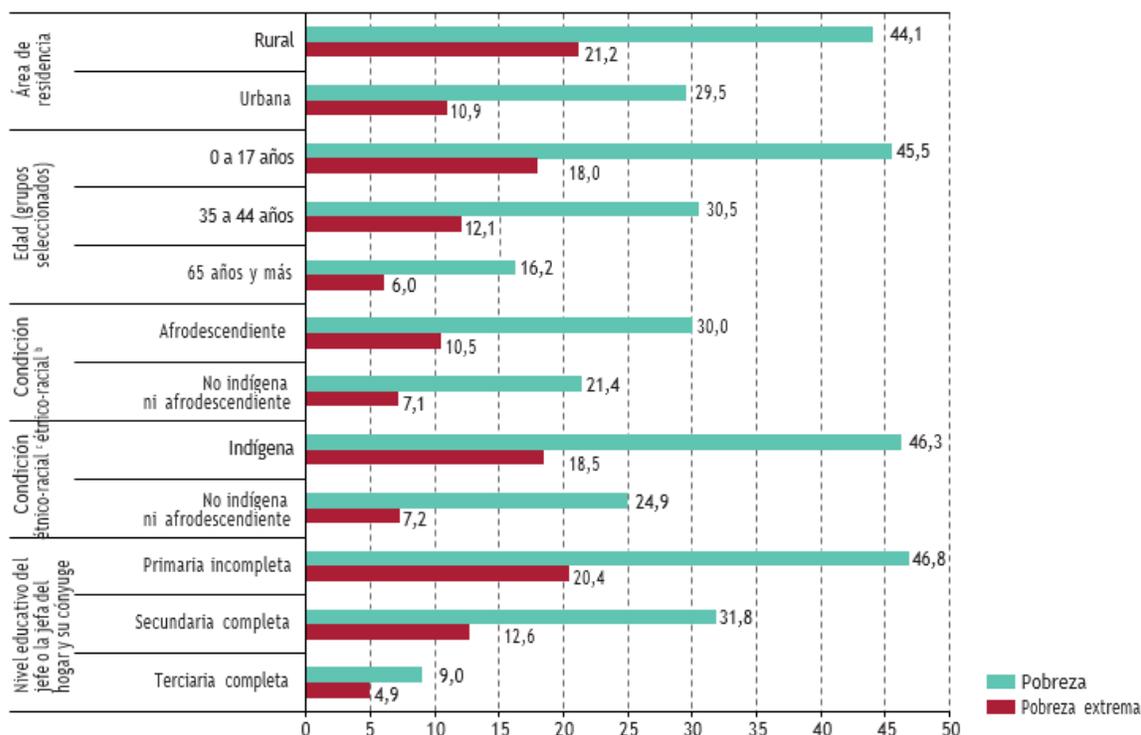
Esto corresponde a una pequeña disminución en la tasa de pobreza y un pequeño aumento en la proporción que vive en la pobreza, demasiado alto en comparación con 2021. La vulnerabilidad general de los hogares, especialmente los pobres y extremadamente pobres, en la región está relacionada con la inestabilidad económica, la alta informalidad y la baja calidad en la recuperación del empleo. En este sentido, este desarrollo debe ser monitoreado de cerca, en la situación actual, es crucial que los países implementen políticas de protección social dentro de marcos universales, integrales, sostenibles y flexibles para abordar estos problemas.

Hasta el momento se han lanzado varias iniciativas, pero es demasiado pronto para juzgar en qué medida evitarán futuros aumentos de la pobreza y la pobreza extrema. También existe la necesidad de explorar las diferencias significativas en cómo la pobreza y la pobreza extrema afectan a diferentes grupos de población en América Latina en relación con ejes de desigualdad social (ver Figura 2.4). En 2021, las niñas, los niños y los jóvenes se vieron afectados de manera desproporcionada por la pobreza y la pobreza extrema; su incidencia es casi tres veces mayor en personas de 65 años o más. Ambos fenómenos fueron más comunes en las personas afrodescendientes rurales o indígenas que en las personas no aborígenes o no africanas que viven en áreas urbanas. Las personas tienen muchas más probabilidades de experimentar pobreza y pobreza extrema si provienen de hogares donde el sostén principal y su cónyuge tienen solo una educación primaria parcial. La prevalencia de pobreza y pobreza extrema en estos hogares fue de 46,8 % y 20,4%, respectivamente, en comparación con el 9% en los hogares donde el sostén principal y su cónyuge tenían un título universitario y el 49% en pobreza extrema.

Gráfico 2.4

América Latina (18 países) a: personas en situación de pobreza y pobreza extrema, según área de residencia, edad, condición étnico-racial y nivel educativo del jefe o la jefa del hogar y su cónyuge, 2021.

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Promedio ponderado de los siguientes países: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras,

México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

b Corresponde a 8 países: Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay.

c Corresponde a 11 países: Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay.

Según la Organización Mundial de Salud (OMS), la pandemia de covid-19 comenzó hace unos tres años, la tasa de mortalidad de covid-19 está bajando, en abril 2020 (OMS, 2022a). Sin embargo, el virus SARS-CoV-2 no estuvo involucrado, La tasa de mortalidad por covid-19, tanto a nivel internacional como nacional, ha disminuido drásticamente. Su mortalidad se ha reducido mucho, como se ha visto en América Latina y el Caribe. (Ver Figura 2.5). Así que se proyecta sea un endemia, lo que implica que el virus esté permanentemente en un área o población. Este es el caso, por ejemplo, de virus de poblaciones bien definidas, así como la Influenza (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 2012).

Gráfico 5

América Latina y el Caribe (33 países) y total mundial: evolución del promedio móvil (siete días) de muertes confirmadas por COVID-19 (1 de febrero de 2020 a 4 de septiembre de 2022)

(En miles de personas)



Aunque la situación es epidemiológicamente favorable, todavía hay una crisis social en Latinoamérica y el Caribe, porque tiene que hacer frente a varios problemas causados por la magnitud de la epidemia, por tanto, el desarrollo social inclusivo en la región es fundamental. En este sentido, también puede verse el efecto de la epidemia en la salud humana, el estado de la población y del sistema de salud de cada país y de América Latina y El Caribe, una de las regiones más golpeadas desde que llegó la pandemia tanto en términos de contagios como de muertes reportadas oficialmente desde febrero de 2020 por la enfermedad del coronavirus. Según la información confirmada actualmente disponible sobre las muertes, esta región es más susceptible al Covid-19 que otras regiones (OMS, 2022b). El 2 de septiembre de 2022, las muertes fueron el 26,7% de todas las muertes. A pesar de que constituyen el 84,4% de la población mundial según el informe COVID-19 de Naciones Unidas, 2019. Analizar la información sobre el exceso de mortalidad en los dos

primeros años. Durante la pandemia, la región representó del 15% al 2% del valor total (OMS, 2021). El exceso de mortalidad por la pandemia es alto, al mismo tiempo, la esperanza de vida al nacer se redujo en tres años en América Latina y el Caribe, de 2019 a 2021 disminuyó anualmente de 75 a 72 puntos (CEPAL, 2022f). La métrica cayó principalmente debido a la pandemia mundial.

Así como también, las enfermedades distintas al covid-19, ha tenido un gran impacto durante la crisis sanitaria pandémica, morbilidad regular acumulada por el sistema de salud en la región, retraso en la atención o interrupción de la atención médica (CEPAL, 2022b). Los sistemas de salud se han enfrentado al desafío de reorganizarse de esta manera. Atender oportunamente las necesidades urgentes de salud de la población, las consecuencias de la pandemia, como necesidades de salud insatisfechas. Otra área donde la pandemia ha causado problemas importantes representa el progreso de vacunación de la población.

Esta actividad se realiza en los países de la región donde han implementado medidas de salud pública y protección social. Es fundamental detener la propagación del virus SARS-CoV-2 y reducir su daño al medio ambiente y la salud humana. Sin embargo, todavía hay profundidad, la disponibilidad de vacunas ha sido irregular desde el 10 de noviembre. En 22 de los 33 países de la región, el 70% de la población siguió sin vacunarse en 2022. Las Poblaciones de 7 países con al menos dos dosis de vacuna estaban por debajo del umbral, donde el 40% estaban vacunados. Esta desigualdad no solo vulnera los derechos de las personas, sino que la incertidumbre sobre posibles cambios o cambios también puede afectar su salud. Esto puede cambiar debido al virus SARS-CoV-2 más virulento según datos epidemiológicos disponibles actualmente.

Antes de la pandemia, había grandes disparidades de salud. influenciado por los determinantes sociales de la salud, además, constituye el eje de la matriz de desigualdad social en la región gracias a las debilidades estructurales de los sistemas de seguridad social y de salud, la susceptibilidad de la región a la pandemia y su desafección están en gran medida entrelazados de diferentes maneras. Dimensiones del Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2022b). Con eso en mente, considere el impacto de la pandemia de Covid-19. Muestra la posibilidad y necesidad de transformación del sistema de salud. En sistemas integrales, flexibles, sostenibles y universales. Esto significa:

- i) Asegurar el acceso universal a una atención sanitaria eficaz, integral y de alta calidad.
- ii) La atención primaria se puede mejorar a través de modelos de atención focalizada (OPS, 2018).

- iii) Hay que asegurar que se base en las necesidades de las personas, sus familias y comunidades. Integridad y coordinación de los sistemas de protección y salud en la sociedad (CEPAL, 2022b; Marinho y Cid, 2022).

Un nuevo contrato social basado en la salud pública y la sostenibilidad económica, junto con un nuevo acuerdo de financiación, esto debe acompañar a la reducción de gastos de negocios independientes y varios esquemas de financiamiento cooperativo. Esto ayuda a superar la fragmentación percibida del sistema de salud en la región, lo que se refleja en la existencia de varios subsistemas de salud especializados y por ende en la reproducción de diferencias entre poblaciones con buena salud. Las prioridades también incluyen mejorar la resiliencia de los sistemas de salud, ante posibles epidemias y crisis inminentes. Además de estos cambios urgentes en el sistema de salud en un futuro próximo. A medio plazo, la transición a nuevos mecanismos de adaptación es fundamental en tiempos de crisis. Esto apunta a problemas en todos los aspectos de la política pública.

Por ejemplo, el sistema educativo requiere una preparación continua la población en su conjunto se enfrenta a nuevas crisis, aparecen nuevos problemas de salud o fenómenos relacionados, es necesario incluir procedimientos preventivos para mantener la continuidad del proceso, minimizar más interrupciones a las oportunidades educativas de los estudiantes ante una epidemia. También tiene implicaciones importantes para la salud mental y el bienestar socioemocional de los jóvenes, incluyendo niños, niñas, adolescentes, docentes y personal de apoyo de las personas que trabajan en las escuelas en algunos casos, el resultado es una ausencia prolongada. La reapertura de las instituciones educativas ha aumentado la socialización, aunque con manifestaciones de problemas de convivencia y violencia escolar. Los problemas sociales, especialmente la violencia, se han profundizado debido a una pausa de estudio. Todo esto es necesario, garantizar la coherencia entre las políticas de educación y salud. Se necesita apoyo para la reanudación de los cursos de educación y formación para esta generación de estudiantes.

2.2 El Mercado Laboral y los Desafíos de las Desigualdades.

Las consecuencias de la pandemia de Covid-19 y las medidas de contención han tenido un impacto negativo significativo en el mercado laboral. Las tasas en América Latina y el Caribe se han recuperado solo parcialmente casi tres años después del inicio de la pandemia y se mantienen por debajo de los niveles observados anteriormente. Como documenta la CEPAL (2021c, 2022a y 2022b), esta recuperación es lenta, incompleta y asimétrica, y el retraso en las tasas de ocupación está vinculado a la recuperación de la actividad económica y la persistencia de desigualdades estructurales, particularmente entre mujeres y jóvenes. Se proyecta que los mercados laborales de la región continúen enfrentando un futuro desafiante e incierto caracterizado por tasas más lentas de crecimiento del empleo, así como por un aumento del desempleo y la mano de obra

informal (CEPAL, 2022a; Maurizio, 2022). A fines de 2021, el empleo en la región ha experimentado una recuperación significativa después de una caída histórica en 2020 (Maurizio, 2022), sin embargo, el empleo no ha vuelto a los niveles previos a la pandemia. En 2021, la participación en la fuerza laboral mejorará en la mayoría de los países a medida que se levantaron las restricciones de viaje impuestas para detener la propagación de la pandemia. Aunque en mayor o menor medida en cada país, este crecimiento ha ido acompañado de un aumento significativo del empleo y una disminución del paro, la mayor demanda de mano de obra tiene un impacto directo en los ingresos de los hogares. El crecimiento de los ingresos laborales en Argentina, Costa Rica y Perú fue superior al 10%. Sin embargo, los datos de 14 países de América Latina y el Caribe en el primer trimestre de 2022 mostraron una tasa de empleo general del 56,2 %, a pesar de una desaceleración en la creación de empleo en la mayoría de los países del Caribe, aunque todavía está por debajo de 2019.

Por otro lado, el mismo grupo de países también mostró algunos signos de mejora en la tasa de participación general en el primer trimestre de 2022, cayendo al 62,4 %, alrededor de un 14% por debajo del nivel de 2019. Acerca de este indicador ha sido, además, la tasa de desempleo muestra asimetría de género (ver Figura 2.5). A pesar de las mejoras en 2021, las proyecciones de tasas para 2022 (CEPAL, 2022a y 2022j) se mantienen por encima de las tasas observadas en 2019. Dado que dicho empleo representa alrededor del 70 por ciento de la creación neta de empleo en los países de la región, la recuperación del empleo se ha producido en gran medida en el entorno informal (OIT, 2021). El gráfico 2.6 muestra la evolución del nivel de empleo informal en comparación con el nivel base de 2019. Hubo una disminución desde el primer y segundo trimestre de 2020, seguida de una recuperación y un ligero aumento desde los niveles previos a la pandemia a fines de 2021. En el largo plazo, el resurgimiento del empleo informal sugiere que son vulnerables a la pobreza o al riesgo de inflación vinculado a la falta de mecanismos de protección social y la precariedad laboral.

Gráfico 2.5

América Latina y el Caribe (24 países)a: evolución de la tasa de participación y la tasa de desocupación, según sexo, 2018-2022
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de cifras oficiales de los países y proyecciones.

a Promedio ponderado de los siguientes países: Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

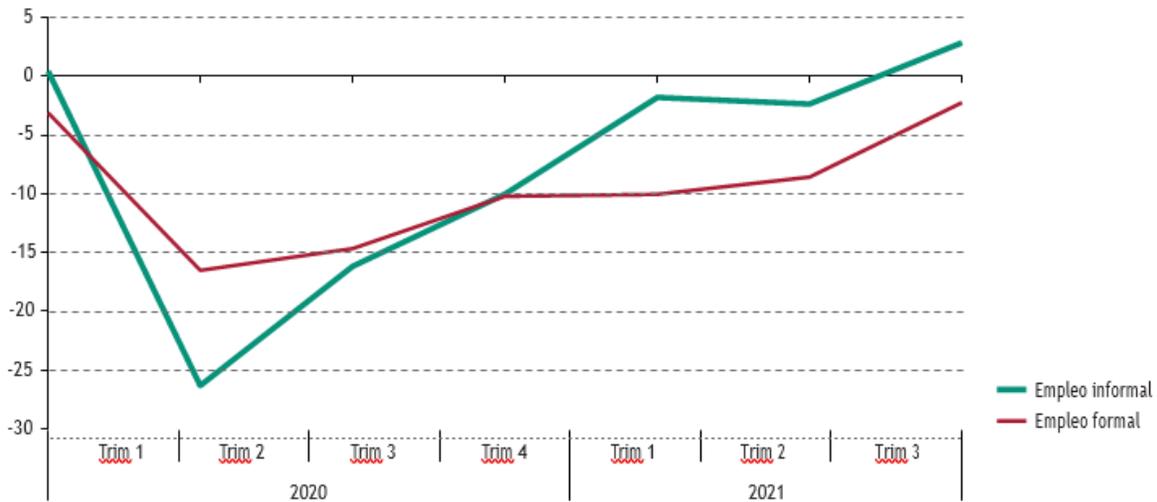
b Cifras preliminares.

c Valores para 2022 proyectados en CEPAL, Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2022 [en línea] https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/220823_final_esp_ppt_ee_2022_050922.pdf.

Gráfico 2.6

América Latina (10 países) a: evolución del número de trabajadores (formales e informales) respecto de 2019

(En porcentajes de variación)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Hacia la transformación del modelo de desarrollo en América Latina y el Caribe: producción, inclusión y sostenibilidad (LC/SES.39/3-P), Santiago, 2022, sobre la base de Organización Internacional del Trabajo (OIT), ILOSTAT [base de datos en línea] <https://ilostat.ilo.org/es/>.

a Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Para promover ampliamente la inclusión de la fuerza laboral en condiciones de trabajo dignas y prevenir nuevos riesgos ocasionados por los cambios y transformaciones en el mundo del laboral, así como los actuales escenarios de crisis recurrentes, la rehabilitación y fortalecimiento de los sistemas educativos jugará un papel fundamental en el cambio de las condiciones actuales en contexto. Se caracteriza por una alta desigualdad estructural y brechas en el acceso a la protección social.

2.3 Desigualdades Sociales de Género en las trayectorias Educativas Y Laborales.

Uno de los mayores logros en educación en América Latina y el Caribe en las últimas décadas ha sido la ampliación de las oportunidades educativas para niñas, jóvenes y mujeres. De hecho, las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de obtener educación secundaria y superior. En comparación con los hombres del mismo grupo de edad, el 67,4% de las mujeres de 20

a 24 años completó la educación secundaria (CEPAL, 2022d). El índice de paridad de género para la tasa bruta de matrícula en educación superior muestra que 12 países de la región superan el umbral de paridad a favor de las mujeres, que va desde 1,05 en México hasta 1,45 en Cuba (IEU, 2022). Hay más mujeres que hombres en la educación superior en todos los niveles. Sin embargo, mayores oportunidades educativas para las mujeres no necesariamente significan igualdad de oportunidades de empleo. Los nodos estructurales de desigualdad de género históricamente persistentes en la región se expresan en brechas salariales, segregación ocupacional y subrepresentación de las mujeres en campos que mejoran la productividad y la economía, como los relacionados con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) y la subrepresentación general de las mujeres en la fuerza laboral.

En este contexto, la desigual carga de trabajo del cuidado no remunerado es un importante cuello de botella estructural que impide que las mujeres participen plenamente y promuevan la autonomía económica. Dado que las mujeres son las más afectadas por la crisis debido al aumento del desempleo, el empleo informal, la pobreza, el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado y las condiciones de vida precarias, el impacto de la pandemia de COVID-19 ha expuesto e incluso exacerbado estos problemas estructurales. El nudo de la desigualdad de género, durante la pandemia de 2020, el número de mujeres que ingresaron al mercado laboral se redujo drásticamente, marcando un retroceso de casi dos décadas (CEPAL, 2021b). Además, el impacto de la pandemia ha acelerado tendencias regionales ya existentes, como los avances tecnológicos que han cambiado los sistemas de producción, gestión y gobernanza en la región (CEPAL, 2018).

Ante esto, uno de los mayores desafíos es dotar a las personas de los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar un entorno cambiante e incierto (CEPAL, 2019). La clave para superar este desafío y los relacionados con las posibles desventajas de la automatización en el lugar de trabajo y el acceso desigual de hombres y mujeres a este fin es la educación. Las mujeres están subrepresentadas en los campos CTIM, una de las mayores brechas educativas que impiden que las mujeres ingresen a la fuerza laboral. Las mujeres tienen tasas más bajas de ingreso y retención en estas ocupaciones. Estas brechas comienzan temprano en su educación, se vuelven más pronunciadas en la escuela secundaria y afectan sus carreras elegidas, lo que a su vez afecta sus trayectorias profesionales y niveles de independencia financiera.

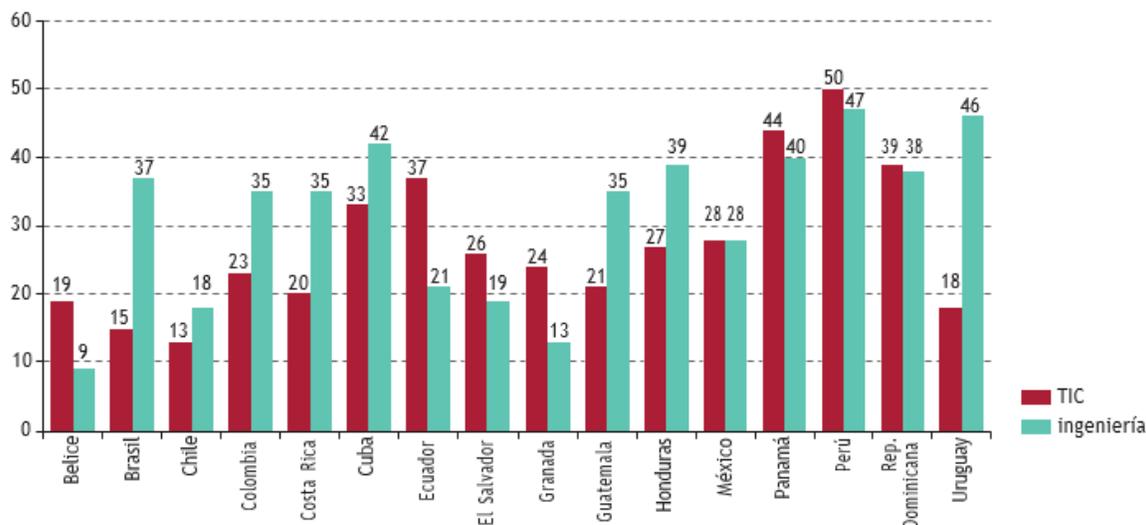
Entre 2002 y 2017, menos del 30 por ciento de los graduados en América Latina y el Caribe ingresaron a la educación superior en un campo CTIM. Menos del 40% de los graduados de CTIM son mujeres, y esta subrepresentación existe en todos los países, excepto en Argentina, Belice, las Islas Vírgenes Británicas, Panamá y Uruguay. La proporción de mujeres que se gradúan en campos CTIM puede haber disminuido en algunos países durante este período. Por ejemplo, en Chile, la participación disminuirá del 22,8 % en 2008 al 18,8 % en 2017 y del 22,9 % en 2011 al 34,1 % en 2017. Ecuador disminuyó de 32,3% en 2008 a 29,2% en 2016, y Uruguay de 47,8% en 2008 a 44,6% en 2016 (CEPAL, 2019). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) informa que la representación de mujeres en la ingeniería, la industria, la construcción y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es del 50% o menos para todos los países considerados (ver Gráfico 2.7). Además, estas brechas de género

contribuyen a la menor participación de las mujeres en energías renovables, producción científica, publicaciones de investigación científica, patentes y liderazgo académico.

Gráfico 2.7

América Latina y el Caribe (16 países): proporción de mujeres en el total de personas graduadas de la educación terciaria en las áreas de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) e ingeniería, último dato disponibles.

(En porcentajes)



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, París, 2020.

a Porcentaje de mujeres graduadas de la educación terciaria según clasificaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) en TIC y en ingeniería, industria y construcción.

La educación profesional y técnica enfrenta barreras similares, aunque tiene un gran potencial para mejorar las perspectivas educativas y laborales de las mujeres de la región, en particular las que trabajan en industrias de bajos ingresos. Dado que aproximadamente el 50% de las carreras relacionadas con CTIM requieren calificaciones vocacionales técnicas intermedias o superiores, la educación vocacional técnica intermedia puede posicionarse como un área potencial para el crecimiento de las habilidades CTIM aplicadas. Sin embargo, la educación técnica y profesional está en gran medida segregada por género, y varios factores curriculares, organizativos y culturales dificultan el uso del potencial de esta educación para preparar a niñas y jóvenes en estos campos (Sevilla, 2021). Hacia la recuperación económica, promover la participación de las mujeres en la revitalización del sector económico, promover los tres pilares del desarrollo sostenible (CEPAL, 2020a), eliminar las barreras de acceso, defender los derechos laborales y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes son necesarios para futuros trabajos, se necesitan habilidades en todo el sistema educativo. Esto requiere una política nacional integral con

perspectiva de género. Estas políticas deben ser multifacéticas y abordar de manera sinérgica las causas estructurales de la desigualdad de género. Esto significa integrar una perspectiva de género en todas las políticas de empleo y educación, centrándose en la relación entre educación y empleo para mejorar la educación y las vías laborales de las mujeres. Otra área de oportunidad es la inclusión de la educación técnica y vocacional como una disciplina que tiene un gran potencial para aumentar las oportunidades en los campos CTIM, especialmente para las mujeres de bajos recursos. De acuerdo con el programa regional de igualdad de género, se deben apoyar políticas nacionales para fortalecer carreras relacionadas con CTIM, promover la eliminación de estereotipos de género y el desarrollo de habilidades digitales para las mujeres, especialmente aquellas con menores niveles de ingresos. Esto indica esfuerzos continuos para abordar los arreglos sociales desiguales para el cuidado y la división del trabajo por género, dos barreras que tienen un impacto negativo significativo en las oportunidades educativas y profesionales de las mujeres. Para ello, es imperativo promover la responsabilidad social del cuidado, reducir la carga de las familias, crear sistemas que garanticen el derecho al cuidado e invertir en una economía del cuidado que sea parte importante del desarrollo equitativo y sostenible.

2.4 Oportunidades de la Crisis Educativa para abordar problemas Sociales.

La crisis educativa ofrece una oportunidad única en la vida para reconstruir y transformar los sistemas educativos a fin de fomentar un desarrollo humano más holístico y capacidades que puedan tener un impacto en las estrategias equitativas de desarrollo sostenible. En particular, la pandemia creó un foro de discusión, difusión e identificación de problemas estructurales que tenía el sector educativo previo al brote y que deben ser abordados para avanzar en su transformación. Se ha hecho evidente que crear y poner en marcha estrategias y políticas para la recuperación y transformación de la educación, así como invertir en dichas estrategias y políticas, es fundamental para dar el paso necesario para enfrentar incertidumbres, nuevos desafíos y acelerar el cambio que definen el siglo XXI (Huepe, Palma y Trucco, 2022).

El Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022, en respuesta al llamado del secretario general de las Naciones Unidas para realizar la Cumbre sobre la Transformación de la Educación en el marco de la Asamblea General de 2022, hace sugerencias para la educación en América Latina y el Caribe con un sentido de oportunidad. La crisis educativa hace necesario repensar el propósito y los contenidos de la educación en el siglo XXI, según la Declaración de Principios del Secretario General sobre la Transformación de la Educación (Naciones Unidas, 2022). Las cuatro áreas clave del aprendizaje (aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser) deben servir como base para esta transformación a fin de apoyar el desarrollo de los estudiantes. Las recomendaciones del Panorama Social para las políticas educativas de la región se elaboran con las cinco líneas de acción temáticas que se acordaron en la Cumbre y deben ser atendidas para iniciar la transformación de la educación.

El primer curso de acción enfatiza la importancia de tener escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables. Para ello, se aconseja a:

- Incrementar el acceso a la educación de la primera infancia, que debe ser una prioridad en la agenda política regional a favor de la igualdad porque las bases de los aprendizajes y las principales causas de la desigualdad están presentes desde las primeras etapas de la infancia.
- Continuar y acelerar los trabajos de universalización de la educación secundaria, que la CEPAL ha defendido desde hace más de diez años como requisito mínimo para impulsar la trayectoria de las personas y brindarles las mejores oportunidades para salir de la pobreza y tener más oportunidades para su bienestar. Es necesario identificar los requisitos institucionales que favorecerán este proceso y reabrirán la puerta al logro de uno de los principales objetivos del Objetivo 4 de la ODS.
- Establecer conexiones claras entre la educación y otras áreas de política pública para cerrar las brechas de inclusión educativa provocadas por los ejes de desigualdad social de la región (género, condición socioeconómica, condición étnica y racial, territorio, discapacidad y estatus migratorio).

El segundo plan de acción de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación se centra en la educación y la formación para el desarrollo sostenible, el empleo y la vida. Es esencial: a la luz de la actual crisis de aprendizaje de la región y los peligros de brechas crecientes.

- Retomar los procesos de evaluación para tener una comprensión más clara de los efectos que ha tenido la educación a distancia y el cierre de las instituciones educativas en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, desarrollar mejores estrategias de recuperación.
- Repensar el conjunto de competencias y habilidades básicas en las que se debe ofrecer capacitación aprovechando las lecciones de innovación aprendidas durante la crisis.
- Fomentar el crecimiento de la inteligencia social y emocional. Las habilidades transferibles son cruciales porque permiten a las personas ser más resilientes y adaptables a los cambios e incertidumbres del siglo XXI. Este énfasis en las habilidades transferibles ha surgido en los últimos años.
- En una época de rápido cambio tecnológico, contar con políticas de formación y educación alineadas con el lugar de trabajo y los sectores productivos a lo largo del ciclo de vida. El alto grado de dinamismo en el entorno actual requiere que tanto los niños como los adultos tengan numerosas oportunidades para adquirir nuevas habilidades para complementar las que ya tienen.

- Fomentar el acceso a la educación superior, y en particular su culminación, como eje central de una política inclusiva. Los programas de orientación técnica y profesional deben ser enfatizados por su importancia estratégica y deben ser fortalecidos en el área.

La tercera estrategia se centra en los educadores, la instrucción y su profesionalización. Los sistemas educativos mostraron una importante capacidad de innovación durante esta prolongada crisis social y pudieron establecer rápidamente estrategias alternativas para mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje (CEPAL/UNESCO, 2020). En este marco, esta edición del Panorama Social de América Latina y el Caribe sugiere lo siguiente (ver capítulo II):.

- Conservar las experiencias exitosas e incorporar tácticas que hayan ayudado a reinventar y modernizar los métodos de enseñanza o las formas de ampliar el acceso a la educación.
- Seguir impulsando espacios flexibles y creativos para apoyar la innovación orientada a una mayor calidad, inclusión y pertinencia educativa.
- Para implementar la necesaria transformación educativa, se debe revalorizar y profesionalizar el papel de los docentes.

El aprendizaje y la transformación digital son los temas centrales de la cuarta línea de acción aprobada en el marco de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación. Ha quedado claro que el uso de medios digitales en la educación ha provocado un cambio que llegó para quedarse y que se han cuestionado algunas ideas tradicionales sobre cómo enseñar. En el proceso de transformación de la educación, es importante mantener dos elementos: el aprendizaje y la transformación digital. Regresar a los métodos educativos anteriores ya no es una opción, por lo que es crucial.

- Utilizar tecnologías digitales para llegar a poblaciones desatendidas y mejorar la recuperación del aprendizaje.
- Asegurar una conectividad efectiva, que incluye acceso a energía eléctrica e Internet, así como dispositivos digitales suficientes, de acuerdo con las agendas digitales nacionales. Por ejemplo, CEPAL (2021e) estimó que en los países donde se podría hacer la estimación, el costo anual de asegurar una canasta básica digital, que incluye planes mensuales de conectividad, una laptop, un teléfono inteligente y una tableta por hogar, alcanzaría un 8 % del PIB.
- Invertir en el crecimiento de las capacidades digitales de la comunidad educativa para aprovechar al máximo las herramientas disponibles para potenciar la inclusión y el aprendizaje.

- Mejoras en el uso de formatos pedagógicos híbridos, que combinan instrucción presencial y en línea al tiempo que aumentan la flexibilidad de los caminos educativos de los estudiantes; nuevos modos de instrucción que incorporan tecnología de punta y recursos educativos.
- Mejorar la gestión educativa, incluyendo instancias, seguimiento y monitoreo de los procesos educativos, a partir del uso de medios digitales.
- La pandemia ha demostrado la necesidad de un sistema de información integrado para recopilar datos sobre el estado general de las comunidades educativas durante cualquier crisis y, como resultado, desarrollar sistemas más resilientes.

El financiamiento de la educación es el tema de la quinta y última línea de acción acordada en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, la cual es crucial para poner en marcha esta agenda de políticas educativas. En conjunto y en el mediano plazo, estas políticas y la transformación del sistema educativo contribuirán directamente a la recuperación social y económica de la región y al desarrollo sostenible, sentando las bases para el desarrollo de las capacidades necesarias para la inclusión laboral en condiciones laborales dignas en un mercado laboral cambiante.

2.5 La Institucionalidad Social frente a la Crisis Social Prolongada.

Para resolver los problemas identificados y aprovechar las oportunidades para impulsar una política promotora del desarrollo social incluyente, es necesario fortalecer la institucionalidad social, teniendo en cuenta la prolongada crisis social que vive la región. Uno de los cuatro ejes del programa regional de desarrollo social inclusivo (CEPAL, 2020a) es fortalecer la institucionalidad social desarrollando sistemas de protección social universales, integrales, sostenibles y resilientes, mercados sociales, laborales y cooperación regional e integración de calidad. Con respecto al fortalecimiento de la institucionalidad social, se requieren cuatro componentes clave:

(i) Adaptación regional y sus desafíos, como derechos de género, métodos y universalismo (especificaciones legales) que son sensibles a las diferencias y especificaciones legales); se puede diseñar, implementar y monitorear políticas sociales de alta calidad utilizando herramientas de gestión e implementación y se acompaña de tecnología de información y comunicación (dimensión técnica del negocio). Una estructura organizativa coherente con mandatos claros y eficaces, así como políticas de gestión y de personal, constituye el nivel de la organización. El fortalecimiento de la institucionalidad social es una necesidad estructural como una de las principales herramientas para desarrollar una política social de calidad y asegurar un uso eficiente, transparente y legal de las inversiones sociales. Los sistemas sociales frágiles, inestables, e impredecibles suelen surgir en tiempos de crisis, lo que dificulta responder a las emergencias y nuevas demandas

sociales. En última instancia, esto crea debilidades que limitan la implementación efectiva de políticas públicas que no pueden responder a estas crisis y necesidades, y que no pueden justificar cambios en la política social en línea con las nuevas iniciativas gubernamentales.

De esta manera, un marco institucional social fortalecido promueve la innovación y el cambio en la política social, en lugar de obstaculizar cualquiera de estos resultados de manera generalizada o disruptiva. Por otra parte, una institucionalidad social débil se manifiesta muchas veces en acciones ineficaces, recursos insuficientes o subutilizados y un alto riesgo de despilfarro, desvío o apropiación indebida, que en conjunto contribuyen a mantener un alto nivel de opacidad y desconfianza de los ciudadanos hacia los servicios públicos. Fuera del ámbito de la política social, el desarrollo de un verdadero estado de bienestar y el papel transformador del estado en su conjunto dependen de instituciones sociales fortalecidas. Tiene un componente financiero para asegurar la movilización y sostenibilidad de los recursos necesarios, así como su implementación efectiva y generalizada. Por otro lado, la construcción de un consenso de largo plazo sobre nuevos contratos sociales y fiscales depende de la eficiencia y legalidad en el uso de los recursos.

2.5.1 La inversión social y el avance inclusivo.

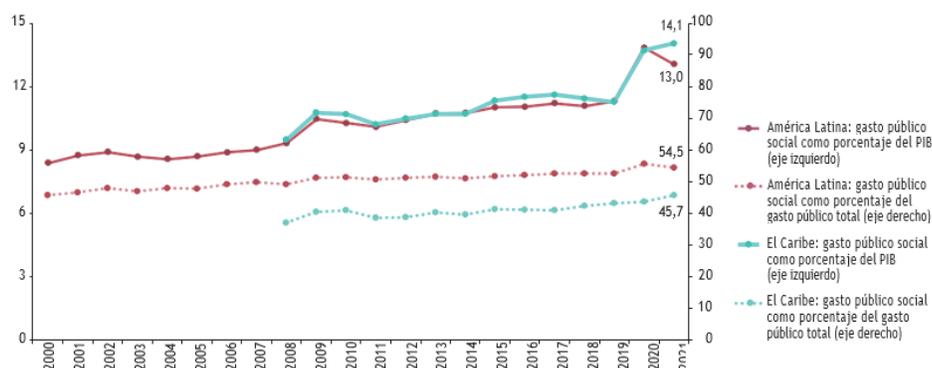
Una de las cuatro dimensiones interdependientes de las instituciones sociales es el financiamiento de la política social o, más específicamente, el financiamiento de las inversiones sociales. Este es un factor clave que los países deben considerar al formular sus estrategias de desarrollo. Desde el punto de vista de la inversión social, esto significa que tanto la cantidad de recursos como las instituciones sociales que permiten que estos recursos alcancen sus objetivos de manera sostenible están íntimamente relacionados con la calidad del gasto social y su efectividad.

A través de programas y políticas sociales que brinden confianza y seguridad a los ciudadanos. Aparentemente, al considerar la cantidad de recursos para la movilización profesional y su desarrollo, es necesario garantizar la inversión social y en un marco transparente. Según el “Panorama social latinoamericano, 2021” (CEPAL, 2022b), el gasto social promedio del gobierno central en 17 países de América Latina mostró una tendencia de crecimiento relativamente estable en relación con el PIB en las dos primeras décadas de este siglo, con dos aumentos significativos en respuesta a la crisis financiera en 2000 y 2008, seguidos de un período separado de tres años en los que la tendencia se revirtió parcialmente. En 2020, el primer año de la crisis de la pandemia de covid-19, el gasto social del gobierno alcanzó un récord, alcanzando un máximo histórico del 13,8% del PIB. Este resultado fue impulsado tanto por el aumento del gasto social como por la caída del PIB que efectivamente se presentó en los países de América Latina. Al igual que con la crisis anterior, el gasto social cayó hasta 2021, pero todavía fue significativamente más alto que en años anteriores y, en promedio, se alcanzó el 13 % del PIB. Esta vez, el año de

crecimiento económico y comportamiento heterogéneo en el país /durante el desarrollo del gasto social en la región (ver Gráfico 2.7).

Gráfico 2.7

América Latina y el Caribe (22 países): gasto social del gobierno central, 2000-2021a
(En porcentajes del PIB y del gasto público total)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países.

a Para América Latina, la media corresponde a la media aritmética de los valores de los siguientes 17 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. La cobertura en Perú corresponde al gobierno nacional, mientras que la cobertura en Bolivia (estado multilateral) corresponde al gobierno central. El promedio es el promedio aritmético de los valores de cinco países del Caribe: Bahamas, Barbados, Guyana, Jamaica y Trinidad y Tobago.

De manera similar, el gasto social en América Latina como porcentaje del gasto público total disminuyó en un promedio de 14 punto porcentuales a 54 puntos porcentuales entre 2020 y 2021. Como resultado, continúa absorbiendo la mayor parte del gasto público total. La tendencia histórica promedio de los cinco países del Caribe de habla inglesa con datos comparables sobre el gasto social del gobierno de 2008 a 2021 es muy similar a la de América Latina. En 2,4 puntos porcentuales del PIB de 2019 a 2020, el primer año de la pandemia de Covid-19, el nivel de gasto social del gobierno también aumentó significativamente. En comparación con el promedio de América Latina, el gasto público social aumentó en 2021, alcanzando un nuevo pico de 14% del PIB. El gasto social como porcentaje del gasto público total en estos países del Caribe también aumenta

significativamente entre 2020 y 2021. En contraste, los países latinoamericanos vieron un aumento de 2%, pero aún por debajo del promedio⁷ latinoamericano.

En contraste, la brecha promedio entre la participación del PIB en el gasto público total de los países del Caribe está aumentando y es 1,1 puntos porcentuales más alta que en América Latina en 2021. El crecimiento en todos los países sigue siendo positivo, pero en términos de crecimiento real del gasto social del gobierno (dólares constantes de 2018) significativamente más lento que en 2020. 1 punto de Sudamérica con 4% y 1 punto de Centroamérica con 3% explican el promedio regional. Tasa de crecimiento 2021, es de 3% una de las cifras más bajas de la serie estudiada, lo que se traduce en una disminución del gasto público social como porcentaje del PIB combinado con un crecimiento económico esperado de 6,5% en promedio en 2021.

Entre 2010 y 2019 (2%), la tasa de crecimiento del gasto público social en los cinco países del Caribe se mantendrá por encima del promedio y rondará el 10,3% en 2021. La asignación de recursos a estas funciones mantiene el perfil de las últimas dos décadas. Un gasto significativo es para el sector de la salud, que en promedio ha mantenido la tasa de crecimiento observada en los dos años anteriores de la pandemia. Por otro lado, el gasto social en los gobiernos centrales de la región aún se encuentra desigualmente distribuido. En cinco de los países de la región: Guatemala, Honduras, México, Paraguay y República Dominicana- el gasto social es inferior al 5% del PIB, mientras que tres países: -Barbados, Brasil y Chile- superan este nivel. En contraste, seis países—Bolivia (un país multinacional), El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay—gastan menos de \$600 per cápita. Esto contrasta con cuatro países (Bahamas, Barbados, Chile y Uruguay) que gastaron entre US\$2.730 y US\$4.045 per cápita en 2021. Cerrar la brecha entre los países en desarrollo y los desarrollados requiere aumentar la relevancia y la sostenibilidad del gasto social. Además, es necesario avanzar en la integración de datos sobre inversiones sociales y sus resultados.

2.5.2 Inversión en Educación es Invertir en las Personas

Con un promedio de casi 4% o 4,5 % del PIB durante los últimos diez años, el gasto en educación social a nivel central ha sido históricamente una de las principales prioridades de la región. En algunos países que publican datos para una cobertura institucional más amplia, la tasa es significativamente más alta que estos países. Aunque la educación superior es donde cada estudiante recibe la mayor parte de los fondos, la mayoría de los fondos se destinan a las escuelas primarias y secundarias. En cuanto a la educación, la distribución del gasto también es heterogénea, especialmente en los niveles de educación

⁷ En algunos países, esto se debe a pagos de intereses sobrecargados en lugar de medidas fiscales. Esto es especialmente cierto para Jamaica.

preprimaria y superior. Al mismo tiempo, existen diferencias significativas entre las economías desarrolladas y en desarrollo: los países con los niveles de gasto más altos de la región se encuentran en el extremo inferior de la distribución en relación con los miembros de la OCDE. También tenemos que considerar el costo de la educación de los hogares en la región. Dichos gastos muestran una gran heterogeneidad tanto dentro como entre países, particularmente en términos del nivel educativo al que asignan los recursos y los montos asignados a la educación de las diferentes clases socioeconómicas.

Sin embargo, esta correlación se debilita cuando se tiene en cuenta el peso de estos gastos en el consumo total de los hogares. Si bien los países de la región han priorizado el gasto en educación en los últimos años, ya enfrentan desafíos para cumplir las metas al 2030 del Objetivo 4 (Gajardo, 2020; UNESCO, 2017; UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022), empeorado en los últimos dos años. Tres componentes principales se destacan en este sentido. En primer lugar, dado el impacto de la pandemia de la COVID-19, se necesita más financiación para la educación a fin de pagar programas de readiestramiento, medidas preventivas contra el aumento del abandono escolar y nuevos materiales para mejorar el equipamiento escolar y la tecnología para seguir los lineamientos de salud (UNESCO, 2020).

Además, la recesión económica actual y la subsiguiente disminución de los ingresos de los hogares sugieren que la demanda de empleos en el sector público puede aumentar a medida que los estudiantes abandonan el sector privado. Finalmente, el impacto de la revolución tecnológica ha creado la necesidad de invertir recursos en adecuaciones sistémicas para mejorar la eficiencia, la inclusión y reducir la desigualdad. Además del ámbito educativo, este trabajo requiere una estrategia transversal, involucrando a una variedad de actores públicos y privados con el objetivo principal de garantizar una comunicación efectiva entre todos los ciudadanos.

2.5.3 Sistemas de Protección Social Integrales y Sostenibles.

La variedad de temas que abarca este panorama social sugiere la urgente necesidad de medidas de corto y mediano plazo para crear las condiciones para un desarrollo equitativo y sostenible. Por un lado, la región necesita invertir en estrategias para ampliar y fortalecer la capacidad de los recursos humanos en el corto y mediano plazo, que es el principal objetivo de la inclusión social y laboral, al tiempo que mejora y promueve cambios en las políticas de educación y salud. La pandemia, por ejemplo, reveló la necesidad de formular cada vez más políticas de salud y protección social centradas en los determinantes sociales de la salud, pero ha demostrado que se necesitan esfuerzos multidisciplinarios para avanzar en esa dirección (Cid y Marinho, 2022). Dadas las graves consecuencias de la pandemia, se necesita una mayor coordinación entre la política educativa y otros sectores en el ámbito educativo.

Existe una necesidad particular de coordinar las políticas relacionadas con la educación, la protección social y la salud. Las condiciones básicas proporcionadas por los sistemas de salud y seguridad social contribuyen a que los estudiantes puedan continuar y completar su educación. El deterioro de las condiciones de vida de la población muestra serias deficiencias en el sistema de protección social en términos de asegurar un adecuado nivel de bienestar y garantizar la plena vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales.

Un componente clave de estos sistemas es la protección de los ingresos, que es particularmente importante dado que los niveles de consumo de los hogares se ven afectados por la inflación, el aumento de los precios de los alimentos y las dos primeras medidas de protección social de emergencia implementadas. El primer año de la pandemia se acortó significativamente, según la información actualmente disponible, el nivel y volumen de gasto en estas medidas disminuyó significativamente en 2022, en agosto de 2022, si cubrieron 50 puntos del 2% en 2020 y luego 47 puntos del 2%, solo cubrirían 15 puntos del 6% de la población de América Latina y el Caribe.

Nuevamente, de enero a agosto de 2022, esta estimación se reduce a poco menos de \$6.200 millones, mientras que las estimaciones para 2020 y 2021 muestran un gasto cercano a \$90.000 millones y \$45.271 millones, respectivamente (Atuesta y Van Hemelryck, 2022). En una situación donde las crisis sociales continúan y se complejizan en la nueva situación económica, es muy importante crear mecanismos para asegurar un cierto nivel de bienestar e ingresos. Para lograrlo, se puede sintetizar la experiencia del incremento de las medidas de emergencia social y las políticas de protección del empleo durante la pandemia (Salazar-Xirinachs, 2022)⁸.

Un análisis preliminar de las medidas adoptadas para evitar la caída de los hogares más vulnerables por el aumento de precios muestra que, además de ampliar los esquemas existentes o aumentar la financiación, algunos países han decidido crear nuevas transferencias de emergencia. Otorgados a ellos, incluidos los que se iniciaron durante la pandemia. Por lo tanto, los esfuerzos para garantizar una protección sostenible de los ingresos frente a choques repetidos pueden fragmentarse en lugar de mezclarse debido a las debilidades institucionales de los sistemas de protección social y sus políticas. En la situación actual, es necesario institucionalizar los beneficios de emergencia y aclarar los beneficios existentes para fortalecer los mecanismos que aseguren los niveles de ingresos

⁸ Consulte el Observatorio COVID-19 en América Latina y el Caribe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para obtener detalles sobre las medidas de protección social y empleo de emergencia. “Medidas de protección social para enfrentar el COVID-19” y “Desarrollo Social y COVID-19 en América Latina y el Caribe” son dos recursos que se pueden encontrar en <https://dds.cepal.org/observatorio/socialcovid19>.

en cualquier caso (Holz y Robles, 2022; Robles y Rossel, 2022). Además, se podrían considerar oportunidades para fortalecer el vínculo entre los programas de reubicación y las políticas destinadas a aumentar la inclusión laboral (Salazar-Xirinachs, 2022). Proteger los niveles de ingresos y la seguridad alimentaria es crucial, especialmente para los niños, niñas, jóvenes y las familias en las que viven.

Ante esto, es crucial fortalecer las políticas multisectoriales relacionadas con la disponibilidad y el acceso a alimentos de calidad, así como políticas de educación y alimentación escolar. (CEPAL, 2021a), prestaciones familiares y otras políticas orientadas a la conservación. (CEPAL, 2021d) para el ingreso familiar de estos hogares. Fortalecer los sistemas de protección social mediante: es una necesidad si queremos avanzar tanto hacia el logro de la Agenda 2030 como hacia el desarrollo sostenible con equidad.

- (i) Universalidad que les permita ser sensibles a las diferencias y no dejar a nadie atrás.
- (ii) Integridad que permite el diseño de muchos riesgos.
- (iii) Sostenibilidad, cumpliendo las promesas a las generaciones actuales y futuras.
- (iv) Resiliencia, hacer frente a una crisis tras otra con vigor y adaptabilidad. Para lograr este objetivo, se establecerá un estado de prosperidad basado en los derechos sociales para garantizar servicios públicos de alta calidad, reduciendo la vulnerabilidad a los riesgos sociales y los niveles de garantía sostenible (Briggs, 1961; ECLAC, 2021d). Esto es necesario para la fuerte convención social y fiscal institucional. Basado en el consenso social generalizado, este camino se promueve por la actitud de la unidad y el progreso para desarrollar la construcción de un estado de bienestar.

2.5.4 Abordar el Impacto de la Pandemia en la Salud Socioemocional y los Aprendizajes.

La interrupción de la enseñanza presencial provocada por la pandemia ha provocado una pérdida de aprendizaje, que afecta a todos los estudiantes, pero en particular a los más vulnerables. También ha habido un impacto negativo en la salud socioemocional y mental de niños, niñas, adolescentes y adultos jóvenes, como lo demuestran estudios y encuestas. La pandemia ha generado preocupaciones sobre las familias y las condiciones financieras, el miedo a perder a los seres queridos y una disminución en el aprendizaje. La crisis social y económica provocada por la pandemia puede seguir afectando la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los estudiantes no han podido desarrollar sus habilidades sociales debido a las oportunidades limitadas para interactuar con compañeros y adultos fuera de su círculo familiar inmediato como resultado del cierre de la escuela. Los problemas de

convivencia y la violencia escolar pueden reflejar una falta crónica de socialización, que se ha visto exacerbada por la interrupción de las actividades escolares personales. Es importante abordar la recuperación de la salud socioemocional y mental de los estudiantes de manera integral, ya que estos factores determinan si el proceso de aprendizaje es beneficioso.

Las escuelas deben proporcionar un entorno seguro y protegido para los estudiantes, en particular para aquellos de entornos vulnerables. Es importante fomentar un sentido de comunidad y una comunicación abierta entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los padres, los estudiantes, el cuerpo docente y la administración, para abordar las inquietudes y buscar soluciones. Los docentes juegan un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es fundamental apoyar su bienestar y brindarles herramientas para apoyar a sus alumnos. Durante la pandemia, los docentes enfrentaron un estrés y una ansiedad inmensos, y es importante brindarles recursos para abordar sus necesidades socioemocionales. Fortalecer la conexión entre el sistema educativo y el sistema de salud puede ayudar a abordar las necesidades de salud mental de los estudiantes y brindar atención especializada a quienes están en riesgo. También es importante brindar recursos para los estudiantes de entornos desfavorecidos, quienes pueden enfrentar desafíos adicionales para acceder y tener éxito en el sistema educativo.

Prevenir la deserción escolar requiere un enfoque holístico que vaya más allá del entorno escolar, teniendo en cuenta varios factores que pueden contribuir a la decisión de un estudiante de permanecer o abandonar la escuela. Este enfoque implica asegurar que las políticas educativas estén alineadas con otras políticas públicas como la protección social, el transporte, la vivienda y la salud. Además, se pueden implementar sistemas de alerta temprana para identificar a los estudiantes en riesgo y brindarles un apoyo personalizado para evitar que abandonen los estudios. En América Latina y el Caribe, los sistemas de alerta temprana suelen considerar variables individuales, familiares, institucionales y contextuales que pueden aumentar el riesgo de deserción de un estudiante, como el bajo rendimiento académico, el nivel socioeconómico, el clima escolar y la exposición a la violencia. Al abordar estos factores e implementar intervenciones específicas, podemos trabajar para reducir las tasas de abandono escolar y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Los sistemas de alerta temprana que monitorean los riesgos de deserción ya se estaban utilizando en algunos países de América Latina y el Caribe antes de la pandemia. Sin embargo, el cierre prolongado de las instituciones educativas durante la pandemia ha enfatizado su importancia. En consecuencia, la pandemia ha actuado como catalizador y oportunidad para el desarrollo y despliegue de este tipo de sistemas en varios países de la región. La presencia de un sistema de información educativa que consolide diversos datos facilita aún más la creación de estos sistemas de seguimiento.

El mundo, especialmente América Latina y el Caribe, está experimentando cambios significativos y enfrenta desafíos urgentes, incluidos altos niveles de desigualdad social y económica, exposición a la violencia e inestabilidad, cambio climático y avances tecnológicos que pueden aumentar la exclusión. La educación juega un papel crucial en la transformación de las sociedades mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y conexiones con otros, y la formación de capacidades para el diálogo y la acción. La pandemia de covid-19 ha puesto de relieve la necesidad de innovación y colaboración en la educación, y es importante seguir construyendo sobre esta experiencia para fomentar la inclusión y la pertinencia educativa. Para lograr la calidad y la equidad educativa, es fundamental contar con una colaboración constructiva entre los diferentes actores. La educación también debe equipar a las generaciones futuras con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para convertirse en ciudadanos productivos y lograr tanto la prosperidad individual como la transformación social.

UNICEF ha presentado dos opciones para los países que buscan lograr el acceso universal a la educación de la primera infancia. La primera opción implica establecer metas ambiciosas para la educación preescolar, pero limitándola inicialmente a un grupo pequeño y privilegiado de destinatarios antes de expandirla gradualmente. La segunda opción es brindar un paquete mínimo de un año de educación preescolar de calidad a todos los niños, aumentando gradualmente el número de años incluidos. La segunda opción se considera más adecuada ya que promueve el universalismo progresivo y brinda acceso a la educación a los niños vulnerables desde el principio.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por ampliar el acceso a la educación inicial en la región, los avances han sido insuficientes en cuanto a la calidad de la atención brindada. En la mayoría de los países no se han establecido estándares de calidad, herramientas de evaluación y monitoreo, infraestructura y maestros capacitados. La profesionalización de los docentes que trabajan en educación infantil es particularmente importante, pero persisten bajos niveles de formación y remuneración y falta de reconocimiento social de su trabajo. La pandemia de covid-19 ha resaltado aún más la importancia de la educación en la primera infancia, pero se implementaron menos estrategias para garantizar la continuidad educativa para este grupo de edad. Muchos niños perdieron el acceso a ambientes estimulantes, alimentación de calidad, el cuidado y protección que se ofrece en los ambientes educativos.

La educación secundaria también es importante para promover las trayectorias de las personas, reducir la pobreza y brindar oportunidades de trabajo decente. Se necesitan estrategias para garantizar la igualdad y la inclusión en el acceso a la formación y la educación, especialmente para las poblaciones vulnerables. También es necesaria la formación de padres y cuidadores en el desarrollo temprano. Se espera que la interrupción de los servicios de educación de la primera infancia debido a la pandemia de covid-19

tenga un impacto significativo en el desarrollo de los niños, especialmente en los países de ingresos bajos y medianos bajos. Esto podría exacerbar aún más las desigualdades existentes. Para enfrentar este problema, se deben realizar esfuerzos para medir el impacto del cierre de escuelas en el desarrollo de los niños en educación preescolar.

Los sistemas de educación de la primera infancia y las familias también deben estar preparados para apoyar el desarrollo de los niños que no han tenido acceso a la educación preescolar. Se deben considerar programas de transición y recuperación acelerada para ayudar a estos niños antes o durante su primer año de escuela primaria. En resumen, la pandemia de COVID-19 ha puesto de relieve la importancia de la educación inicial y secundaria para el desarrollo sostenible y la igualdad. Se deben hacer esfuerzos para abordar el impacto del cierre de escuelas y fortalecer los sistemas educativos para garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad. Invertir en el desarrollo temprano y la educación preescolar es crucial y debe constituir al menos el 10 % del presupuesto educativo. La reapertura de centros educativos y escuelas de preprimaria presenta una oportunidad para fortalecer y mejorar los sistemas de educación inicial. Esto debe implicar el desarrollo de un marco curricular alineado con el nuevo contexto, con énfasis en la inclusión, la calidad, y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales.

A lo largo de este capítulo se ha enfatizado que, si bien se han logrado avances educativos en términos de acceso y reducción de brechas de inclusión, el sistema educativo por sí solo no puede erradicar por completo la desigualdad social. Los sistemas integrados de protección social son necesarios para proteger los derechos y trayectorias de las personas. Esto requiere una mayor coordinación entre las políticas educativas y las políticas en otras áreas como nutrición, salud, economía y protección contra la violencia.

Los programas de transferencia de ingresos, como las becas educativas y los servicios de alimentación, se han vuelto cruciales para apoyar a las familias con niños, niñas y adolescentes a prevenir la deserción escolar. Los programas de alimentación escolar también han cobrado importancia ante la actual crisis mundial. Además, debe haber una mayor coordinación entre el sector educativo y las políticas de salud para abordar el impacto de la pandemia en el bienestar y la salud sexual de los estudiantes. Las políticas de igualdad de género también deben integrarse en la educación para prevenir y eliminar prácticas nocivas como las uniones tempranas y la violencia de género. En general, se necesita un enfoque más holístico de la educación para abordar los complejos problemas sociales de la región.

CAPÍTULO III

APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

3.1 Competencias Cognitivas y Socioemocionales

El cierre de los centros educativos por la pandemia del covid-19 ha puesto en evidencia las desigualdades y carencias de los sistemas educativos en la región. La calidad educativa no se trata solo de aprender conocimientos y habilidades cognitivas, sino también de desarrollar la creatividad y habilidades analíticas, interpersonales y sociales de alto nivel. Estas habilidades son esenciales para que los ciudadanos lleven vidas saludables y satisfactorias, tomen decisiones informadas y respondan a los desafíos globales. En el mundo actual que cambia rápidamente, es crucial que los estudiantes tengan competencias cognitivas, digitales y socioemocionales para alcanzar su máximo potencial.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es particularmente importante en el contexto de la automatización y el uso de inteligencia artificial en tareas rutinarias. Los sistemas educativos deben incorporar el desarrollo de estas habilidades en sus procesos de enseñanza para preparar a los estudiantes para el futuro. La educación debe capacitar a los estudiantes para que piensen por sí mismos, reconozcan y resuelvan problemas de manera creativa y se conviertan en agentes activos del cambio. Una educación para el futuro debe brindar espacios seguros que promuevan la libertad intelectual y permitan a los estudiantes aprender de sus errores.

3.1.1 La Educación Superior y la Garantía del Desarrollo Sostenible

La UNESCO, (2016) ha instado a los educadores a ir más allá de instruir a los estudiantes sobre qué y cómo pensar, y en su lugar incorporar proyectos y actividades que promuevan la colaboración, el pensamiento interdisciplinario y la resolución creativa de problemas. Es importante ver los temas curriculares no solo como una lista de materias, sino como un medio para el desarrollo de capacidades. La educación superior, incluyendo los programas de formación técnico-profesional y universitaria, ofrece numerosos beneficios a las personas y a la sociedad en su conjunto, tales como mejores oportunidades laborales, desarrollo personal e innovación. La mejora del acceso a la educación superior está íntimamente ligada a la innovación y la sociedad del conocimiento, ambas esenciales para el desarrollo sostenible. Si bien es importante mejorar las tasas de finalización de la educación secundaria, la calidad de la educación recibida durante la educación primaria y secundaria es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación

superior. Los países con la mayor cobertura en educación superior también han logrado avances significativos en la cobertura de grupos marginados.

Los programas breves de formación técnica y profesional son un componente importante del sistema educativo y deben fortalecerse. Estos programas suelen ser más accesibles y asequibles, y pueden vincularse a otros programas de formación continua o formación profesional. También ofrecen experiencia práctica y conexiones cercanas con el mercado laboral, lo que puede ser valioso para los estudiantes que buscan ingresar a la fuerza laboral.

Para asegurar el progreso, es importante priorizar estrategias de acceso amplio que trabajen activamente para abordar las brechas y desigualdades actuales, para que nadie se quede atrás. Esto significa implementar acciones afirmativas que rompan las barreras de acceso de personas y grupos que experimentan diversas formas de desigualdad, discriminación y exclusión, al mismo tiempo que sean sensibles a las diferencias y adopten una perspectiva universalista. También es crucial desafiar los estereotipos culturales que perpetúan los patrones patriarcales, lo que puede reforzar la menor participación de los hombres en ciertos campos y de las mujeres en otros.

A medida que la educación superior se generaliza, es importante mantener los estándares de calidad y centrarse en programas que sirvan a los estudiantes que son más vulnerables. Esto ayudará a garantizar que la educación superior sea una herramienta eficaz para la movilidad social y la igualdad de oportunidades en toda la sociedad, en lugar de simplemente un medio de progreso personal. Además, las políticas de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida son cada vez más importantes en un mundo que cambia rápidamente, y el sector de la educación superior puede desempeñar un papel crucial a la hora de ofrecer estas oportunidades (Valenzuela y Yáñez, 2022).

3.1.2 Autotransformación de los Docentes para que sean agentes de Cambios.

La educación debe basarse en una ética de la reciprocidad y una lógica del cuidado, reconociendo la interdependencia entre las diferentes personas, grupos y especies del planeta. Los planes de estudio deben reconocer el conocimiento como un proceso histórico, social y cultural que es incluyente corrige exclusiones y apropiaciones. Los docentes deben fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes, permitiéndoles ubicar el conocimiento dominante en un contexto histórico y sociopolítico. Además, se debe invitar a los estudiantes a participar en la co-creación de conocimiento, reconociendo el valor de los diferentes puntos de vista.

Un nuevo enfoque educativo debe, por tanto, integrar saberes diferentes y revalorizar el saber común, que es producto de la interdisciplinariedad. La Cumbre sobre la Transformación de la Educación recomienda iniciativas pedagógicas que fomenten la

cooperación y la solidaridad entre estudiantes y docentes. También destaca la importancia de incorporar diferentes tipos de conocimientos en los planes de estudio. La educación debe fomentar la construcción de sociedades deseadas que promuevan desaprender sesgos, prejuicios y divisiones. Los espacios educativos deben ser inclusivos y brindar oportunidades para que los estudiantes aprendan unos de otros y se valoren mutuamente, independientemente de las diferencias. La necesidad educativa actual exige un cambio en la forma en que percibimos el papel de los docentes. Son una parte crucial del proceso de enseñanza y aprendizaje y deben estar equipados con las herramientas para convertirse en agentes de cambio educativo. Deben poder diseñar e implementar enfoques innovadores que satisfagan las necesidades de los estudiantes, ejercitar el juicio profesional y participar en el discurso público sobre el futuro de la educación. Para lograrlo, debemos brindarles condiciones de trabajo adecuadas, fortalecer los programas de formación docente, promover la colaboración entre docentes y escuelas e implementar estrategias para identificar y difundir prácticas exitosas (UNESCO, 2021d).

3.1.3 La Cultura Indígena y los Desafíos para el Sistema Educativo.

La lengua es esencial en el desarrollo y la identidad del ser humano, en tanto se relaciona con la transmisión intergeneracional de conocimientos, cosmovisiones, creencias y tradiciones de siglos de antigüedad, y contribuye a la autodeterminación, la activa participación en la vida pública y la construcción de nuevos futuros (UNESCO, 2020). Para los pueblos indígenas, en particular, sus lenguas además constituyen un vínculo indiscutible con su forma de vida y su conexión con la tierra, y, en este sentido, los conocimientos tradicionales transmitidos por medio de las lenguas indígenas son de suma importancia para la humanidad al aportar al combate y la mitigación del cambio climático y la pérdida de la biodiversidad (UNESCO, 2020). Sin embargo, según un informe del Banco Mundial, en América Latina y el Caribe, uno de cada cinco pueblos indígenas ha perdido su lengua materna en las últimas décadas y más de un cuarto de las lenguas indígenas existentes corren el riesgo de desaparecer (en la región se hablan aproximadamente 560 lenguas indígenas) (Banco Mundial, 2019). Reconociendo la grave pérdida de lenguas indígenas, la Asamblea General de las Naciones Unidas ha proclamado el período 2022-2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas, con el fin de llamar la atención sobre la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas y promoverlas mediante la adopción de medidas urgentes a nivel nacional e internacional (Naciones Unidas, 2020).

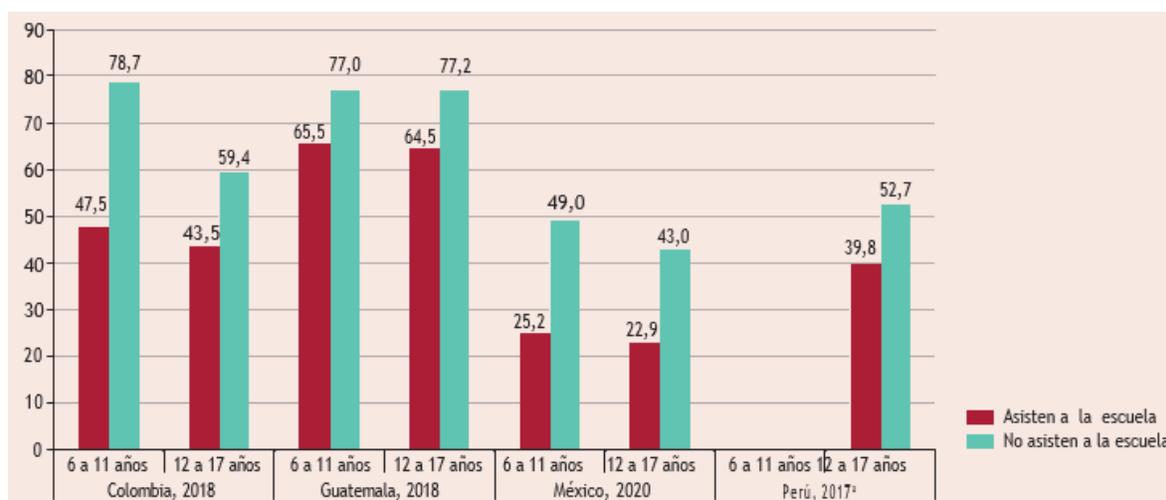
Además de la necesidad de disponer de información censal acerca del estado y el número de variantes lingüísticas en los distintos países y territorios con el fin de orientar y evaluar políticas y acciones para su preservación y desarrollo, la región enfrenta el desafío de brindar una educación de calidad, que considere los derechos lingüísticos y de integridad cultural de los pueblos indígenas. En la actualidad, los programas de educación intercultural bilingüe tienen un alcance muy limitado y los logros educativos parecen alcanzarse a expensas de la propia cultura, lo que se expresa en una sostenida disminución de los hablantes de lenguas indígenas a medida que se accede a mayores niveles de escolarización, como se muestra en el gráfico. Como contracara, las niñas, niños y adolescentes indígenas que están fuera del sistema educativo conservan en mayor proporción su lengua, pero, al mismo tiempo, se advierte la incapacidad del sistema educativo de acoger a estas personas, que claramente ven vulnerados sus derechos. Los programas de continuidad educativa promovidos por vía remota también limitaron la cantidad de lenguas en que se impartió la educación durante la pandemia de COVID-19.

La revitalización de las lenguas indígenas es un requisito fundamental para la transmisión del pensamiento, los sistemas de conocimiento, las tecnologías, la historia y la identidad indígenas. En general, es un elemento esencial para la materialización de una educación eficaz, inclusiva y de calidad en contextos multiétnicos y multilingües, así como para los propios proyectos educativos de los pueblos indígenas, en línea con las disposiciones del Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (núm. 169) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para los pueblos indígenas, en línea con el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, conlleva la necesidad de considerar los derechos lingüísticos y de integridad cultural, así como la efectiva participación de los pueblos indígenas en el diseño y la implementación de políticas. Además de avanzar en una educación intercultural bilingüe, que da cuenta de cómo el Estado garantiza la educación en la lengua y en la cultura de los pueblos indígenas, es importante avanzar en la transversalización de un enfoque intercultural en la educación, para que exista una nueva forma de relación entre personas que pertenecen y no pertenecen a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes (Corbetta y otros, 2018).

Gráfico 3.1

América Latina (4 países): población indígena de entre 6 y 17 años hablante de algún idioma indígena, según grupos de edades y condición de asistencia escolar, censos de la ronda de 2020

(En porcentajes)



Fuente: La Comisión Económica para América Latina y el Caribe analizó información de encuestas sobre personas y sus hogares. En Perú, les hicieron a personas mayores de 12 años una pregunta sobre su etnia.

Hay muchos idiomas diferentes en el mundo, incluidos los que se han transmitido de generación en generación de un determinado grupo de personas, llamados pueblos indígenas. Sin embargo, muchas de estas lenguas corren peligro de desaparecer para siempre. El Banco Mundial, (2019) las Naciones Unidas y la UNESCO están trabajando para preservar estos idiomas y asegurarse de que todos tengan la oportunidad de aprenderlos y hablarlos. Todavía quedan algunos desafíos por superar, pero se está avanzando.

3.1.4 Aprovechamiento de la Digitalización para la Transformación Educativa.

La incorporación de tecnologías digitales en la educación no es un concepto nuevo y se ha considerado una prioridad durante los últimos 40 años en la región para potenciar el proceso de aprendizaje. La pandemia del COVID-19 puso de manifiesto la necesidad de avanzar en la inclusión digital de toda la población y destacó el potencial de las tecnologías digitales para mejorar la calidad y eficiencia de la gestión educativa, así como para alcanzar metas de equidad y cobertura (Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). Esto presenta una oportunidad para que los países aprendan de los desafíos y lecciones que ha presentado la pandemia para consolidar el desarrollo de la educación digital en la región (Huepe, Palma y Trucco, 2022). El primer paso para implementar la educación digital es sentar las bases e

identificar las áreas que necesitan fortalecerse para su desarrollo efectivo. Huepe, Palma y Trucco (2022) han definido cuatro áreas fundamentales que deben ser coordinadas intersectorialmente con los actores relevantes:

- i) Infraestructura y equipamiento.
- ii) Transformación digital del aprendizaje.
- iii) Plataformas y contenidos.
- iv) Financiación.

La coordinación con las estrategias digitales de cada país es crucial para asegurar las condiciones estructurales que permitan una transición fluida entre los espacios de aprendizaje presencial y digital sin dejar a nadie atrás. Los países deben garantizar el acceso universal a equipos digitales y conectividad de calidad, con especial atención a estudiantes y docentes (Cardini et al., 2021). En este sentido, la CEPAL ha propuesto invertir en una canasta básica digital para reducir las brechas de acceso a una conectividad efectiva, especialmente en zonas rurales y de difícil acceso.

Los medios tecnológicos de primera generación como la televisión y la radio pueden ser herramientas útiles para avanzar en la implementación de sistemas mixtos (presenciales y no presenciales) mientras se logran avances tecnológicos. Además de garantizar una conectividad efectiva, la transformación digital de la educación requiere invertir en el desarrollo de competencias digitales y socioemocionales de la comunidad educativa. Es necesario fortalecer la formación de los docentes para que puedan adaptar su enseñanza al uso de estas tecnologías, así como sentirse empoderados y tener flexibilidad para editar, enriquecer y adaptar los recursos digitales y las rutas curriculares a las necesidades de sus estudiantes (Cardini et al., 2021). Además, también se debe invertir en las habilidades digitales de los padres y cuidadores, ya que la mediación activa en el entorno digital es crucial para que los niños, niñas y adolescentes aprovechen las oportunidades.

En el ámbito de la gestión educativa, existe potencial de herramientas tecnológicas para fortalecer los sistemas de información. La reciente pandemia ha puesto de relieve la necesidad de un sistema de información integrado para monitorear el estado de las comunidades educativas durante las crisis. Los países de América Latina y el Caribe han avanzado en el equipamiento de las escuelas con tecnología y la consolidación de materiales digitales, pero persisten desafíos para utilizar de manera efectiva los datos digitales para la gestión educativa debido a sistemas de información incompatibles que carecen de una visión integrada. Los sistemas de información pueden ayudar a gestionar los establecimientos educativos proporcionando datos sobre los recursos y automatizando los

procesos de gestión. La transformación digital de la educación requiere recursos educativos de calidad, de fácil acceso y culturalmente adaptados que se alineen con los planes de estudio. Fomentar la colaboración entre diferentes actores educativos puede fomentar la innovación en la creación de contenido digital que complemente el aprendizaje presencial.

3.1.5 Garantía de Financiamiento para el Fortalecimiento de Educación, la Sociedad y la Cultura.

Invertir en educación es crucial para el futuro de un país y el bienestar de sus ciudadanos. Descuidar la educación tiene consecuencias negativas de gran alcance, lo que la convierte en una sabia inversión. Lamentablemente, en los últimos años se ha producido un estancamiento en el gasto público en educación en la región, el cual fue insuficiente para alcanzar las metas acordadas para el 2030. La pandemia ha exacerbado las necesidades financieras de la educación, haciendo aún más urgente aumentar la educación, presupuestos para cumplir con estos objetivos.

Esto incluye invertir en medidas de recuperación del aprendizaje, mitigar las tasas de deserción escolar, ofrecer opciones educativas alternativas y mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar para cumplir con los protocolos sanitarios. Además, se debe priorizar la transformación digital de la educación para fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos. A pesar de los obstáculos económicos impuestos por la pandemia, los países deben priorizar el financiamiento de la educación como elemento central de sus esfuerzos de recuperación. Esto se debe no solo a la deuda histórica de brindar una educación de calidad, sino también a responder a las desigualdades educativas cada vez más profundas después de la pandemia. Además, invertir en educación es crucial para preparar a las generaciones futuras para enfrentar los complejos desafíos del cambio tecnológico, la crisis climática, las presiones demográficas y los altos niveles de desigualdad social y económica en la región.

No basta con buscar simplemente un aumento de los recursos disponibles; los países también deben centrarse en mejorar la eficiencia y la equidad en su utilización. Para lograrlo, los estados deben poseer las capacidades necesarias de planificación y gestión de sus sistemas educativos. Esto incluye la capacidad de establecer y mantener prioridades, innovar cuando se identifican acciones o estrategias ineficaces, coordinar objetivos en conflicto de manera cohesiva y garantizar la estabilidad de las políticas a lo largo del tiempo para generar resultados positivos. Estas habilidades y conocimientos han sido identificados por expertos en la materia (Huepe, Palma y Trucco, 2022; Rivas, 2021; UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022).

Ampliar los presupuestos educativos por sí solo no es suficiente para mejorar la educación. También es necesario asegurar que los recursos destinados a la educación se utilicen de manera eficiente, transparente y equitativa. La Declaración de Buenos Aires (2017) enfatiza la necesidad de que los países fortalezcan y modernicen la gobernanza de sus sistemas educativos además de incrementar el financiamiento. El uso eficiente de los recursos requiere del desarrollo de capacidades técnicas y políticas de las autoridades educativas para generar confianza y legitimidad, lo que redundaría en amplios pactos educativos y sostenibilidad financiera.

Adicionalmente, el diálogo y la participación entre las comunidades educativas son fundamentales para definir metas, retroalimentar la toma de decisiones y fortalecer la formación continua y la meritocracia en la selección de docentes y agentes del Estado. Abordar las desigualdades en el uso de los recursos educativos es crucial ya que la educación es un derecho humano que debe garantizarse a todos en condiciones de igualdad de oportunidades. América Latina y el Caribe se encuentran entre las regiones más desiguales del mundo y el acceso desigual a una educación de calidad es una de las causas estructurales de esta desigualdad. La pandemia ha profundizado las asimetrías y desigualdades existentes, poniendo de manifiesto la necesidad de políticas que promuevan una distribución más equitativa de los recursos educativos, en particular para los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Por lo tanto, el financiamiento educativo también debe enfocarse en promover la equidad en el acceso a una educación de calidad.

Esto requiere que el financiamiento educativo siga principios de equidad horizontal y vertical, brindando un trato igualitario a los estudiantes en situaciones similares y dirigiendo más recursos a aquellos en contextos más vulnerables. La evidencia muestra que la eficiencia y la equidad en el gasto educativo están interconectadas, con sistemas más equitativos que tienden a gastar los recursos de manera más eficiente. Para lograr los objetivos establecidos en el Objetivo 4 para 2030, los países deben aumentar el financiamiento público para la educación y, al mismo tiempo, fortalecer las capacidades gubernamentales e institucionales para crear mejoras sistémicas y duraderas en la calidad de la educación y la inclusión. La pandemia presenta una oportunidad para reconocer la importancia estratégica de la educación para reducir las desigualdades sociales y económicas y promover el desarrollo sostenible.

3.1.6 La Educación como Centro del nuevo Pacto Social.

Para abordar la desigualdad en la asignación de recursos educativos es crucial para garantizar el acceso universal a la educación como un derecho humano. La pandemia ha expuesto y exacerbado las disparidades existentes, destacando la necesidad de políticas que prioricen la equidad y la utilización eficiente de los recursos. Alcanzar las metas educativas

del Objetivo 4 para 2030 requiere una mayor financiación pública y la creación de capacidad institucional. El sector educativo debe asumir su papel como motor del desarrollo equitativo y trabajar en la construcción de verdaderos estados de bienestar. Para lograr las metas establecidas en el Objetivo 4 para 2030, los países deben aumentar el financiamiento público para la educación y fortalecer las capacidades institucionales para garantizar mejoras sistémicas, duraderas en la calidad y la inclusión de la educación.

La pandemia presenta una oportunidad para que los países reconozcan la importancia de la educación para reducir las disparidades sociales y económicas y promover el desarrollo sostenible. Sin embargo, la educación no puede recuperarse en las mismas condiciones que antes de la pandemia, dada la crisis de aprendizaje preexistente, la exclusión y el insuficiente avance hacia el Objetivo 4. Por lo tanto, el sector educativo debe superar el ciclo económico y asumir su rol como motor de desarrollo. con equidad, impulsando la construcción de verdaderos estados de bienestar. Es crucial abordar las desigualdades existentes en los recursos educativos para garantizar la igualdad de oportunidades para que todos puedan ejercer su derecho a la educación.

La región de América Latina y el Caribe es conocida por su alto nivel de desigualdad, siendo el acceso desigual a una educación de calidad una de las principales causas. La pandemia ha exacerbado estas asimetrías y ha puesto de relieve la urgente necesidad de políticas encaminadas a promover una distribución más equitativa de los recursos educativos, especialmente para los estudiantes vulnerables. Para lograrlo, el financiamiento educativo debe priorizar la equidad horizontal y vertical y destinar más recursos a estudiantes pertenecientes a contextos marginados. Se ha observado que el gasto equitativo en educación está vinculado a una mayor eficiencia en la utilización de los recursos.

3.2 La Desigualdad de Género y el enfoque Social.

En 2018, la tasa neta de matrícula de niñas en educación secundaria inferior superó los 80 puntos porcentuales en varios países de América Latina, como Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. En algunos países, como el Estado Plurinacional de Bolivia y Costa Rica, hubo aumentos de alrededor de 20 puntos porcentuales en la tasa neta de matrícula, que había sido muy baja a principios de la década de 2000. La tasa de matriculación de mujeres en educación secundaria superior también es más alta que la de hombres, y existe una clara tendencia de aumento y participación. Las mujeres tienen más probabilidades de completar estudios secundarios que los hombres en la región, con un promedio de 67,4% de mujeres entre 20 y 24 años que completaron la educación secundaria en 2020, en comparación con 60,9% de hombres de la misma edad. Sin embargo, aún existe una fuerte segmentación entre áreas urbanas y rurales, lo que indica que el territorio sigue siendo un eje estructurador de las desigualdades sociales y

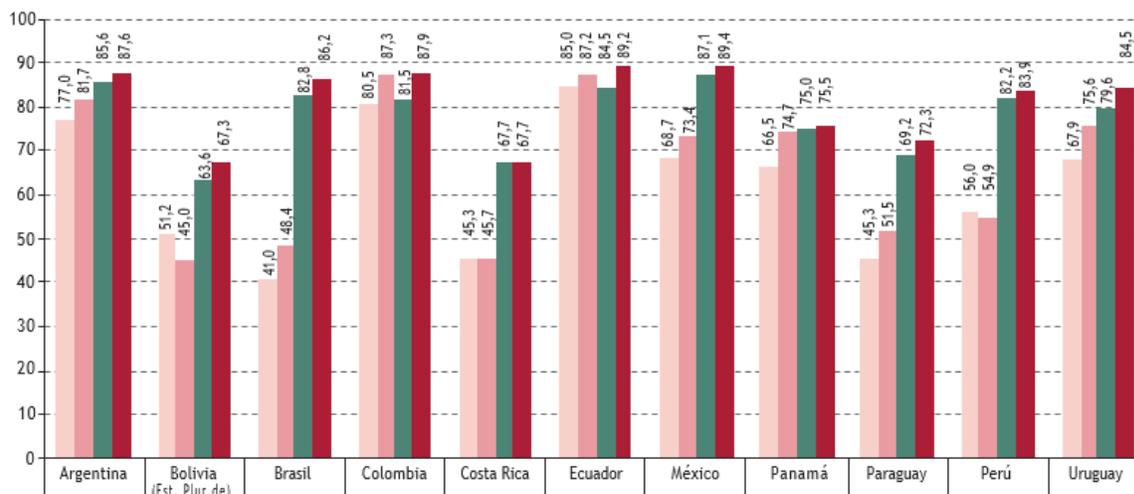
educativas en la región, donde las desigualdades muchas veces se revelan. Estadísticas de la UNESCO y la CEPAL muestran que, en 2019, la tasa neta de matrícula de las niñas en la educación primaria en la región fue del 97,5 %, mientras que la de los niños fue del 96,9 %. Esto indica que ambos sexos tienen un alto nivel de acceso a la educación primaria en la región. Sin embargo, la tasa neta de matrícula tiende a disminuir a medida que los estudiantes avanzan a la educación secundaria. A pesar de esta tendencia, se han producido avances significativos en las últimas décadas. Durante las últimas décadas, ha habido un progreso significativo en América Latina y el Caribe en términos de brindar educación a niñas, mujeres jóvenes y mujeres. De hecho, hoy en día, la tasa de finalización de la educación secundaria y superior de las mujeres es superior a la de los hombres, lo que se considera un logro importante.

Gráfico 3.1

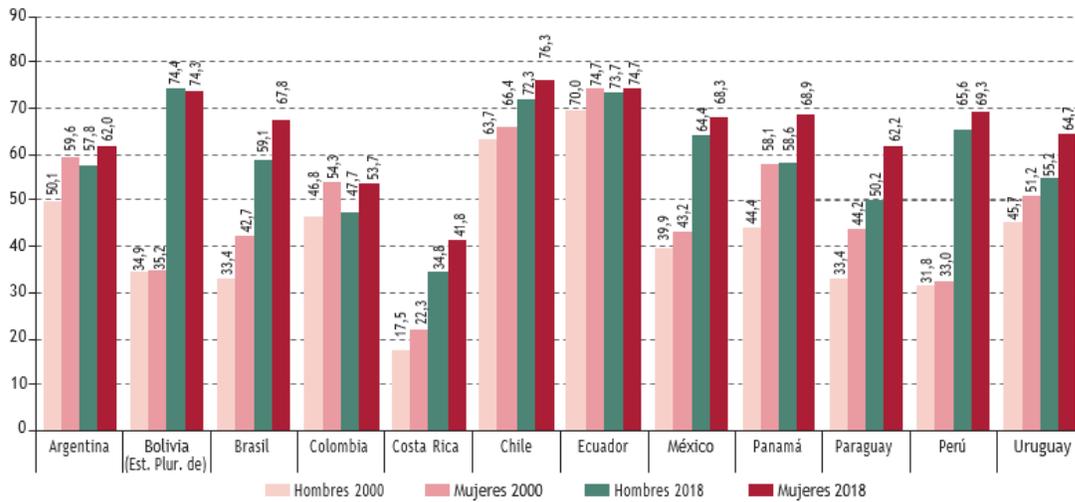
América Latina (12 países): tasa neta de matrícula en la enseñanza secundaria, por sexo, 2000 y 2018

(En porcentajes)

A. Secundaria baja (11 países)



B. Secundaria alta (12 países)



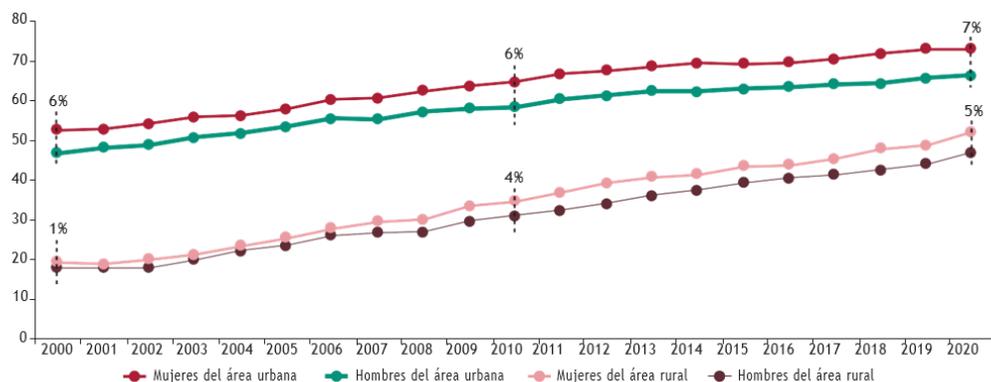
Fuente: El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) ha recopilado datos de varios institutos nacionales de estadística sobre encuestas de hogares relacionadas con el ingreso y el empleo.

Las fuentes incluyen el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) en Argentina, el Instituto Nacional de Estadística (INE) en Chile y Colombia, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en Colombia, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de México, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) de Ecuador y la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGGEC) en Panamá. Las encuestas se realizaron en varios momentos entre 2000 y 2018 según el país.

Gráfico 3.2

América Latina y el Caribe (18 países) a: porcentaje de personas de 20 a 24 años con educación secundaria completa, por sexo y área geográfica, 2000-2020

(En porcentajes)



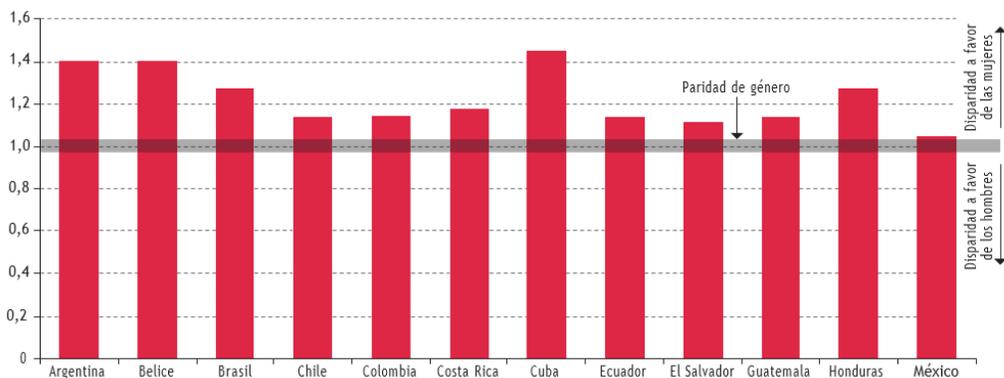
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), CEPALSTAT [base de datos en línea] <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/>.

Nota: La diferencia entre las mujeres y los hombres del área urbana y el área rural están representadas por las líneas punteadas.

a Promedios simples de los siguientes países: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

Gráfico 3.3

América Latina y el Caribe (12 países): tasa bruta de matrícula en la enseñanza superior, índice de paridad de género ajustado, 2019



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Nota: Los datos corresponden a 2019, excepto en el caso de Belice, Colombia y Cuba, en que corresponden a 2020.

A pesar de los altos niveles de participación femenina en la educación en todos los niveles, incluida la educación secundaria superior y superior, las brechas de género persisten en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM). La participación de las niñas y mujeres jóvenes, las disciplinas que eligen y sus avances en la educación en este campo revelan desigualdades entre mujeres y hombres. Un posible factor que contribuye a estas disparidades es el desempeño desigual de hombres y mujeres en diferentes áreas disciplinarias. Las evaluaciones educativas estandarizadas a nivel regional e internacional indican que existen brechas de género en las materias CTIM, particularmente en ciencias y matemáticas⁹. Por ejemplo, las evaluaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación demuestran un desempeño diferencial de niños en la educación primaria. Estos estudios revelan que las brechas de género en los logros de aprendizaje persisten en las materias CTIM, aunque existen variaciones entre países y evaluaciones. En general, las niñas tienden a superar a los niños en lectura y escritura, mientras que los niños tienden a superar a las niñas en materias CTIM.

Cuadro 3.4

América Latina y el Caribe (10 países): diferencia entre los puntajes promedio obtenidos por las mujeres y los hombres en matemáticas y ciencias en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), 2018.

	Matemáticas			Ciencias		
	Puntaje promedio		Diferencia de puntaje	Puntaje promedio		Diferencia de puntaje
	Hombres	Mujeres	Mujeres-hombres	Hombres	Mujeres	Mujeres-hombres
Argentina	387	372	-15	409	399	-10
Brasil	388	379	-9	403	404	1
Chile	421	414	-7	445	442	-3
Colombia	401	381	-20	420	407	-13
Costa Rica	411	394	-17	420	411	-9
México	415	403	-12	424	415	-9
Panamá	357	349	-8	365	364	-1
Perú	408	392	-16	411	397	-14
República Dominicana	324	327	3	331	340	9
Uruguay	422	414	-8	428	424	-4

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), “Girls and boys’ performance in PISA”, PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, París, 2020.

⁹ No hay una puntuación mínima o máxima en las pruebas PISA; En cambio, los resultados se escalan para ajustarse aproximadamente las distribuciones normales, con medias de 500 y desviaciones estándar de 100.

La desigualdad de género en el rendimiento académico es más frecuente en los cuartiles de ingresos más bajos, con una mayor proporción de mujeres que alcanzan niveles más bajos de rendimiento en matemáticas y ciencias en comparación con los hombres. Sin embargo, existe una correlación positiva entre el rendimiento académico de las mujeres y el acceso a la educación, las oportunidades en el mercado laboral, la representación política y un puntaje alto en el índice global de brecha de género. A pesar de los niveles más altos de igualdad de género en algunos países, todavía existen disparidades en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). La paradoja de la igualdad de género en los campos CTIM sugiere que, en países con mayor igualdad de género, el costo financiero de abandonar una carrera CTIM es menor, y las fortalezas y actitudes académicas pueden conducir a una bifurcación en el enfoque académico durante la educación secundaria y la universidad. Por el contrario, en países con menor igualdad de género en el lugar de trabajo y calidad de vida, las profesiones CTIM pueden percibirse como mejores oportunidades.

Los autores sugieren que en algunos países es menos costoso para las mujeres abandonar una carrera en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Esto se debe a las diferencias en las fortalezas académicas y las actitudes hacia CTIM que hacen que las mujeres se centren en otras materias en la educación secundaria y universitaria. En países donde la igualdad de género es menor y la calidad de vida es más difícil de mantener, las profesiones CTIM se consideran mejores oportunidades de empleo. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha encontrado una paradoja de la igualdad de género en las TIC, donde no existe una relación directa entre la igualdad de género en un país y la proporción de mujeres que cursan estudios avanzados en habilidades digitales o TIC.

Esta paradoja también se ve en los campos CTIM, y muestra que la atracción de oportunidades de empleo en estas áreas no es suficiente para cambiar las brechas de género que se observan en estos campos. Las disparidades entre niñas y niños en matemáticas y ciencias se detectan desde el principio, y estas brechas se amplían a medida que avanzan en la educación superior. A pesar de que las mujeres son mayoría en la educación superior, representan una proporción significativamente menor en los campos CTIM. La literatura aborda los factores que conducen a la exclusión de niñas y mujeres de los campos CTIM y la consiguiente baja representación de mujeres.

Numerosos estudios han destacado el papel destacado del sesgo de autoselección en la representación insuficiente de las niñas en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Este sesgo está influenciado por los procesos de socialización y los estereotipos basados en el género que a menudo presentan las carreras CTIM como dominadas por hombres, lo que hace que las niñas muestren menos interés, motivación y dedicación hacia estos campos. Además, la falta de modelos a seguir femeninos, el apoyo y

la asimilación de los estereotipos de género afectan el desempeño académico y las aspiraciones profesionales de las niñas en CTIM. El entorno escolar también juega un papel crucial en la formación del interés y el progreso de las niñas en las materias CTIM, y los factores relacionados con los docentes, como la experiencia, la confianza y la satisfacción laboral, tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, las percepciones de los docentes sobre las aptitudes basadas en el género pueden crear un entorno de clase sesgado y desigual que desalienta a las niñas a realizar estudios CTIM. Las prácticas de enseñanza efectivas pueden crear un entorno de aprendizaje positivo y atractivo que motive a las niñas a realizar estudios CTIM. Es importante abordar estos factores y garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para niños en todas las áreas del conocimiento.

Aunque todavía hay datos limitados disponibles en la región, está claro que abordar estos problemas es crucial para promover la igualdad de género y garantizar que las niñas tengan las mismas oportunidades para tener éxito en los campos CTIM. La forma en que se representan los personajes masculinos y femeninos en los materiales educativos y los libros de texto es crucial para dar forma a las percepciones de los roles y habilidades de los niños en los campos CTIM. Brindar acceso a equipos, recursos y materiales también es esencial para fomentar el interés y promover el aprendizaje en estos temas, particularmente para las niñas. Sin embargo, la carga del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, que es realizado principalmente por mujeres estudiantes, supone un obstáculo importante a lo largo de sus trayectorias educativas y profesionales, especialmente para aquellas de entornos de bajos ingresos.

Esta carga también limita el tiempo que las niñas pueden dedicar a actividades de aprendizaje continuo y adquisición de nuevas habilidades digitales, lo que puede tener un impacto negativo en su desarrollo de vocaciones científicas y tecnológicas. La pandemia de covid-19 ha exacerbado aún más la situación, con el cierre de escuelas que afectó a más de 160 millones de jóvenes en la región en 2020. Los estudios han demostrado que las estudiantes se vieron más afectadas por la reducción de las horas de estudio debido al aumento de las tareas domésticas y domésticas no remuneradas trabajo de cuidados como consecuencia de las medidas de confinamiento. Esta situación ya era dispar antes de la pandemia, con las niñas dedicando significativamente más tiempo a las tareas de cuidado que los niños en ciertos países.

3.2.1 Factores Sociales y Culturales en la Educación Superior en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

La desigualdad de género está profundamente arraigada en la educación superior, observándose una segregación horizontal en los campos del conocimiento y una segregación vertical en las carreras académicas. Esto a menudo resulta en restricciones para

las mujeres en cuanto a su elección de campos disciplinarios, así como su avance profesional. Los sesgos en la generación y apropiación del conocimiento muchas veces perpetúan la desigualdad, creando barreras para el acceso, permanencia y promoción de las mujeres en carreras científico-tecnológicas, investigación, desarrollo e innovación. La falta de mujeres en campos relacionados con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) tiene un impacto significativo en el desarrollo científico-tecnológico, y promover la igualdad de género en estos campos es fundamental para el desarrollo sostenible.

Los campos CTIM requieren habilidades como la capacidad de investigación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración, que también son esenciales para el éxito en otras áreas. América Latina y el Caribe debe enfocarse en desarrollar sectores intensivos en conocimiento, particularmente aquellos relacionados con CTIM, para fomentar el desarrollo sostenible. La transformación digital ofrece oportunidades para crear empleos más productivos y mejor pagados, pero la gobernanza digital inclusiva es esencial para garantizar que las mujeres tengan acceso a estas oportunidades. Fomentar la participación de las mujeres en profesiones relacionadas con CTIM es crucial para lograr un desarrollo sostenible de acuerdo con la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la materialización del plan en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030. La Organización Internacional del Trabajo prevé que de estos campos surgirán nuevos puestos de trabajo, por lo que es aún más vital promover la igualdad de género en CTIM.

La pandemia de covid-19 ha expandido enormemente la economía digital, con el uso de tecnologías como la computación en la nube, el comercio electrónico, la banca electrónica y la inteligencia artificial. Esto ha llevado a la creación de nuevos puestos de trabajo que requieren habilidades y competencias específicas. Sin embargo, aquellos que no estén preparados para aprovechar estas oportunidades pueden quedarse sin trabajo, particularmente en áreas como el servicio al cliente y las tareas administrativas, que a menudo son realizadas por mujeres.

A pesar de que las mujeres se matriculan cada vez más en la educación terciaria, siguen estando subrepresentadas en campos como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM). Esto no se debe a diferencias cognitivas o biológicas entre hombres y mujeres, sino a una red compleja de factores sociales y culturales. La desigualdad de género es una característica estructural de la región, que afecta la incorporación e integración de las mujeres en estos espacios y les impide participar plenamente. Hay varios factores que contribuyen a la subrepresentación de las mujeres en los campos CTIM, incluidos los entornos educativos que son hostiles para las mujeres, los estereotipos de género y la imagen que proyectan los maestros y los medios de

comunicación. Es esencial abordar estos problemas para alentar a más mujeres a seguir carreras en STEM y garantizar que tengan las mismas oportunidades de éxito.

Hay numerosos factores que contribuyen a los desafíos que enfrentan las personas para desarrollar sus habilidades y seguir carreras en tecnologías de la información y la comunicación. Estos incluyen limitaciones en la disponibilidad de materiales de estudio, laboratorios y oportunidades educativas, así como la influencia de la familia y los compañeros en las opciones de carrera. Además, existen barreras para el ingreso al mercado laboral de quienes completan la educación secundaria y una falta de proyectos destinados a fomentar el interés y las habilidades en este campo dentro de las escuelas secundarias. Además, muchas personas pueden tener dificultades con la falta de efectividad percibida en estas áreas, así como con las dificultades relacionadas con la brecha digital de género, incluido el nivel de habilidad y el acceso a la tecnología y la conectividad. Estos temas han sido identificados a través de investigaciones realizadas por Bércovich y Muñoz (2022), Muñoz (2021) y Sevilla y Farías (2020), entre otros.

Las diversas barreras que contribuyen a la desigualdad de género y limitan la participación de las mujeres en la educación superior y los campos técnicos, particularmente en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, tienen sus raíces en nudos estructurales. Estos nudos son normas, valores y prácticas sociales complejos y profundamente arraigados que perpetúan las disparidades de género y dificultan el acceso de las mujeres a la educación y las oportunidades profesionales. Comprender y desenredar estos nudos es crucial para promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres en estos campos, ver cuadro 3.1. brechas de la desigualdad de género, que inducen la participación de las mujeres en la educación superior y en la técnica y profesional en el campo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas

Estos problemas están profundamente arraigados en factores culturales, estructurales y subjetivos, que deben abordarse para crear un futuro más equitativo. Alicia Bárcena, secretaria ejecutiva de la CEPAL, ha enfatizado la importancia de desentrañar estos nudos estructurales de desigualdad de género. Estos nudos tienen sus raíces en cuatro áreas clave: prácticas culturales, barreras estructurales, sesgos subjetivos y acceso desigual a la educación y la capacitación. Al abordar estos nudos, podemos crear una sociedad que sea más solidaria e inclusiva para las mujeres en la educación superior y CTIM.

Cuadro 3.1

Brechas de desigualdad de género, que inducen la participación de las mujeres en la educación superior y en la técnica y profesional en el campo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas

Nudos estructurales de la desigualdad de género	Manifestaciones en el sistema educativo y el entorno	Manifestaciones en la educación superior en el campo de la ciencia y la tecnología	Manifestaciones en la educación técnico-profesional
División sexual del trabajo y organización social injusta del cuidado	Sobrecarga de tareas domésticas y de cuidado como barrera en la formación e inserción laboral Socialización de género: de la familia a los actores del sistema educativo	Condicionamiento del tiempo que se dedica al aprendizaje de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas Menor presencia en carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas	Segregación de carreras y oficios
Patrones culturales patriarcales y discriminatorios, y predominio de la cultura del privilegio	Socialización de género Experiencias del modelo pedagógico del nivel secundario con sesgos de género Discriminación de las mujeres egresadas en la inserción y transición laboral	Estereotipos de género en las comunidades académicas y científicas Estereotipos respecto a la falta de capacidades de las mujeres para la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas Autopercepción de baja eficacia y mal desempeño académico en materias relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en el nivel secundario	Estereotipos de género en la elección vocacional y en la oferta educativa Entornos de formación hostiles para las mujeres en ámbitos masculinizados
Concentración del poder y relaciones de jerarquía en el ámbito público	Escasa promoción de las carreras del campo de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas dirigida hacia las mujeres Falta de apoyo familiar, de la escuela y los docentes Escasa participación de las mujeres en los puestos directivos de las carreras y facultades de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas Ausencia de soportes y modelos para seguir	Estructura de poder en la ciencia Construcción androcéntrica en la producción de conocimientos y en los desarrollos tecnocientíficos Políticas públicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en que no se aplica un enfoque integral y sistemático respecto de la igualdad de género	Roles docentes y directivos con predominio masculino Valoración desigual de las capacidades técnicas de las mujeres y los hombres: a igual formación, el trato y las oportunidades son desiguales
Desigualdad socioeconómica y persistencia de la pobreza	Ingreso temprano al mercado de trabajo (remunerado y no remunerado) Brecha digital de género Poca disponibilidad de bienes y apoyos del hogar	Dificultades en hogares pobres para acceder a estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que demandan más tiempo y recursos	Reproducción de las brechas laborales en la inserción laboral (participación, ocupación, desocupación y salarios, entre otros); perpetúan la desigualdad y la pobreza de las mujeres egresadas de la educación técnica y profesional

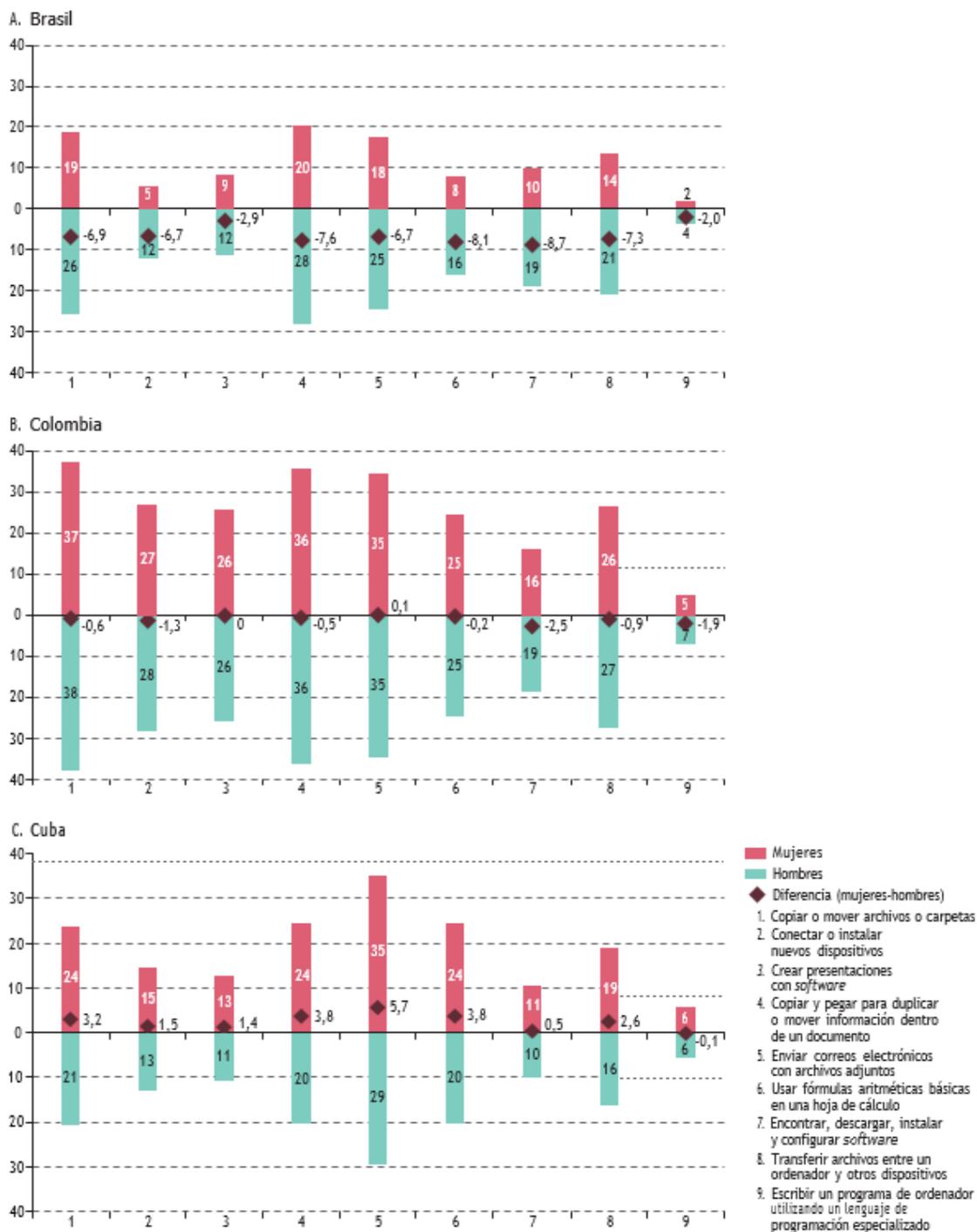
Fuente: La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha publicado la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030 (LC/CRM.13/5) en Santiago de 2017. El reciente informe de C. Muñoz publicación, “Políticas públicas para la igualdad de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): desafíos para la autonomía económica de las mujeres y la recuperación transformadora en América Latina” (serie Asuntos de Género, N° 161 LC/TS.2021 /158, Santiago, CEPAL, 2021), explora las problemáticas en torno a la igualdad de género en los campos CTIM. En 2020, “Mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe” de A. Bello (Ciudad de Panamá, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres) y “Género Brechas en las trayectorias STEM y la educación media técnica profesional” (Serie Investigaciones en Educación, N° 002/220, Santiago, Universidad Alberto Hurtado). Además, en 2020 se publicó en París el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulado “Una nueva generación: 25 años de esfuerzos por la igualdad de género en la educación”.

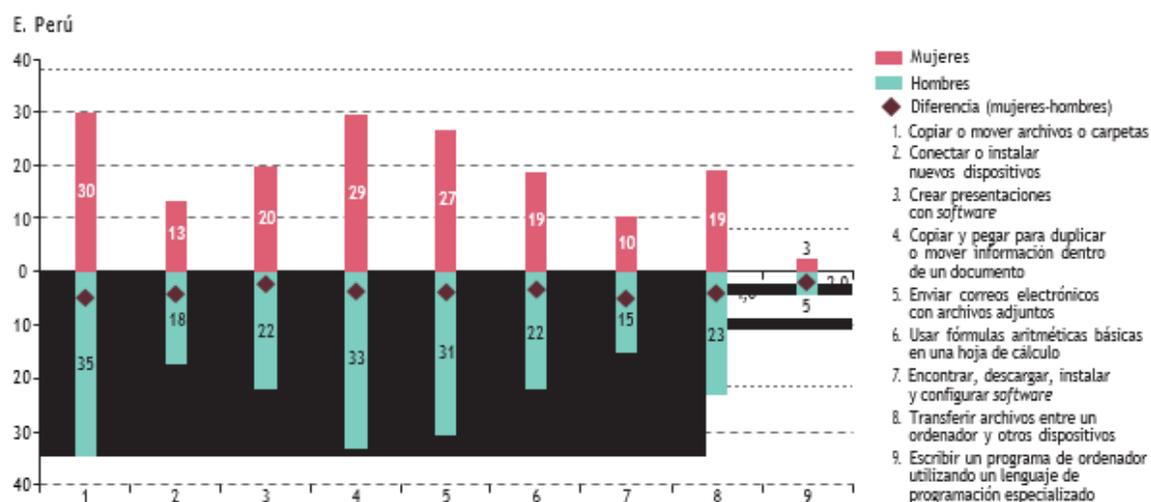
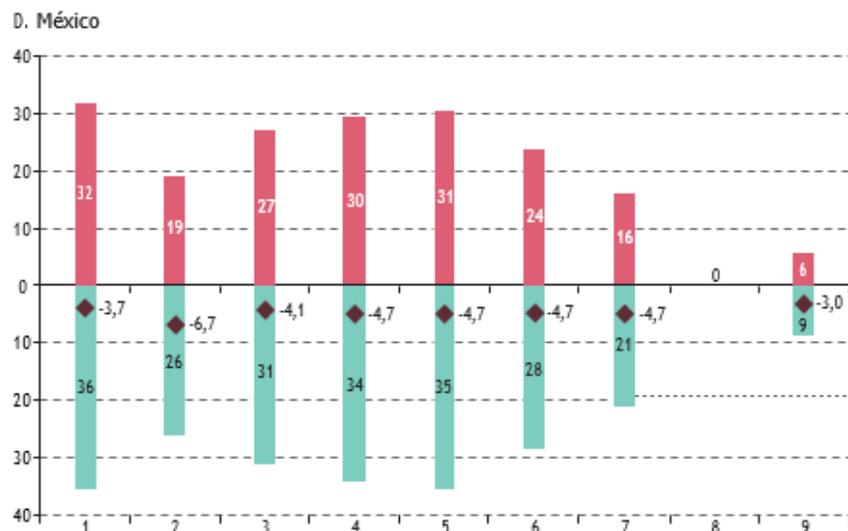
La perspectiva feminista de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) critica la objetividad de la ciencia y la exclusión de las mujeres por sesgos de género. Esta perspectiva desafía el enfoque de centrarse únicamente en la participación de las mujeres en CTIM y, en cambio, cuestiona los procesos de construcción del conocimiento, incluido quién establece prioridades, quién participa y quién recibe la producción científica. La violencia epistémica es un concepto dentro de esta perspectiva que destaca cómo los sesgos de género conducen al poder simbólico de invisibilizar a las mujeres y negar su capacidad de influir en el desarrollo científico. Estos sesgos también crean barreras para que las mujeres ingresen y permanezcan en los campos CTIM. Las tecnologías, como la inteligencia artificial, la robótica y la gestión de big data, son productos sociotécnicos que reflejan y refuerzan los estereotipos de género debido a la representación insuficiente de las mujeres en su diseño y la persistencia de sesgos de género en conjuntos de datos y algoritmos.

Las máquinas pueden perpetuar el sesgo al aprender de datos sesgados, lo que destaca la importancia de incluir diversas perspectivas, particularmente de mujeres, en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM). Sin embargo, las mujeres enfrentan barreras para acceder a estos campos, incluida la falta de habilidades digitales. Estas habilidades son esenciales para acceder a oportunidades laborales y están influenciadas por varios factores, incluido el acceso a la tecnología y el diseño de servicios avanzados de tecnología de la información y la comunicación. Las mujeres de las zonas rurales y las que se encuentran en los quintiles más bajos se ven particularmente afectadas por la desigualdad de género en las habilidades digitales. La UNESCO ha identificado ocho habilidades digitales necesarias para acceder a un trabajo decente, y los datos muestran que menos de la mitad de la población posee estas habilidades, observándose una brecha de género significativa. La falta de competencias digitales perpetúa la discriminación y limita el desarrollo integral, dificultando el acceso a carreras profesionales y otros bienes sociales.

Gráfico 3.5

América Latina y el Caribe (5 países): proporción de personas con habilidades digitales, por tipo de habilidad y sexo, 2019
(En porcentajes)





Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

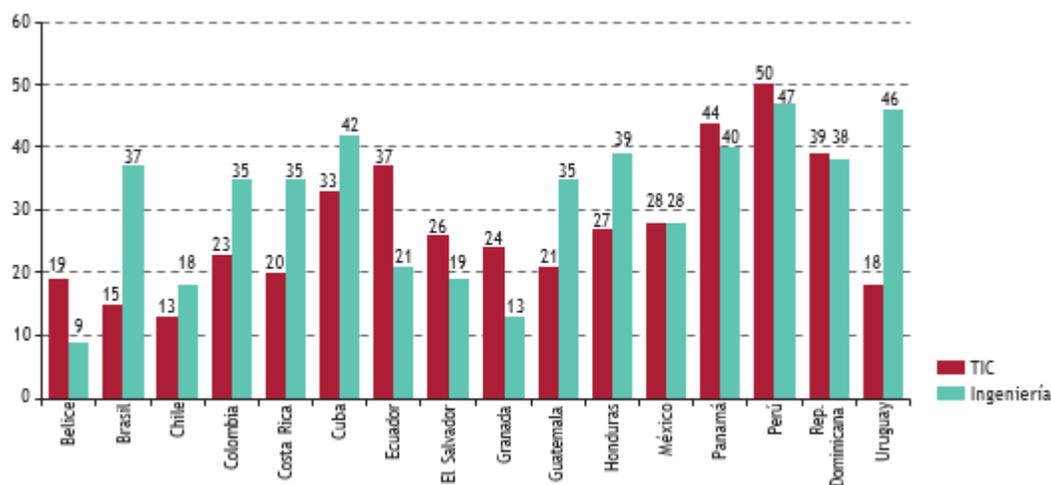
Nota: En la categoría 1, los datos de México y el Perú corresponden a 2018. En la categoría 9, los datos del Perú también corresponden a ese año.

En todos los países excepto Cuba, las mujeres tienden a declarar niveles más bajos de habilidades en comparación con los hombres, y Brasil muestra la mayor disparidad. Mientras tanto, Colombia tiene una representación más equitativa de los niveles de habilidad, mientras que Cuba en realidad tiene mujeres en mejores puestos. Sin embargo, independientemente del género, una pequeña minoría de personas posee habilidades complejas como la programación con un lenguaje especializado, con no más del 6% de la población con esta habilidad.

En América Latina y el Caribe, menos del 30 % de los graduados de educación terciaria siguen carreras CTIM, y la subrepresentación de las mujeres es un problema importante. Solo cuatro países de la región -Argentina, Belice, Panamá y Uruguay- tienen una tasa de graduación femenina superior al 40% en estos campos. La participación de las mujeres en campos tradicionalmente dominados por hombres, como las TIC, la ingeniería, la industria y la construcción, es significativamente baja, y las mujeres constituyen menos del 40% de los graduados en TIC en la mayoría de los países. Algunos países, como Chile, Brasil y Uruguay, tienen proporciones aún más bajas de mujeres en estos campos. Las disparidades de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) comienzan a aparecer en la educación secundaria y se vuelven más pronunciadas cuando se trata de opciones de educación terciaria. Si bien las mujeres constituyen la mayoría de los estudiantes, existe un patrón claro de segregación de género por disciplina, ya que las mujeres se concentran en campos como educación, salud, ciencias sociales, artes y humanidades, y tienen poca representación en ingeniería y tecnología. Esto refuerza la segregación horizontal en la fuerza de trabajo.

Gráfico 3.6

América Latina y el Caribe (16 países): proporción de mujeres en el total de las personas graduadas de la educación terciaria en ingeniería y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)
(En porcentajes)



Fuente: (UNESCO), “Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación”, Informe de seguimiento de la educación en el mundo, París, 2020.

Nota: Los datos más recientes muestran la proporción de mujeres que han completado su educación superior en los campos de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en ingeniería, manufactura y construcción, según la clasificación del Instituto de Estadística de la UNESCO.

El mismo patrón se puede observar en los datos recopilados sobre los países de América Latina por el proyecto Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red INDICES) de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Más del 70% de los participantes en educación o salud y el 60% en educación y artes son mujeres. Por otro lado, la participación de las mujeres en TIC, ingeniería, industria y construcción es muy baja, menos del 18% en la primera ronda y casi el 31% en la segunda ronda (Lugo e Ithurburu, 2019). Los promedios regionales esconden diferencias significativas entre países, pues en algunos de ellos estos valores son más pronunciados, por ejemplo en Chile, donde solo el 11,21% de los que estudian tecnología y comunicación son mujeres, en contraste con Brasil, donde el 13,62%, Uruguay subió al 15,8% y Argentina al 16,84%. Con pocas excepciones, las mujeres representan menos de un tercio de las matrículas, a pesar de una mayor participación en ingeniería (ver Cuadro 3.2).

Cuadro 3.2

América Latina (10 países): participación de las mujeres en la matrícula de la educación superior, por campo de conocimiento, 2019

(En porcentajes)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Cuba	Honduras	México	Panamá	Paraguay	Uruguay	América Latina
Educación	73,7	72,2	80,3	60,6	78,9	70,7	73,9	74,8	56,0	75,4	72,7
Salud y bienestar	75,2	71,1	75,8	67,7	67,3	73,8	67,7	76,4	--	76,3	71,6
Ciencias sociales, periodismo e información	86,4	66,8	62,8	70,9	69,9	70,7	66,7	68,4	--	67,3	66,5
Artes y humanidades	62,3	53,4	52,1	46,9	67,2	59,6	55,9	59,5	58,1	67,3	60,4
Administración de empresas y derecho	57,5	54,8	54,7	59,5	70,5	60,4	54,6	66,6	56,4	62,2	55,8
Servicios	53,0	60,7	49,0	50,3	39,3	48,1	49,2	54,9	--	38,1	53,4
Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	62,2	48,2	45,6	53,7	59,9	49,7	49,4	60,8	--	58,1	52,5
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	50,1	50,3	53,1	46,7	51,9	29,0	41,4	43,7	56,4	50,5	47,7
Ingeniería, industria y construcción	33,8	33,5	20,2	32,2	41,1	35,9	29,3	38,4	44,5	40,8	30,8
Tecnologías de la información y las comunicaciones	16,8	13,6	11,2	20,8	31,9	28,4	23,7	29,5	38,6	15,8	18,0

Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), “Las brechas de género en la producción científica iberoamericana”,

Para comprender el alcance de la brecha de género en la academia, es fundamental analizar la participación de las mujeres en las actividades de I+D. Si bien algunos países de la región han logrado la paridad de género en la investigación, las mujeres siguen estando subrepresentadas en los campos de la ingeniería y la tecnología. Las mujeres están sobrerrepresentadas en medicina y ciencias de la salud, ciencias sociales, humanidades y

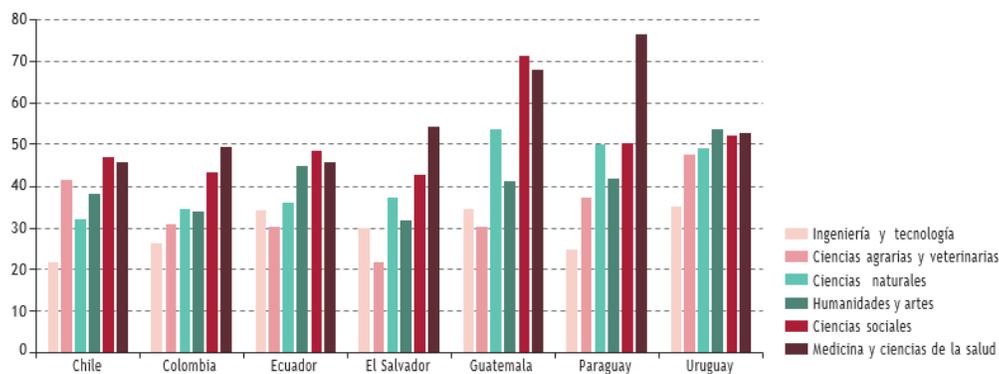
artes, pero representan solo alrededor de una cuarta parte de los investigadores en ingeniería y tecnología. La pandemia de covid-19 ha provocado cambios significativos en la comunicación, la educación, el trabajo y el consumo. Estos cambios brindan la oportunidad de fortalecer la conexión entre la educación y el trabajo en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), que han experimentado un crecimiento significativo durante la pandemia.

Sin embargo, las mujeres están subrepresentadas en los campos CTIM y los sesgos de género limitan la innovación y su impacto. Es crucial desarrollar políticas públicas que promuevan tecnologías transformadoras de género, erosionen las desigualdades estructurales y aborden las brechas de género en la educación y las trayectorias académicas. En conclusión, abordar la brecha de género en los campos CTIM requiere desarrollar políticas que promuevan tecnologías transformadoras de género, erosionen las desigualdades estructurales y promuevan la paridad de género en las trayectorias académicas. Al hacerlo, podemos garantizar que las mujeres tengan las mismas oportunidades para contribuir a la innovación y el desarrollo científico.

En el mundo académico, las mujeres enfrentan importantes brechas de género, particularmente en investigación y desarrollo (I+D). Las mujeres tienen menos probabilidades de ocupar puestos de responsabilidad o liderazgo, y su producción científica es menor que la de los hombres. Si bien las mujeres constituyen la mayoría del personal docente de la educación superior, tienden a centrarse más en la docencia que en la investigación. La representación de las mujeres disminuye a medida que avanzan en sus carreras académicas, y esta disparidad es aún más significativa en los campos CTIM.

Gráfico 3.7

América Latina (7 países): participación de las mujeres en actividades de investigación y desarrollo (I+D), por campo de estudio
(En porcentajes)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), sobre la base de datos oficiales de los países.

El tema de la desigualdad de género en el campo de la ciencia se amplifica aún más cuando se considera solo a los trabajadores de I+D a tiempo completo, como señalan Bércovich y Muñoz (2022). Las jerarquías masculinas en la ciencia perpetúan los patrones culturales patriarcales y contribuyen a los sesgos en la producción y validación del conocimiento científico. Es crucial examinar la creación de conocimiento, quién lo crea, para quién se crea y cómo los sesgos afectan el empleo y la investigación en los campos CTIM. No basta solo con analizar la representación cuantitativa de las mujeres en la ciencia, sino también escudriñar el impacto de los sesgos de género en el acceso, la selección y la promoción en las carreras científicas, así como en el proceso de revisión por pares y la cultura científica, como destaca Castaño y Webster (2014) y Bello (2020). Al desglosar las brechas de género por sector de ocupación, se hacen evidentes disparidades específicas. Las mujeres están subrepresentadas como investigadoras de I+D en el sector privado, particularmente en campos como la ingeniería y las TIC, donde los salarios tienden a ser más altos.

Los sesgos de género también afectan los procesos de contratación, promoción y compensación, como lo señala Bello (2020). Los centros públicos de I+D y las universidades presentan la mayor paridad de género, según Bello (2020) y Albornoz et al. (2018) (ver gráfico 3.7). La obtención de un título de doctor es un indicador de progreso en una carrera académica, pero existe una brecha significativa entre hombres y mujeres en los niveles de posgrado. La cantidad de investigadoras relacionadas con el total de investigadores en general dedicados a tiempo completo¹⁰, en la mayoría de los países es baja: Colombia, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Uruguay con tasas que oscilan entre el 23,4 % y el 46 %, mientras que Argentina y Trinidad y Tobago tienen una mayoría de mujeres investigadoras con 54,4% y 53,6%, respectivamente (UNESCO, 2022) (ver Gráfico 3.8). En algunos países, como El Salvador y Colombia, la brecha entre hombres y mujeres que buscan doctorados en campos CTIM es tan amplia como 20 y 14 puntos porcentuales, respectivamente, mientras que las brechas en Chile y Ecuador también son significativas.

En ciertas naciones, existe una brecha creciente entre hombres y mujeres en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, siendo El Salvador y Colombia los que muestran las discrepancias más significativas a nivel de doctorado. Las publicaciones científicas son otra forma de medir el progreso en el fomento de una carrera

¹⁰ En el ámbito de la investigación científica, se acostumbra a colocar los nombres de los autores en un orden particular que refleje sus contribuciones individuales. El autor principal normalmente origina la idea y contribuye de manera significativa al proceso de investigación y redacción, mientras que el autor final suele actuar como coordinador o supervisor del proyecto. La ubicación del nombre de un autor dentro de esta secuencia tiene un valor significativo en términos de indicar su nivel de participación en la creación de nuevos conocimientos.

científica y, a nivel mundial, las mujeres escriben menos artículos y es menos probable que sean las primeras o las últimas autoras, y sus publicaciones reciben menos citas. Si bien ha habido avances hacia la paridad de género en la autoría científica en América Latina, aún existen variaciones significativas entre países y disciplinas, con campos como las ciencias físicas y químicas y la ingeniería con menores tasas de participación femenina.

La pandemia de covid-19 puede haber exacerbado estas diferencias, con un estudio que sugiere que los hombres se beneficiaron más de las mayores oportunidades para la investigación académica durante la pandemia. Esto podría crear desigualdades en las carreras académicas, en particular para las mujeres jóvenes, que pueden haber enfrentado demandas adicionales de cuidados durante la pandemia. Esto podría tener consecuencias a largo plazo para su desarrollo profesional, como se ha observado en investigaciones sobre el impacto del covid-19 en la educación superior en América Latina.

La brecha de género en ciencia y tecnología, particularmente en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, es evidente en las barreras que enfrentan las mujeres para obtener financiamiento significativo y la representación insuficiente de mujeres en universidades prestigiosas. Las mujeres también están en desventaja en la composición de los cuerpos docentes y luchan por publicar trabajos científicos de alto impacto. A nivel mundial, las mujeres reciben becas más pequeñas y les resulta más difícil obtener capital de riesgo para las nuevas empresas de ciencia y tecnología. Adicionalmente, la brecha de género es significativa en la transferencia de tecnología, con patentes de países de América Latina y el Caribe cuyo equipo inventivo incluye al menos una mujer que representa menos del 30% del total.

Para abordar este tema, son necesarias políticas activas y marcos normativos que promuevan la igualdad de género en ciencia y tecnología. Estas políticas deben incorporar la perspectiva de género en la investigación y promover la paridad de género en los cargos de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología. La menor participación de las mujeres en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas está relacionada con estereotipos de género y desigualdades estructurales en procesos educativos previos. Si bien existe un incremento en el número de estudiantes mujeres en la educación técnica superior y formación profesional, esto no se refleja en los campos de ciencia y tecnología ni en el nivel medio técnico.

Las barreras de acceso a carreras tradicionalmente masculinas están relacionadas con factores socioculturales que se remontan a los orígenes de la educación técnico profesional y su vínculo con las diferencias de sexo y la adjudicación social de las tareas de cuidado a lo largo del contexto industrial, en las diferentes ofertas académicas se evidencian el desarrollo de los estereotipos de géneros en los diferentes escenarios y contextos.

La educación técnica y profesional es un enfoque del aprendizaje que enfatiza la aplicación práctica de habilidades y conocimientos en un contexto profesional. Con el rápido avance de la tecnología y la automatización de muchos procesos, existe una creciente demanda de trabajadores con experiencia en CTIM. Como resultado, los programas de educación técnica y profesional se han enfocado cada vez más en el desarrollo de competencias en estas áreas, con el objetivo de facilitar el ingreso a la fuerza laboral y promover el crecimiento profesional. A pesar de que los campos CTIM a menudo se asocian con la educación académica tradicional, los programas de educación técnica y profesional que incorporan tecnología e ingeniería pueden ser particularmente efectivos para promover el empleo y apoyar la educación continua y la especialización.

Los estudios han demostrado que las carreras en estos campos ofrecen rendimientos financieros significativos, y la educación técnica y profesional tiene el potencial de ser una herramienta poderosa para empoderar a las mujeres de bajos ingresos, que de otro modo podrían tener dificultades para acceder a oportunidades educativas y profesionales. Sin embargo, todavía existen barreras significativas para la participación de las mujeres en la educación técnica y profesional, incluidos los factores culturales y organizativos que deben abordarse para aprovechar al máximo el potencial transformador de este enfoque del aprendizaje.

En la región, la educación técnica y profesional se ofrece en varios niveles categorizados por la UNESCO CINE, que incluyen educación secundaria (CINE 2 y 3 según el país), educación postsecundaria no terciaria (CINE 4), educación terciaria (CINE 5, ciclo corto, y CINE 6, programa de grado), y educación o formación profesional. Sin embargo, la participación de las mujeres en estos niveles varía mucho. En el nivel secundario, la participación de las mujeres es baja, particularmente en carreras industriales y relacionadas con CTIM. Por el contrario, en los niveles superiores de formación técnica y profesional, la matriculación de mujeres es superior a la tasa de matriculación general, pero todavía existen disparidades de género en campos tradicionalmente dominados por hombres.

La brecha de género en la educación técnica y profesional a nivel secundario es bastante significativa, con solo 30 de cada 100 estudiantes siendo mujeres en promedio. Esta brecha se puede atribuir a varios factores, entre ellos la identidad social, la construcción de la identidad individual durante la adolescencia y la representación de género en esta etapa de edad. Estos factores han influido en las opciones vocacionales y tienen sus raíces en la instalación histórica de estereotipos de género en las opciones vocacionales y las ofertas educativas. Si bien algunos países han logrado la paridad de género en la educación técnica y profesional, las cifras no son representativas de la heterogeneidad de la oferta. Los nichos profesionales feminizados a menudo se asocian con salarios bajos y perspectivas laborales limitadas en comparación con las ocupaciones de

ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Si bien se han desarrollado políticas e iniciativas para promover la inclusión de la perspectiva de género en la educación técnica y profesional, no existen iniciativas específicas relacionadas con las áreas CTIM. Las iniciativas relacionadas con los campos CTIM en este tipo de educación tienden a centrarse en fomentar las vocaciones científico-tecnológicas y aumentar la participación de las mujeres en la educación terciaria. A pesar de estos esfuerzos, persiste una fuerte segregación de género en la educación técnica y profesional de la región, con dominio masculino en estos campos.

Existen disparidades de género dentro de los países, particularmente en lo que respecta a la educación técnica y profesional en áreas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM). En Argentina, por ejemplo, mientras que casi el 20% de los estudiantes del sector metalmecánico son mujeres, en algunas regiones la tasa de participación es inferior al 10%. Es importante que los Estados promuevan políticas públicas que favorezcan el cierre de brechas de género y promuevan a las mujeres en los diversos sectores del mercado laboral, tomando en cuenta las necesidades y disparidades subnacionales.

Los patrones culturales patriarcales también afectan las elecciones vocacionales de las mujeres en los campos CTIM, lo que lleva a una representación insuficiente en estas áreas. Esto se debe, en parte, a los estereotipos sobre la fuerza física y las capacidades de hombres y mujeres en entornos profesionales relacionados con la ciencia. La oferta académica de educación técnica y profesional en CTIM está altamente segregada por género, tanto en términos curriculares como en aspectos organizacionales y culturales. Estos factores contribuyen a la persistencia de barreras y obstáculos que afectan la trayectoria educativa de niñas y mujeres en la educación técnica y profesional, particularmente en los campos CTIM. Estos obstáculos se remontan a la histórica división sexual del trabajo y la organización social del cuidado, que resultó en que la educación técnica y profesional se orientara hacia los trabajadores varones, mientras que las mujeres se capacitaban en artes y oficios relacionados con el trabajo manual y las tareas del hogar.

La infrarrepresentación femenina en determinados campos profesionales está influida tanto por factores socioculturales como individuales. Los factores socioculturales provienen de estereotipos que asocian la femineidad con rasgos como la bondad y la sensibilidad, que se consideran incompatibles con campos tradicionalmente dominados por hombres como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Por otro lado, los factores individuales están influenciados por aspectos biológicos, psicológicos, socioculturales y contextuales que dan forma a las elecciones de carrera. Además, las prácticas lingüísticas y extralingüísticas utilizadas en la educación técnica y profesional crean barreras para las mujeres. Esto es evidente en la falta de términos como "mujer" o "género" en el campo, lo que refleja una falta de atención a las experiencias y desafíos

únicos que enfrentan las mujeres en estas carreras. En general, abordar estos factores es crucial para mejorar la representación femenina en campos tradicionalmente dominados por hombres.

Los planes y programas de estudio de la educación técnica y profesional están fuertemente influenciados por los estereotipos de género. Estos estereotipos se perpetúan a través del lenguaje visual utilizado para promover oportunidades educativas, donde los hombres se asocian con carreras tradicionalmente masculinas y las mujeres con carreras tradicionalmente femeninas. Además, los nombres de los títulos técnicos y profesionales se expresan en masculino, lo que refuerza aún más los sesgos de género. Esta persistencia de estereotipos de género en la elección profesional y la educación conduce a la segregación. Las representaciones de género de los padres sobre lo que las mujeres pueden o no pueden hacer también influyen en las vocaciones científicas y tecnológicas de los estudiantes. Los estudios muestran que estos estereotipos en las estructuras familiares afectan las decisiones de los estudiantes de seguir carreras de educación técnica y profesional en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, y de permanecer en ellas. Actualmente, sólo dos mujeres se matriculan en promedio por cada veinte hombres en la educación secundaria técnica y profesional, y esta brecha es aún mayor en el nivel superior no universitario.

Investigaciones posteriores indican que los estudiantes que eligen carreras técnico-profesionales a pesar de enfrentar obstáculos suelen aducir diversas razones para su decisión. Estos incluyen estar motivado o alentado por miembros masculinos de la familia, como padres, tíos, hermanos o novios, tener el mandato de unirse a la actividad productiva de la familia, tener la expectativa de incorporarse temprano a la fuerza laboral, sentirse inspirado por mujeres exitosas que sirven como modelos a seguir, o sobresalir en materias relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM) a una edad temprana (García, 2019).

Si bien ha habido avances regionales en el acceso de las mujeres a la educación técnica y profesional, la desigualdad de género aún prevalece debido a patrones socioculturales discriminatorios profundamente arraigados. Las mujeres a menudo se encuentran con entornos de formación hostiles en áreas masculinizadas, discriminación durante la inserción y transición laboral y modelos educativos reactivos que no tienen en cuenta la diversidad de género. Estos modelos se reflejan en los formatos escolares, la organización del tiempo y el espacio y las agrupaciones. También impactan en las tareas de cuidado de las mujeres y perpetúan los estereotipos de género sobre la fuerza física de los hombres frente a la debilidad de las mujeres. Las alumnas en carreras predominantemente masculinas enfrentan acoso y discriminación en una proporción de 2 a 20, lo que genera mayores tasas de deserción o las coloca en una posición en la que deben ganarse el respeto de sus colegas masculinos (Buquet y Moreno, 2017). Otro obstáculo es la modalidad de práctica profesional, que es un componente central de la educación técnica y profesional.

La baja presencia de mujeres en pasantías se puede atribuir a su limitada participación en puestos gerenciales o científico-tecnológicos en los campos donde se ofrecen estas pasantías. Estos campos a menudo están plagados de estereotipos y prejuicios de género.

La asignación de tareas a aprendices mujeres y la resistencia de las empresas a aceptarlas perpetúan la desigualdad de género en la educación técnica y profesional. Esto resulta en una concentración de poder y relaciones jerárquicas a favor de los hombres, y una valoración desigual de las habilidades técnicas entre géneros. Estas cuestiones estructurales se ven reforzadas por reglamentos y normas que exigen títulos técnicos, que son predominantemente obtenidos por hombres. La discriminación contra la mujer en el mercado laboral, especialmente en relación con el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, agudiza aún más la desigualdad de género. Sin embargo, desde la década de 1990 se han implementado programas destinados a aumentar la participación de las mujeres en la educación técnica, incluidos los planes de becas para mujeres de bajos ingresos. La evaluación de estos programas ha dado lugar a recomendaciones para profundizar la perspectiva de género en los procesos de formación.

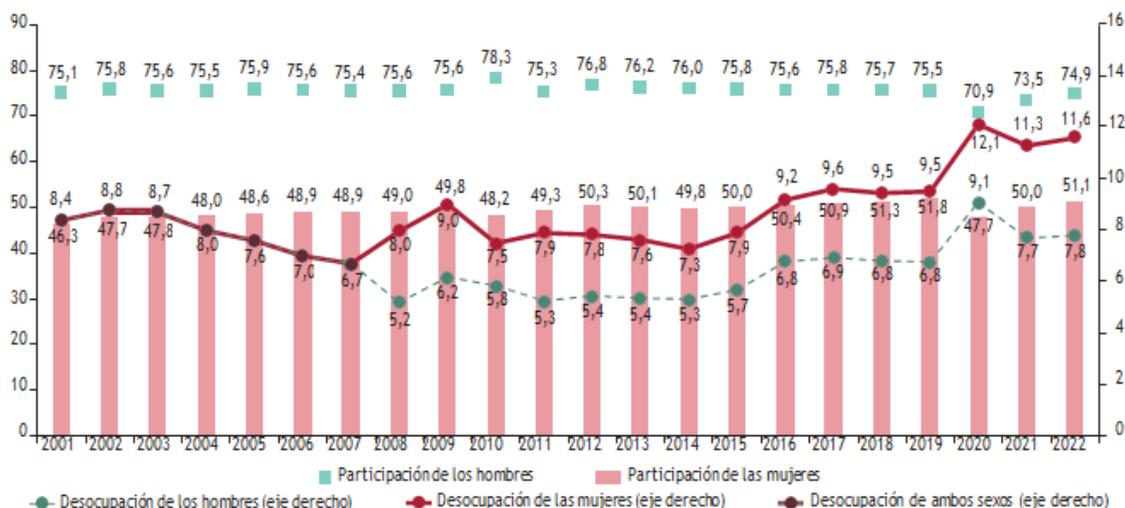
Para eliminar la segregación laboral por género y promover la inclusión de la mujer en sectores de alta productividad, se deben fortalecer las políticas e implementar sistemas de información sobre la trayectoria educativa y laboral de estudiantes y egresados. La educación técnica y profesional, particularmente en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, es crucial para empoderar económicamente a las mujeres y proyectarlas en estos campos.

Sin embargo, los sistemas de educación y formación deben transformarse desde una perspectiva de género para promover el acceso de las mujeres a campos tradicionalmente dominados por hombres y superar las brechas en el empleo y la promoción. Las desigualdades de género que comienzan en los niveles de educación primaria y secundaria tienen un impacto significativo en la elección de campos de estudio de las mujeres en el nivel terciario y sus trayectorias laborales posteriores. Esto conduce a una marcada segregación laboral basada en el género donde las mujeres tienden a trabajar en trabajos precarios, mal pagados o en sectores relacionados con el cuidado. La pandemia de covid-19 ha puesto de manifiesto las desigualdades estructurales y la injusta organización social de los cuidados que afectan de manera desproporcionada a las mujeres. Para lograr el desarrollo sostenible y la igualdad de género, las políticas deben abordar estos nudos estructurales de desigualdad de género. La Estrategia de Montevideo propone que la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas son áreas clave para el logro de este objetivo. Sin embargo, la sobrerrepresentación de mujeres en trabajos informales antes de la pandemia demuestra que estas desigualdades estructurales deben ser atendidas para que las mujeres accedan en igualdad de condiciones a sectores de alta productividad.

En Gráfico 3.8

América Latina y el Caribe (24 países) a: evolución de la participación laboral y la desocupación, por sexo, 2001-2022

(Porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2022 (LC/PUB.2022/9-P), Santiago, 2022; sobre la base de cifras oficiales de los países

La concentración de mujeres en ciertos sectores y la injusta organización social del cuidado son barreras estructurales persistentes para la igualdad de género en la región. Las mujeres en sectores altamente feminizados, como la salud y la educación, se han enfrentado a mayores exigencias y exposición al contagio durante la pandemia. Las encuestas de uso del tiempo en la región muestran que las mujeres dedican significativamente más tiempo al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado en comparación con los hombres. Esto tiene un impacto particularmente negativo en los hogares de bajos ingresos que luchan por organizar la atención y no pueden permitirse comprarla en el mercado.

Los patrones culturales patriarcales y la falta de servicios públicos de calidad también contribuyen a esta realidad. La pandemia ha provocado que muchas mujeres abandonen el mercado laboral debido a dos factores principales. En primer lugar, las mujeres están sobrerrepresentadas en sectores que se han visto fuertemente afectados por la pandemia, como el turismo, el comercio, la manufactura y el servicio doméstico. Estos sectores a menudo ofrecen trabajo a tiempo parcial y salarios bajos y están muy segregados por género. En segundo lugar, las mujeres han experimentado un aumento del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado debido al cierre de escuelas y otras medidas adoptadas para hacer frente a la pandemia. Esta carga recae desproporcionadamente sobre

las mujeres y tiene impactos negativos en su salud física y mental, proyectos de trabajo, espacios personales y autonomía.

Durante la pandemia de covid-19, la importancia del trabajo doméstico y de cuidados aumentó para ambos géneros. Sin embargo, se encontró que las mujeres soportan la mayor carga del cuidado en el hogar, lo que indica la insostenibilidad de la actual organización social del cuidado. Un estudio realizado por la Oficina Regional para las Américas y el Caribe de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres reveló que las mujeres en Chile, Colombia y México tenían un mayor porcentaje de tareas de enseñanza y formación de niños en comparación con los hombres, con una diferencia media de 12,3 puntos.

Además, las mujeres dedican más tiempo a comer, limpiar y jugar con los niños que los hombres, con una diferencia porcentual de 8,4 puntos. El cierre de los centros educativos y de atención tuvo un mayor impacto en las mujeres y los hogares con niños pequeños, lo que se tradujo en una disminución del 11,8% en los niveles de ocupación. Las mujeres pertenecientes a estos hogares entre 20 y 59 años tenían las tasas de ocupación más bajas antes de la pandemia. La educación juega un papel crucial en el ingreso de las mujeres al mercado laboral, especialmente en un mercado laboral segregado y segmentado por género. La diferencia de participación laboral entre hombres y mujeres con un máximo de 5 años de educación es de 37 puntos, que se reduce a 12 puntos para aquellos con más de 13 años de educación. Si bien el logro educativo garantiza mayores ingresos, no es suficiente para garantizar la igualdad, y el género sigue siendo un factor crucial. Con el tiempo, la brecha entre hombres y mujeres con más años de educación ha disminuido, lo que indica mayores niveles de escolaridad entre las mujeres.

Existe una desigualdad transversal que se agudiza al considerar la interseccionalidad. En todos los datos demográficos, los hombres ganan constantemente más que las mujeres. Al examinar la distribución del ingreso basada tanto en el género como en la identidad étnica/racial, se hace evidente que las mujeres indígenas ganan casi un 40% menos que las mujeres afrodescendientes que poseen el mismo nivel educativo. Además, las mujeres indígenas ganan más del 50% menos que las mujeres no indígenas o no afrodescendientes con el mismo nivel educativo.

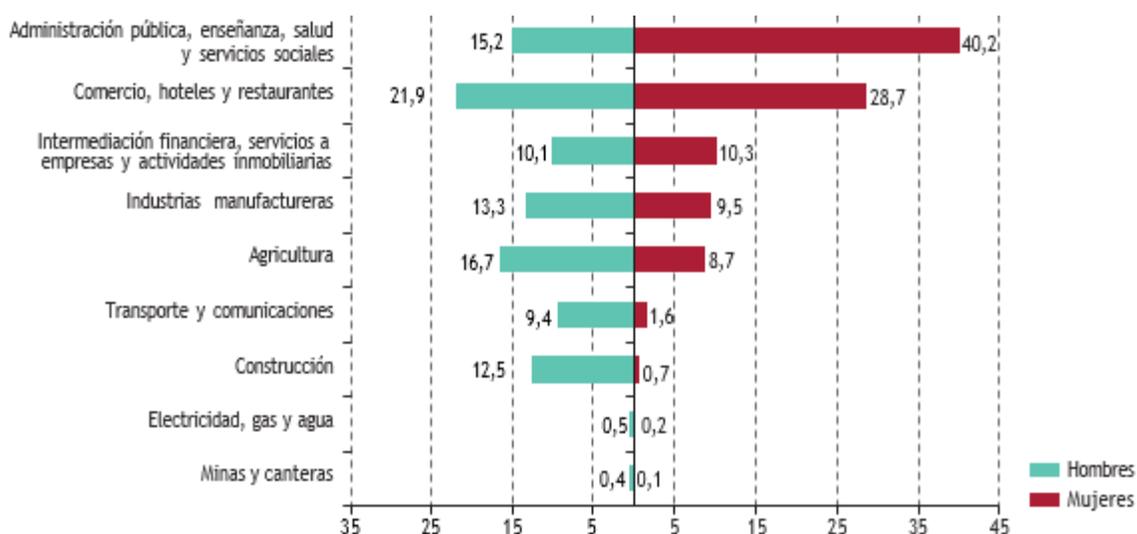
Actualmente, los hombres dominan los puestos de gestión y comunicación en los campos de las TIC y la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, mientras que es más probable que las mujeres trabajen en trabajos rutinarios que corren el riesgo de ser automatizados. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que aquellos que trabajan en campos CTIM tienden a ganar significativamente más que aquellos en otros campos. Sin embargo, existen importantes barreras estructurales que impiden que las mujeres ingresen y progresen en estos campos. Los estereotipos de género crean entornos hostiles para las

mujeres en la educación y en las primeras etapas de su carrera, lo que limita su participación en los campos CTIM. En Chile y México, la participación de las mujeres en los campos CTIM es inferior al 40 %, y las mujeres ocupan menos de un tercio de los puestos de trabajo en las industrias relacionadas con la ciencia y la tecnología. A nivel mundial, las mujeres ocupan menos del 25% de los puestos de trabajo del sector digital y los hombres tienen 2,7 veces más probabilidades de trabajar en el sector en los países en desarrollo. Las mujeres también tienen menos probabilidades de ocupar puestos de alto nivel en estos campos y, a menudo, desempeñan funciones administrativas que están menos calificadas. En general, existen importantes disparidades de género en los campos CTIM que deben abordarse para promover la igualdad de género.

Gráfico 3.9

América Latina y el Caribe (10 países) a: distribución de la población ocupada por sector de actividad económica, por sexo, alrededor de 2021

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

a Ponderación de los promedios de los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

Este problema se ve agravado por la estratificación socioeconómica y la falta de servicios públicos de calidad, que afecta desproporcionadamente a los hogares de menores ingresos. Las mujeres del primer quintil dedican hasta el 40% de su jornada laboral a las

tareas domésticas, y asignar estas tareas a las niñas a edades tempranas profundiza las brechas al dificultar el acceso a la educación y empleos de mejor calidad. La pandemia paralizó las actividades productivas internas y agudizó la creciente precariedad de los puestos de trabajo, lo que provocó un retroceso en materia laboral, especialmente para las mujeres.

Este escenario desencadenó una crisis social y profundizó las brechas preexistentes en cuanto a la participación igualitaria de hombres y mujeres en la fuerza laboral. Sin embargo, las mujeres han enfrentado una mayor carga de trabajo durante la pandemia, lo que ha afectado su salud física y mental, proyectos laborales, espacios personales y autonomía. Esto se debe a la injusta organización social del cuidado y la separación de géneros del trabajo, que es un problema estructural persistente en la región. Las mujeres suelen asumir una mayor carga de trabajo y responsabilidad en esta área, y el papel sistémico del trabajo de cuidado no remunerado a menudo se pasa por alto, lo que afecta la autonomía de las mujeres, especialmente económicamente.

Las encuestas de uso del tiempo en la región revelan que las mujeres dedican el doble o el triple de tiempo al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado que los hombres. La pandemia tuvo un impacto significativo en diversas industrias, como el turismo, el comercio, la manufactura y el servicio doméstico, lo que generó pérdidas considerables en el volumen de producción y el empleo. Estos sectores dependen en gran medida del empleo femenino, con más del 56,9 % del empleo femenino y el 40,6 % del empleo masculino concentrados en América Latina y el 54,3 % del empleo femenino y el 38,7 % del empleo masculino en el Caribe. Los sectores de la salud y la educación, que están muy feminizados, vieron una intensificación de las cargas de trabajo y la exposición al contagio.

La desigualdad de género en la fuerza laboral se manifiesta en la segregación ocupacional, las brechas salariales y la subrepresentación de las mujeres en sectores dinámicos relacionados con la tecnología, la ciencia, las matemáticas y la ingeniería. La participación de las mujeres en el mercado laboral es menor, y esta brecha se refleja en su trayectoria educativa. Las mujeres tienen menores tasas de ingreso y permanencia en carreras CTIM, lo que afecta sus opciones de carrera y autonomía económica. La infrarrepresentación de las mujeres en los campos CTIM es más pronunciada en la ingeniería, las TIC, la industria y la construcción. La participación de las mujeres en I+D, producción científica, publicación de investigaciones académicas, obtención de patentes y puestos de liderazgo académico también es baja. Para promover la igualdad de género en los campos CTIM, es necesario aplicar políticas públicas integrales que combinen diversas estrategias. Estas políticas deben tener una perspectiva de género, ser multidimensionales y no solo enfocarse en el sector educativo.

CAPÍTULO IV

La Cultura Latinoamericana

4.1 El recorrido Contextual.

Cuando interactuamos con otros en la sociedad, ya estamos formados por nuestras interacciones sociales previas. Esto nos permite vernos a nosotros mismos como parte de una red más grande con significado dentro del mundo. Este mundo ha existido antes que nosotros y nos recibe con los brazos abiertos, permitiéndonos aprender de los símbolos que componen nuestra conciencia. En esencia, el mundo humano es una realidad corporativa y temporal que exige evolución. La conciencia humana es un producto de la intersubjetividad y de la historia. No podemos separarnos de estos dos aspectos de nuestra existencia: nuestra coexistencia con otras conciencias y nuestra naturaleza temporal y finita. Ambas condiciones están incluidas dentro del mundo que habitamos y son parte de nuestra vida diaria. Nuestra existencia manifiesta cultura a través de la intersubjetividad y la historia, es una de las dimensiones de nuestra existencia. Es un sistema complejo de elementos que constituye nuestro mundo y puede ser estudiado por las "Ciencias del Espíritu". Como afirmó Paul Ricoeur¹¹, los humanos son capaces de disfrazar, esconder, retroceder y crear símbolos estereotipados. Estos contenidos intencionales son objeto de la hermenéutica, la exégesis y el desvelamiento del sentido en la cultura.

Con el tiempo, los humanos han construido sistemas de instrumentos cada vez más complejos, a los que nos referimos como civilizaciones. Estos sistemas pueden organizarse en varios niveles de profundidad, desde los más básicos y visibles (como el clima y la topografía) hasta los más complejos e intencionales (como las técnicas y las ciencias). La civilización puede entenderse como el sistema de instrumentos inventados por los humanos, que ha sido transmitido y acumulado a lo largo de la historia de la especie. Desde los primeros días de la humanidad, el hombre primitivo fue capaz de distinguir entre una "cosa" y un "medio", lo que le permitió transformar objetos en herramientas útiles.

Esta capacidad de crear instrumentos y manipular el mundo que nos rodea es lo que distingue a los humanos de otros animales. Entonces, ¿por qué repetir una declaración que ya ha sido expresada por otros? Porque solo entendiendo y construyendo sobre las ideas de generaciones anteriores podemos continuar avanzando y adaptando nuestra civilización para enfrentar los desafíos del futuro. Al participar en este diálogo continuo, podemos asegurarnos de que nuestro patrimonio cultural siga siendo una parte vital de nuestra

¹¹ Paul Ricoeur, *Histoire el vénilé*, Seuil, París, 964, p. 274 (del artículo publicado en "Esprit" (París) octubre, 1961).

identidad, incluso mientras aceptamos las oportunidades y los desafíos de una civilización global. En este contexto, es importante recordar que la civilización no es solo una colección de herramientas e instrumentos, sino que también incluye las prácticas sociales y culturales que los acompañan.

El patrimonio cultural de una sociedad en particular es una parte crucial de su identidad y debe ser preservado y adaptado frente a los cambios globales. Sin embargo, para aplicar este análisis a América Latina y otros contextos nacionales, es importante aclarar nuestros términos. La civilización y la cultura han sido discutidas en trabajos anteriores, pero es necesario resumir y agregar nuevos elementos a esta discusión. ¿Por qué es necesario repetir una afirmación que ya ha sido expresada por otros? Esta pregunta es particularmente relevante a la luz de que los pensadores contemporáneos han señalado que la humanidad está entrando progresivamente en una civilización global y única. Esta transformación representa tanto un avance significativo para todos como una inmensa tarea de supervivencia y adaptación del patrimonio cultural en este nuevo contexto.

La idea de que algo tiene estructura o es un sistema implica que tiene un significado. Antes de discutir los valores de un sistema, debemos examinar la relación entre la civilización y las herramientas que la componen. La forma en que un grupo social interactúa con las herramientas es exclusiva de ese grupo y da forma a sus comportamientos¹². Nos referimos a este conjunto de actitudes como *ethos*, que predetermina cómo las personas actúan e interactúan entre sí en ciertas situaciones. Por ejemplo, un azteca puede usar un arma agresivamente para derrotar a sus enemigos y ofrecer sacrificios a sus dioses, mientras que un monje budista puede rechazar el uso de armas por completo debido a su creencia de que las guerras y las victorias solo alimentan el deseo humano y conducen al sufrimiento.

Estas actitudes son en gran parte comunicables y se aprenden a través de la educación ancestral y las interacciones sociales. Son transmitidos inconscientemente por el grupo y normalmente no son estudiados ni criticados. Si bien la civilización puede modificar estas actitudes hasta cierto punto, a menudo permanecen sin cambios, como señaló Gandhi¹³. En última instancia, la civilización es un mundo de experiencias y

¹² M. Merfeau-Ponty indica esto cuando dice que los objetos de uso "hacen emerger nuevos ciclos de comportamiento" (La estructura del comportamiento, Haohette, Buenos Aires, 1957, p. 228).

¹³ La verdadera privacidad de los males de la civilización ahora está abierta a usted. Fue extremadamente desafiante para él. Las enfermedades pulmonares no lastiman a las personas. aparente. . . I41 Debemos reconocer que la civilización es un tipo de enfermedad."Hindúes, ten mucho cuidado" (civilización occidental). Buenos Aires: Sur, 1959, p. 54). ¡El pesimismo de Gandhi no es aceptable para nosotros! Con respecto a la civilización, pero podemos aprender mucho de su escepticismo. ¡Cuando se trata de tecnología!

disposiciones que dan forma a la forma en que las personas interactúan entre sí y con su entorno.

La civilización es un fenómeno global que progresa continuamente a lo largo de la historia universal, a pesar de contratiempos ocasionales. Sin embargo, las actitudes que componen la cultura son exclusivas de regiones, naciones, grupos, familias e individuos. Tanto los instrumentos como las actitudes de la civilización están influenciados en última instancia por un conjunto de valores y creencias que justifican todas las acciones. Estos valores a menudo se esconden en símbolos, mitos y estructuras con doble significado, y en conjunto forman el núcleo ético-mítico de la cultura de un grupo. Para comprender completamente estos valores y su jerarquía, uno debe estudiar la historia de la cultura y la fenomenología de la religión. Estas imágenes y símbolos crean un "sueño despierto" para la historia de un grupo, y es dentro de la estructura de este inconsciente o subconsciente donde reside la diversidad de la humanidad. Al descubrir estos valores, podemos comprender el centro ideal, ético y religioso de una cultura, y esforzarnos por realizarlos y realizarlos.

Definir la cultura es esencial, pero es aún más importante entender sus elementos. Los valores son las creencias y actitudes que moldean el comportamiento diario y las instituciones sociales. Este patrón distintivo de comportamiento humano se conoce como un "estilo de vida". Es el resultado de un conjunto de valores que determinan las actitudes hacia las herramientas de la civilización y se manifiesta a través de objetos culturales como el arte, la música, la danza, la moda y el lenguaje. Estos objetos se denominan "espíritu objetivo" y, a veces, se confunden con las herramientas de la civilización. Sin embargo, todo objeto de civilización se transforma en un objeto de cultura, lo que finalmente convierte a todo el mundo humano en una expresión cultural. La cultura es un conjunto orgánico de comportamientos predeterminados formados por actitudes hacia los instrumentos de la civilización, con contenido ideológico constituido por los valores y símbolos de un grupo. Estos estilos de vida se manifiestan a través de objetos culturales, transformando el entorno físico en un mundo humano. Si bien esta descripción se sitúa en un nivel estructural, permanece ontológicamente fundada. En la filosofía de la cultura del habla, los valores, las estructuras, los contenidos y el ethos son nociones importantes que se pueden absolutizar.

Suele decirse que América Latina no tiene una cultura diferenciada, pero esto no es cierto. Cada grupo de personas tiene su propia cultura única, incluso si puede ser insignificante o influenciada por fuentes externas. La confusión radica en la idea de si una cultura es grande u original. No todas las culturas son geniales u originales, pero aún existen. Las grandes culturas son aquellas que han desarrollado la literatura, el arte y la filosofía como medios para interpretar y comprender su propia forma de vida. Esto se logra a través de un ciclo de autointerpretación humana y autoeducación. La élite educada de una cultura es responsable de objetivar los valores y creencias de la comunidad a través de

obras de arte tangibles, lo que permite a la comunidad reflexionar sobre su propia cultura. La persona educada tiene una profunda comprensión y conciencia de su cultura y es capaz de aplicar este conocimiento a cualquier situación. La palabra cultura proviene de la idea de cuidarse y perfeccionarse, y el medio para lograrlo es a través de la autointerpretación.

La génesis de las altas culturas siempre ha sido un despertar de la autoconciencia, una realización de la propia existencia y la separación de los aspectos mundanos de la vida. Esto es a lo que Hegel ¹⁴se refirió como *Selbstbexvusstsehi*: Autoconciencia. Abraham, en su andar, ejemplificó esta actitud de constante oposición y separación de todo. Es necesario separarse de la vida cotidiana y ascender a una conciencia reflexiva de las propias estructuras culturales. Cuando toda una generación es capaz de alcanzar este nivel de autoconciencia, es un buen augurio para el futuro de ese grupo cultural. En América Latina hay una generación de intelectuales que siente profundamente el dolor de ser latinoamericano. Alfonso Reyes, en su discurso en el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual en 1936, hablaba de una generación anterior de europeizadores que se creían nacidos dentro de la prisión de varias fatalidades concéntricas¹⁵. América Latina, en su llegada tardía al banquete de la civilización europea, viene acelerando sus pasos y saltando etapas. Sin embargo, con esta nueva generación de intelectuales, hay esperanza para un futuro mejor.

4.2 Historia y Cultura.

La historia de las naciones latinoamericanas es relativamente corta, con sus leyes fundamentales recién establecidas en el siglo pasado. El grito de independencia inicialmente careció de confianza, pero ganó terreno debido a la debilidad hispana. Los antiguos Virreinos, Audiencias y Capitanías, que eran autónomos debido a la distancia más que a la importancia de la población, la economía o la cultura, finalmente se organizaron en naciones. Sin embargo, solo México, Perú y Colombia tenían un pasado prehistórico lo suficientemente fuerte como para justificar una comunidad distinta y una personalidad histórica.

La vida colonial permitió el nacimiento de dos o tres naciones, pero hoy en día hay más de veinte naciones, ninguna de las cuales puede explicar completamente su cultura o sus instituciones nacionales de forma independiente. Intentar hacerlo es una forma de nacionalismo que debe ser superada, para comprender el significado profundo y universal de la cultura amerindia, es necesario remontarse a los orígenes de la humanidad y ver cómo progresó en África y Eurasia antes de llegar a América. Las altas culturas americanas

¹⁴ En especial en su *Fenomenología del Espíritu*

¹⁵ Los círculos concéntricos son: el género humano, el europeo, el americano y latino; estos dos últimos «ornados como un handicap "en la carrera de la vida".

habría que situarlas dentro de las culturas organizadas del Nilo y Mesopotamia y avanzar hacia Oriente antes de vislumbrar las grandes culturas neolíticas americanas. En resumen, para comprender completamente la cultura latinoamericana, se debe mirar más allá de las revoluciones recientes e incluso más allá del siglo XVI hasta el comienzo de la historia humana.

Nuestra historia latinoamericana comenzó oficialmente con la llegada de los españoles en 1492. Ellos trajeron consigo una actitud mesiánica y una inmensa superioridad sobre los indígenas, quienes carecían de los instrumentos de civilización y coherencia cultural que poseían los españoles. El mito del indio es uno de atemporalidad y arquetipos eternos, por lo tanto, no tienen historia. El Conquistador inició una nueva historia en América, olvidando su propia historia en Europa. América Latina empezó de cero, en una situación agónica para su cultura. El origen y fundamento de nuestra cultura, a la que nos referimos como nuestra “primera” constitución o historia, se remonta a Mesopotamia en el IV milenio a.C. Aquí es donde las tribus semíticas invadieron e influyeron en toda la región, incluidos los acadios, asirios, babilonios, fenicios, arameos, hebreos, árabes y cristianos. Este hombre semito-cristiano dominó los imperios mediterráneo, romano y helenístico, y evangelizó a germanos y eslavos. También dominaron la Península Ibérica a través del Califato de Córdoba y los Reinos de Castilla y Aragón.

Los últimos valores y actitudes del conquistador tienen raíces que se remontan al IV milenio aC y los desiertos Sirio-árabes. En términos de identidad cultural y nacionalismo, nuestras naciones latinoamericanas se encuentran en algún punto intermedio. Tienen sus estados nacionales e historias autonómicas desde hace sólo un siglo y medio, con ciertas modalidades distintivas de un mismo estilo de vida y cultura común. Hay naciones en el mundo con una totalidad cultural significativa, como Rusia, China e India, mientras que otras tienen una coherencia perfecta con su pasado y otras naciones, como Francia, Alemania e Inglaterra. También hay naciones que carecen de unidad lingüística, religiosa y étnica, como el Congo Belga o Sudáfrica. América Latina se encuentra en algún lugar entre estas categorías. Tenemos nuestros poetas, movimientos literarios, arquitectura, artistas plásticos y pensadores, pero todavía tenemos un camino por recorrer para consolidar nuestra identidad cultural.

Nuestras culturas nacionales son personalidades distintas que existen dentro de un dominio cultural más grande y consistente conocido como cultura latinoamericana. Esta cultura regional, que se ha venido desarrollando durante siglos, es un ámbito secundario y marginado en relación con la cultura europea, pero se está volviendo cada vez más autónomo a medida que América Latina toma más conciencia de su propio estilo de vida y busca la independencia. Para comprender cabalmente cada cultura nacional, es fundamental considerar las estructuras de la cultura latinoamericana en su conjunto. Los estudios locales pueden dar una idea de los valores, actitudes y estilos de vida humanos únicos, pero

también es importante analizar las estructuras culturales comunes que están presentes en toda América Latina.

Sin esta perspectiva más amplia, las culturas nacionales pueden confundirse con un patrimonio común o pueden pasarse por alto características únicas. Desafortunadamente, existe una falta de instituciones dedicadas a investigar la cultura latinoamericana en muchos países, lo que dificulta el progreso en este campo. Es necesario mirar más allá del nacionalismo y adoptar una comprensión más integral de la cultura latinoamericana para apreciar y preservar verdaderamente nuestras culturas nacionales. Además, es importante reconocer las similitudes que existen entre diferentes regiones de América Latina, como el Caribe, los Andes, la Amazonía y La Plata.

Los valores que forman la base de nuestra cultura son una estructura intencional compleja con su propia historia, contenido y estructura. Si bien es difícil realizar un análisis morfológico e histórico, podemos sugerir hipótesis y conclusiones fundamentales. No podemos basarnos únicamente en las historias de las ideas en América Latina, ya que nos interesan las estructuras intencionales concretas que posee la persona promedio en su vida cotidiana, las cuales se pueden encontrar en símbolos, mitos y estructuras religiosas. Por lo tanto, el estudio de nuestros valores culturales debe comenzar con un análisis de la conciencia primitiva y el mito amerindio, ya que estos contienen los contenidos y valores intencionales que buscamos. El choque de valores amerindios e hispanos durante el proceso de evangelización resultó en un cierto sincretismo, pero la configuración de estos valores en el cristianismo colonial se dio más tarde. El último fenómeno es el de la secularización, ya que la sociedad pasa de un tipo cristiano a uno profano y pluralista, aunque el núcleo mítico de los valores permanece inalterado. La visión del hombre, la historia, el cosmos, la trascendencia y la libertad seguirán siendo importantes, siendo sólo minorías ejerciendo su derecho a diferir.

Mayz Vallenilla describe nuestro ethos como uno de precariedad radical, donde nos sentimos al margen de la historia y estamos constantemente esperando lo que vendrá. Estamos llenos de promesas y heridas, y sufrimos de un descontento divino que nunca hemos experimentado plenamente. Sin embargo, esto no significa que nuestro ethos sea completamente negativo. Poseemos una actitud fundamental de espera que aún no es esperanza, que nos permite usar nuestra vitalidad para lograr victorias momentáneas. No es posible abordar completamente el complejo conjunto de actitudes que conforman el ethos latinoamericano en esta breve discusión.

Sin embargo, está claro que nuestro espíritu es único y requiere una comprensión profunda para que podamos avanzar. El concepto de ethos, o valores fundamentales, es tan importante para los latinoamericanos como lo es para el organismo la aorta. Sin embargo, nuestra situación es diferente a la del indio o el hispano. El indio acepta el destino, mientras

que el hispano es valiente y no le teme a la vida. Por el contrario, los latinoamericanos se sienten precarios y, a menudo, tienen incertidumbre sobre el futuro. Somos inmaduros y necesitamos ser conscientes de nuestra situación para poder progresar.

Al examinar la evolución de la cultura nacional, es importante evitar posiciones extremas como el nacionalismo o el racismo. En cambio, debemos situar a nuestra nación dentro del contexto más amplio de América Latina, reconociendo nuestra pequeña patria como parte de una identidad cultural más amplia. Esto no solo nos ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos, sino que también nos permite participar en un diálogo global de culturas y contribuir al desarrollo de nuestra civilización. En general, una comprensión profunda de la comunicación y la cultura requiere examinar todos estos componentes de manera integral e interconectada.

Nuestra historia cultural comienza con el encuentro de las culturas amerindia e hispánica en Argentina, principalmente en las regiones norte y oeste del país. Para comprender completamente el significado histórico de lugares como Salta de Tucumán, Cuyo y Asunción del Paraguay, debemos mirar a Perú y Chile, particularmente a la ciudad de Lima. El siglo XVI fue una época de gran pobreza y explotación de los indígenas, como se ve en el duro sistema de mita en Potosí. La ciudad de Chuquisaca se convirtió en un centro cultural de la región del Plata, y en el siglo XVIII Buenos Aires emergió como una ciudad portuaria dominante, convirtiéndose en el eje de la cultura nacional.

La primera etapa de nuestra historia cultural es sin duda la del cristianismo colonial, con momentos como el período de la conquista, el establecimiento de nuevos asentamientos como Asunción y La Plata de Chuquisaca, y la relegación de los indígenas a una clase secundaria. Durante la época colonial, criollos y mestizos vivían en la pobreza y con escasos recursos, y la Audiencia de Charcas ostentó un poder significativo hasta la creación del Virreinato del Río de la Plata.

Bajo los Austrias, la cultura nacional colonial estuvo marcada por pequeños pueblos en un espacio vasto y hostil, con Córdoba como faro de luz entre sus vecinos. La influencia de los Borbones y los jesuitas en el siglo XVIII trajo nuevas filosofías e ideas a la Facultad de Letras de Córdoba, desde Descartes y Wolff hasta Newton y la Ilustración. La oligarquía criolla asumió el poder cultural después de la independencia, pero se inició un nuevo período con el movimiento del Romanticismo y el Dogma Socialista de Esteban Echeverría en 1838, que introdujo una nueva actitud ante la existencia. Las grandes revoluciones culturales requieren de un ordenamiento jurídico que las sustente, y no fue sino hasta 1853, y mejor aún desde 1860, que el nuevo estilo de vida se hizo cargo de la cultura nacional. Este período vio el surgimiento de figuras influyentes como Alberdi, Sarmiento y Mitre, quienes ayudaron a dar forma al curso de nuestra historia cultural. Es importante señalar que muchas de estas figuras influyentes, como Mariano Moreno y

Manuel Belgrano, se educaron en lugares como Chuquisaca y Salamanca y aportaron sus conocimientos¹⁶ aprendidos a sus actos de importancia histórica.

El impacto del krausismo, el naturalismo, el positivismo y el cientificismo sobre los valores ancestrales fue devastador o al menos exagerado. Esto condujo a una generación que rechazó el positivismo, pero aún estaba fuertemente influenciada por las ideas europeas. La reacción nacionalista de la década de 1930, encabezada por figuras como Lugones, Scalahrini Ortiz y Martínez Estrada, fue un movimiento cultural que pretendía preservar el verdadero sentido de la historia argentina. Nuestra misión es comprender y apreciar las diversas posiciones e ideologías que han moldeado la cultura argentina, desde los hispanistas coloniales hasta los liberales posrevolucionarios, post-positivistas, nacionalistas e incluso revolucionarios. Al abrazar nuestra propia originalidad e identidad cultural, podemos progresar tanto espiritual como materialmente. La tradición judeocristiana, aunque secularizada en los tiempos modernos, sigue siendo el núcleo fundamental de nuestros valores y creencias. Proporciona un terreno común que nos distingue de otras culturas y da forma a nuestra comprensión de la naturaleza humana, la historia, la libertad, la moralidad y el bien común.

El pueblo argentino está guiado por un profundo sentido de responsabilidad hacia la civilización y el progreso, tanto físico como espiritual. Esto tiene sus raíces en su conciencia judeocristiana, que rechaza el dualismo en favor de una unidad radical del hombre. Estos valores han estado presentes en la cultura argentina durante casi sesenta siglos, pero han sido influenciados y modificados por la historia y la sociedad únicas del país. A pesar de esto, la estructura fundamental de estos valores se mantiene sin cambios. La filosofía argentina refleja un movimiento dialéctico entre el positivismo y las posiciones antitéticas, pero en última instancia estas filosofías beben de los mismos valores ancestrales. Algunos argumentan que Argentina carece de una cultura distinta, pero esto ignora los valores fundamentales que han estado presentes durante miles de años. Junto a estos valores, hay valores secundarios que son específicos del contexto latinoamericano y aún no han sido analizados en profundidad. Es difícil definir las características predominantes del pueblo argentino debido a la naturaleza aluvial del país, pero es importante ser honestos en nuestra evaluación.

¹⁶ Juan A. Vázquez, *Antología filosófica argentina del siglo XX*, Eudeba, Buenos Aires, 1965, p. 19. Korn fue hijo de alemanes, Ingenieros nació en ¡Palermo (Italia), Rouges fue hijo de un francés, Alberini nació en Milán (Italia)»Francisco Romero en Sevilla. Estos son cinco de los seis primeros filósofos elegidos por Vázquez. Ruede verse que el porcentaje de extranjeros es mucho mayor cuándo nos preguntamos por la labor positiva efectuada en beneficio Je la cultura nacional. En Sauta Fe en 1896, sobre 230.000 habitantes había 109.000italianos (A. Calleti, *La realidad Argentina*, F C E , México, 1961., I, p. 34).

El recinto dentro del cual ocurrió lo esencial de la historia argentina es un espacio limitado, visible desde la cumbre del monte Garisim, donde se pueden ver las montañas de la cadena de Hermon y las de Judea, todo dentro de unos pocos días de marcha a pie. En contraste, la gran extensión de Argentina es como un desierto sediento que absorbe la conciencia humana. En pocos kilómetros podemos viajar de una ciudad a otra, y en pocas horas podemos llegar a París o Bruselas. Nuestro espacio impersonal está desprovisto de historia y significado, a diferencia del espacio del indio, donde cada arroyo, montaña o quebrada tiene un nombre y un significado. Como hijos de inmigrantes, hemos puesto nombres a estos “accidentes geográficos” y hemos perdido el sentido de pertenencia a un mundo. Carecemos de una descripción coherente del ethos argentino que requiera un conocimiento completo de nuestras manifestaciones culturales analizadas con un método fenomenológico. El modo de vida argentino está determinado por el núcleo de valores y actitudes que se pueden descubrir a través de nuestras obras artísticas. Como comunidad aluvial, nuestra evolución de estilo no es autónoma, sino que debemos transitar nuestra corporalidad, temporalidad e intersubjetividad por el registro de nuestra historia para comprender el existencial argentino.

En resumen, creemos que las palabras de Ortega tienen peso porque los aspectos negativos de la Argentina están impulsados por un deseo de progreso y éxito. Este impulso es un activo valioso para nuestra nación. A pesar de enfrentar desafíos, Argentina tiene una historia de esperanza que la distingue de sus países vecinos. Sin embargo, para convertir esta esperanza en realidad, debemos reconocer nuestras realidades y ser honestos con nosotros mismos. Debemos ir más allá del nacionalismo y abrazar a la comunidad latinoamericana en general. Debemos ser pacientes y trabajar diligentemente hacia nuestras metas. En conclusión, debemos examinar la esencia de nuestro país y responsabilizarlo por su verdadera identidad. Es a través de este proceso de autodescubrimiento que podemos hacer una contribución positiva al mundo y encontrar nuestro lugar en la historia. En última instancia, necesitamos considerar la perspectiva ontológica en nuestras reflexiones.

4.3 Educación, Cultura y Sociedad Latinoamericana

La educación siempre ha sido reconocida como un factor importante para la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo económico. Una sociedad con altos niveles de educación tiende a tener una distribución del ingreso más equitativa, una mayor cohesión cultural y un mayor crecimiento económico a través de ganancias de productividad. La educación se considera crucial en la economía actual, ya que permite a las personas acceder a trabajos inteligentes y participar en redes de conocimiento. Sin una educación, las personas pueden verse confinadas a ocupaciones de baja productividad y salarios bajos. La educación también es importante para ejercer nuevas formas de

ciudadanía y vivir constructivamente en sociedades multiculturales¹⁷. No basta simplemente con tener más años de educación formal, sino que las personas deben aprender de manera diferente y adquirir las habilidades requeridas para las nuevas formas de trabajo e intervención en los diferentes lugares de toma de decisiones. La transformación educativa se considera fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y creatividad, así como la integración y la solidaridad. Esto requiere adquirir conocimientos de diferentes fuentes y métodos de producción.

Aprender sobre la diferencia y la pluralidad no debe ser tratado como un tema más, sino que debe implicar reformular la intersección entre el currículo de arriba hacia abajo y las identidades culturales de abajo hacia arriba. Esto requiere fundamentar el contenido global en las realidades locales y reformular el contenido en función de los mundos de la vida que los estudiantes traen al aula. Este cambio no puede provenir simplemente de la planificación educativa, sino que debe ser adoptado por las escuelas en su conjunto. En general, debe haber una voluntad general de cambiar la forma en que aprendemos, nos comunicamos y producimos para prepararnos para un futuro profesional impredecible.

Desde una perspectiva cultural, la educación ha tenido un papel complejo. Se ha utilizado históricamente para promover la homogeneización cultural bajo el pretexto de la unidad nacional. Sin embargo, los esfuerzos recientes para promover el pluralismo y la diversidad cultural han llevado a una reevaluación crítica del papel de la educación. Algunos argumentan que sofoca la creatividad y reprime las emociones genuinas. Sin embargo, otros ven en la educación un medio para repensar críticamente la realidad, desarrollar nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. Las nuevas habilidades que se enseñan no se tratan solo de programar desde cero. No se trata solo de adquirir conocimientos, sino de hacer que el proceso de aprendizaje sea interactivo y enfocado a crear nuevas síntesis cognitivas en el estudiante. Esto requiere liderazgo, interacción y espíritu crítico. Esta redefinición del aprendizaje representa un cambio de paradigma en la educación, pasando de la memorización a la comprensión, de la disciplina mecánica a la autonomía responsable, y del aprender por aprender al aprender a aprender.

¹⁷(CEPAL/ UNESCO, 1992, p. 119). También se afirma en el mismo trabajo y en el mismo sentido que “la educación y la producción de conocimiento en una sociedad reciben un aporte decisivo a la difusión de los valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la ciudadanía moderna, así como la generación de capacidades y habilidades indispensables para la competitividad internacional (cada vez más basadas en el progreso técnico), por lo que la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es una herramienta fundamental para enfrentar tanto el desafío interno de la ciudadanía como el desafío externo de la competitividad. sobre la transformación productiva con equidad se entiende entonces que tiene esta dimensión en su centro” (p. 17).

Las dificultades que surgen de las diferencias en cultura y educación se vuelven aún más desafiantes por la naturaleza siempre cambiante de las identidades en las interacciones de los medios, donde las personas deben aprender a coexistir a pesar de sus diferencias. Esto requiere una gran comprensión y flexibilidad por parte de todos. El aumento de inmigrantes y sus familias ha creado una gama más amplia de mercados culturales, lo que lleva a una segmentación de gustos. Esto ha provocado que la cuestión étnica se haga más visible en la política y los medios de comunicación, dando como resultado una hibridación entre lo viejo y lo nuevo, lo local y lo externo.

Estos cambios desafían las formas tradicionales en que se ha abordado la educación y la cultura, como la idea de un concepto universal y clásico de cultura que debe transmitirse a todos, y la unificación cultural a través de la educación formal. Esta tensión entre la educación tradicional y las nuevas realidades exige un nuevo enfoque de la educación que se adapte más a los procesos y contextos culturales de los estudiantes. Esto se alinea con la pedagogía crítica de Paulo Freire, que enfatiza una mirada crítica¹⁸ y transformadora de la realidad que viven los estudiantes. José L. González propone un "enfoque crítico" de la enseñanza y el aprendizaje que involucra la decodificación de mensajes y contenidos difundidos por los medios y las nuevas tecnologías, priorizando y ordenar la información, y utilizar los medios en las prácticas educativas como medio de expresión y cuestionamiento. El fin último es preparar a los estudiantes para la participación ciudadana y el ejercicio de sus derechos.

Existe un llamado creciente a una reforma integral y urgente de los sistemas de educación formal en América Latina para revitalizar el desarrollo. Esto implica una revisión significativa del contenido educativo, la pedagogía y la planificación, lo que puede ser un desafío ya que requiere cambiar prácticas profundamente arraigadas dentro de los ministerios, el personal docente y las instituciones educativas. Sin embargo, existe el riesgo de poner demasiado énfasis en este proceso, ya que la educación es un tema complejo y multifacético que no puede abordarse fácilmente con un enfoque único para todos. Además, existe el peligro de priorizar las habilidades instrumentales para la competitividad sobre otros aspectos importantes de la educación, como el desarrollo emocional y personal.

¹⁸ García y Pruyñ (2001, p. 6): "En el centro de la metodología de Freire (. Se alienta a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento analítico y crítico, y se insta a los educadores críticos que suscriben esta filosofía a involucrar a sus estudiantes en discusiones e indagaciones sobre sus experiencias vividas y circunstancias personales. El enfoque de este proceso está en las preocupaciones, necesidades y experiencias únicas de los estudiantes. El texto que se reproduce aquí, entre comillas simples, es una traducción del inglés realizada por el autor de este artículo Véase también Freire y Macedo (1987).

Si bien América Latina ha progresado en la matriculación en la escuela primaria, todavía existen brechas significativas en el acceso a la educación, particularmente en los niveles de educación secundaria y superior. Este es un problema grave ya que se necesita un mínimo de 11 a 12 años de educación formal para salir de la pobreza y acceder a trabajos bien remunerados, sin embargo, muchos niños de la región no completan la escuela primaria y un gran porcentaje de familias pobres tienen cabezas de familia en los hogares con menos de nueve años de educación formal.

Cuanto más se dividen los logros específicos, más rígidos se vuelven los grupos sociales y se segmentan las oportunidades de movilidad social, desarrollo productivo y ejercicio de la ciudadanía y el diálogo intercultural para las generaciones futuras. La educación juega un papel vital al permitir que diferentes grupos persigan sus objetivos de vida de acuerdo con sus propios valores y visión del mundo. Países como Cuba, España y Portugal han ampliado significativamente su cobertura de educación secundaria y terciaria en los últimos 30 años con sistemas sólidos de planificación estatal y educación pública. Los recursos limitados disponibles no son una excusa para el ritmo más lento de progreso de América Latina en la expansión de la educación secundaria y superior en comparación con algunos países que se encuentran en la OCDE de origen asiático. América Latina también está rezagada en la duración de la educación secundaria y la educación obligatoria, y menos de un tercio de los jóvenes logra la acreditación de la educación secundaria. Los estudiantes latinoamericanos se desempeñan peor que los países industrializados en matemáticas, manejo del idioma y pruebas estandarizadas, y los países en desarrollo gastan seis veces menos en capacitación de capital humano que los países industrializados.

4.4 Teoría de las relaciones sociales

Camdepadrós y Pulido discuten la teoría de la reproducción en la sociología de la educación, inicialmente desarrollada por Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu, Bowles, Gintis y Passeron. Esta teoría sugiere que la educación sirve como medio para reproducir relaciones sociales desiguales a lo largo del tiempo. Sin embargo, los autores argumentan que este modelo solo se enfoca en la escuela como agente reproductor y no analiza las desigualdades presentes en el proceso educativo. Además, no considera la esencia cultural e individual de los estudiantes. Flecha (1992) critica aún más la teoría reproductiva, señalando sus limitaciones para analizar la acción del sujeto, el cambio educativo, la autorreflexión, la individualidad y los efectos sociales y educativos. Esencialmente, el modelo reproductivo pasa por alto la importancia del ser del individuo y solo se enfoca en la funcionalidad estructural de la escuela en la perpetuación de las desigualdades sociales.

La importancia del individuo y sus antecedentes culturales, actitudes y oportunidades para la calidad de vida está perdiendo significado en el contexto sistemático de la educación. Esto se traduce en una falta de comprensión de las desigualdades en la

educación, ya que no se reconoce el impacto de la agencia humana, incluidos estudiantes, docentes, directores y familias, en la promoción de cambios en la estructura educativa. Si bien las teorías de la reproducción han destacado la naturaleza política de la educación, pasan por alto el potencial de estos individuos para producir cambios en las estructuras que fallan y los efectos sociales de las teorías y prácticas educativas. Para lograr la igualdad y la equidad en la educación, es crucial que todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje trabajen en conjunto y reconozcan los factores que contribuyen a la desigualdad y la inequidad. Esto es especialmente importante en el contexto de la "inclusión educativa", donde la escuela, los estudiantes, las familias, los docentes y los directores juegan un papel importante para lograr una educación inclusiva.

La autorreflexión es un proceso importante que requiere una comunicación efectiva entre los individuos y varios sistemas. También es esencial entablar un diálogo con los demás para promover la comprensión y la colaboración. La educación es una institución que puede beneficiarse mucho de este proceso reflexivo, ya que permite la corrección de fallas pasadas y promueve el desarrollo de procesos más coherentes que se alinean con los objetivos y valores compartidos de los participantes. Esta visión es apoyada por Camdepadrós y Pulido (2009, p. 9). Para que la reflexividad institucional tenga un impacto positivo en la promoción de la igualdad y la equidad, es importante ir más allá de la perspectiva limitada que ofrece el modelo reproductivo de la sociología educativa. Los autores han reconocido que este enfoque solo proporciona una comprensión superficial del problema.

El documento aborda la integración de los principios de la "Pedagogía Crítica" para lograr la igualdad y equidad educativa en el mundo actual. Esta teoría aboga por una interacción dinámica entre la teoría y la práctica, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico que desafíe la dominación social, incluidas las creencias, políticas y prácticas impulsadas por el poder. El objetivo es promover el compromiso crítico y la acción contra tal dominación. Para concluir, los autores Camdepadrós y Pulido (2009) enfatizan el contexto epistemológico al discutir los aportes de Paulo Freiré, Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, Donaldo Macedo, Joe L. Kincheloe y Shirley Steinberg, así como de Ramón Arroyo.

Freiré cree que la educación debe ser un espacio inclusivo para diversas miradas, pero no se trata de complacer a todos. La verdadera inclusión requiere fomentar el diálogo para discutir diferentes puntos de vista y enriquecer el conocimiento pedagógico. Bernstein cuestiona la teoría de la pedagogía reproductiva y se enfoca en comprender las desigualdades educativas que surgen de la clase, el género y la raza. Apple ayuda a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico que va más allá de la ciencia para superar las desigualdades sociales y desafía la noción de que las ciencias exactas son más

importantes que otras ciencias. Giroux destaca la importancia de brindar un espacio de debate para establecer criterios fundados de diversidad para una verdadera inclusión.

El proceso de lectura y escritura es esencial para el aprendizaje significativo en todas las disciplinas. No es suficiente que los estudiantes comprendan textos, también deben ser capaces de analizar y expresar sus propias opiniones con argumentos bien contruidos. Este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones del mundo real, como lo sugieren Kincheloe, Steinberg y Flecha. Sin embargo, América Latina y otras regiones del mundo aún luchan por lograr la igualdad y la equidad educativa a pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad de vida.

La definición de justicia de Rawls, que enfatiza la cooperación social entre individuos libres e iguales, se ha distorsionado en América Latina debido a factores como la corrupción y la falta de idoneidad en el liderazgo político. El resultado son políticas públicas que benefician a unos pocos elegidos en lugar de a toda la comunidad. El empleo formal es un sector que se ve particularmente afectado, con personas obligadas a trabajar muchas horas para acceder a la educación o incluso niños que tienen que trabajar para mantener a sus familias. El estudio de la UNESCO muestra que los niños entre 3 y 5 años en América Latina tienen una tasa de matrícula por debajo del 50%, lo que indica una desigualdad significativa que debe abordarse con urgencia, especialmente para aquellos que viven en la pobreza extrema.

Las regiones de América Latina y el Caribe han sido testigos de un aumento significativo de la pobreza con más de 210 millones de personas afectadas, un número que no se había visto en el pasado. Esta impactante revelación destaca que casi la mitad de la población, alrededor del 46%, lucha por satisfacer sus necesidades fundamentales, incluida la educación. Además de otros indicadores, es importante considerar cómo se desempeñan los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Las pruebas PISA evalúan a los estudiantes en una escala numérica del 1 al 5, siendo 5 la puntuación más alta. La siguiente Tabla 4.1 muestra los porcentajes de países latinoamericanos que obtuvieron puntajes por debajo del nivel 1, específicamente en habilidades lingüísticas. Al comparar estos porcentajes con los de Finlandia, un país conocido por su educación de alta calidad es claro que existe una desigualdad educativa significativa en la región latinoamericana.

Tabla 4.1

La escala de destrezas en Lenguaje

Niveles	Perú	Brasil	Argentina	Chile	México	Finlandia
Bajo el nivel 1	54% ^{oo}	23%	23%	20%	16%	2%
Nivel 1	26%	33%	21%	28%	28%	5%
Nivel 2	15%	28%	26%	30%	30%	14%
Nivel 3	5%	13%	20%	17%	19%	29%
Nivel 4	1%	3%	9%	5%	6%	32%
Nivel 5	0%	1%	2%	1%	1%	18%

Fuente: (OCDE-Unesco)

Tomando en cuenta lo dicho por Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, quienes se inspiraron en la experiencia mexicana, señalan que estas desigualdades se deben a los siguientes factores:

La educación que se brinda a las comunidades de menores ingresos es inadecuada y perpetúa la desigualdad social. El plan de estudios está diseñado para satisfacer las necesidades de los países dominantes y no considera las diferencias culturales de los países dependientes. Este problema prevalece en los países de América Latina debido a la negligencia de la administración, la falta de recursos y los maestros mal pagados. Los estudiantes requieren un ambiente de aprendizaje adecuado, maestros calificados y recursos para tener éxito en la era de la cuarta revolución industrial y tecnológica. Si bien las escuelas privadas pueden ofrecer una mejor compensación para los maestros, enfrentan desafíos administrativos para invertir en una educación de calidad.

La presencia de la desigualdad en las sociedades latinoamericanas y caribeñas no es un fenómeno reciente, sino un rasgo estructural y de larga data. Es evidente a través de varios ciclos negativos que perpetúan el problema. Reducir el nivel de desigualdad es uno de los objetivos clave de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un pacto acordado por todos los países de la región en 2015. La agenda enfatiza la importancia de asegurar que todas las personas estén incluidas y que nadie se quede atrás.

A lo largo de la historia, la desigualdad y la injusticia social han sido omnipresentes en todos los aspectos de la sociedad. Sin embargo, la implementación de la pedagogía crítica ha actuado como un catalizador para promover prácticas educativas equitativas y justas. Este enfoque ha ganado una tracción significativa debido a su capacidad para alentar a los maestros y estudiantes a pensar críticamente no solo sobre el plan de estudios, sino también sobre los problemas sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos que los rodean. A través de debates reflexivos y críticos, la pedagogía crítica crea un espacio para el diálogo inclusivo que abarca diversas perspectivas, incluidas las que se derivan de

las diferencias sociales, culturales, económicas y políticas. Como resultado, fomenta un entorno de aprendizaje más equitativo e inclusivo.

En América Latina, la implementación de métodos pedagógicos ha jugado un papel crucial en la evolución histórica del logro de la igualdad y equidad educativa. Como se discutió anteriormente, hay varios factores que contribuyen a la desigualdad, incluida la pobreza, la diversidad étnica y lingüística. Sin embargo, en la región han surgido modelos de pedagogía crítica con características compartidas que ayudan a lograr una educación verdaderamente inclusiva. Estas características incluyen una comprensión estructural de los aspectos políticos, éticos e ideológicos de la educación, así como el reconocimiento del papel de las prácticas político-pedagógicas en la consecución de la transformación social y la igualdad.

La educación puede verse como un medio para aumentar la conciencia al abordar los factores que crean una sensación de desconexión y falta de humanidad dentro de la sociedad. Esto implica reconocer las formas en que ciertos elementos culturales pueden contribuir a sentimientos de alienación y deshumanización, y trabajar para contrarrestar estas influencias a través de prácticas educativas. Al hacerlo, la educación puede desempeñar un papel importante en el fomento de un mayor sentido de conexión y empatía entre las personas y las comunidades, y en la promoción de un mundo más equitativo y justo. Este proceso de sensibilización y promoción del cambio social requiere un esfuerzo y una colaboración constante, así como la voluntad de desafiar las normas y creencias establecidas en la búsqueda de una sociedad más positiva e inclusiva. En última instancia, la educación puede servir como una poderosa herramienta para promover el florecimiento humano y promover el bien común.

El proceso de reconocimiento y aceptación de las personas que experimentan opresión en un contexto determinado es importante para crear oportunidades de introspección y aprendizaje. Esto puede implicar identificar las formas en que las dinámicas de poder y las desigualdades sistémicas se manifiestan en las vidas de los grupos marginados, y usar esta comprensión para facilitar un diálogo y una reflexión significativos. Al crear espacios para la autorreflexión y la educación, podemos trabajar para dismantelar las estructuras opresivas y promover una mayor equidad y justicia para todos.

El proceso sociológico en América Latina pone énfasis en promover la igualdad y la equidad educativa para todos los sectores de la sociedad, considerando la diversidad de culturas étnicas y estratos sociales de la región. Esto requiere la implementación de acciones dialógicas y prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de todas las facultades humanas, con el objetivo de restaurar la integralidad de la educación. Estos problemas han estado presentes a lo largo de la historia y requieren un esfuerzo concertado para abordarlos.

El impacto de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes es significativo. Es importante señalar que los docentes de escuelas públicas de la región ganan solo una quinta parte de lo que ganan sus pares de países desarrollados con la misma experiencia y carga de trabajo. Esta brecha de ingresos está relacionada con la diferencia en el PIB entre los dos grupos de países, pero tiene un impacto significativo en las condiciones en las que trabajan los docentes y su capacidad para actualizar sus conocimientos y métodos de enseñanza. Además, la brecha de ingresos entre los docentes y otros profesionales es mayor en la región que en los países industrializados. Estas diferencias en los niveles de formación entre América Latina y los países industrializados o recientemente industrializados se traducen en brechas significativas.

La interacción entre las experiencias internacionales y las situaciones mundiales puede conducir a tres ideas plausibles relacionadas con la cultura. La primera es que la globalización tiene impactos tanto positivos como negativos en las culturas locales. Por un lado, la globalización de la comunicación a través de las nuevas tecnologías permite que las culturas locales participen activamente en conversaciones mundiales, afirmando sus identidades y visiones del mundo. Sin embargo, por otro lado, esta globalización también puede conducir a la dominación, la hegemonía y la aculturación, ya que los símbolos y las mercancías se mueven libremente a través de las fronteras. El acceso al conocimiento es crucial para mitigar los efectos negativos de la globalización y mejorar sus aspectos positivos. Con una mayor educación viene una mejor gestión de las interacciones a distancia, una mayor capacidad para movilizar demandas de afirmación de identidad y más.

El impacto de la educación en la sociedad civil global es significativo, ya que conduce a una mayor presencia en el diálogo global. Sin embargo, las diferencias en los niveles educativos entre el mundo industrializado y en desarrollo crean una brecha que es difícil de superar, lo que hace que el mundo en desarrollo quede rezagado en el proceso de globalización. Esto puede tener consecuencias negativas como el arraigo cultural, el desánimo, la pérdida de proyectos colectivos y el auge de los fundamentalismos como respuesta a la exclusión. La educación es una herramienta crucial para socializar a la nueva generación en el multiculturalismo, los derechos humanos, el aprendizaje en la diferencia y la adaptación a nuevos conocimientos.

La educación en todo el mundo tiene como objetivo brindar oportunidades para el diálogo, lo que permite a las personas adquirir conocimientos y alcanzar una alta calidad de vida. Sin embargo, para lograr este objetivo, debe haber igualdad y equidad en el proceso educativo para extenderlo a todos los sectores sociales, económicos, políticos y culturales de la sociedad. América Latina se esfuerza por crear una sociedad inclusiva que valore la igualdad y la justicia. La pedagogía crítica es una herramienta valiosa en el campo de la sociología educativa, ya que fomenta la crítica constructiva y el pensamiento libre para promover la discusión dentro de los sistemas escolares. La pedagogía crítica también ayuda

a identificar las causas fundamentales de la desigualdad y la inequidad educativas, lo que permite intervenciones eficaces para crear una sociedad más inclusiva.

4.5 Diferencias entre la Educación, la Cultura y las Tecnologías de Información y Comunicación.

La relación entre tecnología y cultura es compleja y entrelazada. Manuel Castells sostiene que las características del paradigma informático, como la interconexión y la flexibilidad, también se convierten en rasgos culturales. Por un lado, el uso de la tecnología en el mundo virtual permite la expresión de valores propios de la modernidad occidental, como la velocidad y la disipación de fronteras. Por otro lado, el uso de la tecnología también exacerba las diferencias culturales. El desarrollo de las nuevas tecnologías en la industria cultural y las tecnologías de la información y la comunicación está cambiando la forma en que nos comunicamos, accedemos a la información y producimos conocimiento. Estos cambios desdibujan las líneas entre el aprendizaje activo y la recepción pasiva, la alta y la baja cultura, y la cultura nacional y exógena. La accesibilidad e inmediatez de la información está cambiando la forma en que percibimos el conocimiento y aprendemos.

Con el auge de la tecnología, los niños se están alejando cada vez más del papel tradicional de maestros y, en cambio, están constantemente interactuando con terminales de computadora. Este cambio en la cultura permite un intercambio continuo de ideas en varias direcciones, lo que dificulta que el sistema educativo se mantenga al día. El gobierno se esfuerza por regular y controlar la afluencia de información, cultura y entretenimiento que viene con la integración de los nuevos medios en la educación. No está claro cómo incorporar estos nuevos medios a las aulas, ni cómo equilibrar las exigencias de la modernización de la educación con los retos que plantea la industria cultural. No existe una solución clara para este complejo problema.

El uso de tecnologías modernas para la transmisión de mensajes plantea preocupaciones sobre la reducción del espíritu humano a la mera lógica y la abrumadora cantidad de estímulos mediáticos que pueden conducir a una pérdida de asertividad personal. La educación enfrenta el desafío de utilizar nuevos insumos de aprendizaje para promover la productividad, la comunicación y la ciudadanía, al mismo tiempo que preserva la herencia histórica del tema y evita la banalización del conocimiento. El sistema escolar latinoamericano lucha por incorporar los nuevos lenguajes y medios que los estudiantes traen a clase, mientras que la televisión plantea un desafío a la educación tradicional al mezclar el conocimiento con el entretenimiento y desdibujar las líneas entre la razón y la imaginación. En respuesta, los educadores deben encontrar un equilibrio entre utilizar los medios modernos para difundir el conocimiento y mantener un espíritu selectivo para evitar la banalización de la educación. Se necesita una pedagogía crítica para navegar los desafíos que plantean las tecnologías modernas en la educación.

La cuestión de cómo integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación es compleja y no tiene una respuesta clara. El ritmo de la innovación tecnológica a menudo supera la capacidad de los educadores para adaptar e incorporar estas herramientas en sus prácticas docentes. Además, el uso de la tecnología en la educación puede ser tanto un fin en sí mismo, como cuando se chatea en línea, o un medio para un fin, como cuando se busca información científica. Esto puede crear desafíos para mantener un enfoque en la adquisición de conocimientos y la organización del aprendizaje de manera significativa. Los docentes y los planificadores de la educación deben priorizar la reflexión crítica y el uso reflexivo de la tecnología para evitar el riesgo de crear un entorno de aprendizaje caótico que no sistematice ni se base en la información generada. Si bien existe una necesidad urgente de incorporar la tecnología en la educación para reducir la brecha digital y promover la inclusión social, esto por sí solo no garantizará la producción de conocimiento significativo. Es importante que los educadores consideren cuidadosamente cómo se puede usar la tecnología para mejorar el aprendizaje y cerrar la brecha entre la escuela y la cultura juvenil. En última instancia, la integración exitosa de la tecnología en la educación requiere un compromiso con la adaptación y evolución continuas.

El desafío en cuestión es un dilema doble. Por un lado, debemos utilizar la industria multimedia para mejorar nuestras habilidades de motivación, expresividad y alfabetización. Por otro lado, debemos seguir siendo críticos y asegurarnos de que la experiencia de aprendizaje no se diluya. No existe una solución clara para este problema, las escuelas de la región todavía enfrentan desafíos importantes en términos de métodos de enseñanza y contenido de los cursos. Es más fácil para los niños y adolescentes aprender sobre redes virtuales que para los adultos. Si bien informatizar la educación pública puede ser costoso, una vez que se implemente la red digital, su uso crecerá exponencialmente y tendrá un efecto contagioso.

El uso de las redes digitales también puede socializarse entre estudiantes y docentes, y no reemplaza el uso de las enciclopedias sino que las hace más accesibles y adaptables. Sin embargo, no hay un resultado claro en términos de cómo interactuarán la lógica de la red y la pedagogía de masas. Hay miedo y entusiasmo, inseguridad y curiosidad, resistencia y apertura. Este choque cultural tiene consecuencias prácticas, ya que la pedagogía basada en la memorización y el conocimiento compartimentado no sobrevivirá a la facilidad con la que se objetiva la memoria en un ordenador ya la agilidad con la que se relacionan datos y disciplinas. Esto también crea tensiones entre los estudiantes que adquieren habilidades en el manejo de la red y los docentes que sienten que están perdiendo autoridad. Existen incertidumbres en cuanto a la calidad de la segmentación del acceso y diferencias en el uso de computadoras e internet para el aprendizaje. El uso diario de las tecnologías de la información y la comunicación plantea preocupaciones sobre los valores, las actitudes y las

expectativas de los niños, incluidas las nuevas adicciones a los juegos y la información ligera, la baja tolerancia a la frustración y la resistencia a los medios de aprendizaje alfabetizados. Esto puede deslegitimar la autoridad de los docentes y otras figuras adultas y conducir a un utilitarismo excesivo en la relación con el conocimiento.

El uso de la tecnología en la educación tiene el potencial de mejorar las habilidades de los estudiantes para crear y recrear historias y visiones de sí mismos y de la sociedad. Sin embargo, los estudios han demostrado que cuando la tecnología se utiliza como sustituto de los métodos tradicionales de aprendizaje, puede dificultar el aprendizaje y la creatividad. Por lo tanto, es importante monitorear y evaluar el uso de la tecnología en el salón de clases para garantizar que se use de una manera que mejore el aprendizaje y desarrolle habilidades de pensamiento crítico. Para abordar estos problemas, las escuelas deben incorporar recursos audiovisuales como la radio, el video y la televisión para mejorar el aprendizaje y estimular el pensamiento crítico.

Al hacerlo, las escuelas pueden superar la oposición entre el aprendizaje escolar y el consumo de medios y alentar a los estudiantes a ser más selectivos y críticos en su consumo cultural. El desafío para las escuelas, especialmente las públicas, es adoptar la tecnología y adaptarse a los nuevos métodos de enseñanza para mejorar la experiencia general de aprendizaje de los estudiantes. Una crítica a la tecnología en la educación es que los maestros no están adecuadamente capacitados para usarla. Los programas no definen el perfil del docente a formar y no incorporan la tecnología en su currículo de formación. Además, la enseñanza en línea es diferente de la enseñanza en un salón de clases tradicional, y los maestros deben poder interactuar con los estudiantes y brindar retroalimentación de manera oportuna.

4.6 Reflexiones de la Educación, Sociedad y Cultura y su entramado filosófico.

La cultura es la encarnación del desarrollo, ya sea intelectual o artístico. Es un componente esencial de la civilización y sirve tanto como un medio como un fin. La cultura tiene un valor tanto instrumental como transversal, ya que apoya el desarrollo y es un fin deseable en sí mismo. Fomenta la creatividad y la innovación en la economía y también está vinculado a la inclusión social, ofreciendo herramientas para combatir la pobreza, extender oportunidades a grupos vulnerables y promover el empoderamiento de la comunidad. Además, la cultura fomenta el diálogo intercultural, la resolución de conflictos y la igualdad de derechos, y permite que las personas se expresen libremente. También promueve el entendimiento y el intercambio entre los pueblos. En Latinoamérica la cultura es una rica mezcla de herencia indígena, española y africana, y está estrechamente relacionada con el medio ambiente y la responsabilidad ecológica. La agroecología es un ejemplo de cómo la cultura puede contribuir a la agricultura sostenible, la justicia social y

la viabilidad económica en las zonas rurales. Cada cultura encarna una visión única del mundo y costumbres y normas de comportamiento compartidas que rigen la convivencia.

En general, comprender al ser humano es esencial para la educación, y estas ideas tanto teóricas como de la realidad pueden ayudarnos a comprender mejor nuestro propósito como educadores. Al cultivar las virtudes y esforzarnos por alcanzar un paradigma de la persona ideal, podemos ayudar a nuestros estudiantes a alcanzar su máximo potencial y sumergirse por completo en el mundo que los rodea. La pedagogía se basa en una comprensión de la humanidad, razón por la cual la antropología y la filosofía juegan un papel tan crucial en la educación.

De estas disciplinas se deriva el paradigma de la persona ideal a la que pretendemos educar, y sirve como propósito orientador de nuestros objetivos educativos. Para alcanzar este paradigma, debemos considerar qué es plausible que una persona sepa y sienta, y cómo se le puede educar para hacerlo adecuadamente, cultivando así las virtudes que le permitan alcanzar ese conocimiento y profundidad emocional. Las ideas de De Cusa se basaban en las de Anaxágoras, quien creía que todo está en todo, aunque con distintos grados de diferencia.

Según De Cusa, el ser humano puede usar su inteligencia para dominar estos opuestos y ponerlos de acuerdo. Marsilio Ficino también vio el universo como una analogía de la humanidad, con una "simpatía" y un "pampsiquismo" universales que impregnaron todo el período del Renacimiento. Para comprender mejor esta concepción del hombre, podemos mirar a las ideas de los humanistas del Renacimiento. El humanismo fue un movimiento que se centró en el estudio del ser humano, y el Renacimiento fue una época en la que floreció este movimiento. Nicolás de Cusa fue uno de esos pensadores, y buscó reconciliar los opuestos y encontrar coincidencias entre ellos. Creía que el microcosmos humano era el vínculo vital entre el Infinito absoluto y su imagen cósmica, y la única naturaleza que podía ser elevada a su límite infinito por el poder de Dios. Esto permitió que el mundo se desarrollara plenamente y fuera conocido.

La filosofía del hombre gira en torno a la idea de conocimiento, que se relaciona con la educación y la formación del juicio. La virtud juega un papel crucial en la formación de los estudiantes para emitir juicios con sus facultades cognitivas, en particular el intelecto o la razón. Los educadores deben comprender la teoría del conocimiento, o epistemología, para enseñar a los estudiantes a pensar y reforzar sus procesos cognitivos. El intelecto humano tiene dos aspectos: intuitivo y racional. El primero es rápido y alegre, mientras que el segundo es lento y laborioso, pero conduce a la intuición. Los tres actos del intelecto-razón son simple aprehensión, juicio y razonamiento. El juicio es el núcleo de la teoría del conocimiento, ya que elabora y compone conceptos, mientras que los razonamientos son juicios mediatos. El intelecto se apoya en tres virtudes: la intuición, la ciencia y la

sabiduría, mientras que la razón práctica se apoya en la prudencia. En última instancia, la educación tiene como objetivo desarrollar el juicio y las facultades cognitivas de los estudiantes.

La educación de los sentimientos o educación del carácter es el aspecto más psicológico de la educación ya que se trata de emociones, pasiones y sentimientos. Está ligado a la razón práctica, concretamente a la prudencia. La educación pasional o moral tiene a su servicio varias virtudes, pero la prudencia es la clave de todas ellas pues abre a todas las virtudes ya que responde a la misma noción de virtud. La virtud se considera un equilibrio entre dos extremos que serían viciosos por exceso o por defecto. Este sentido del equilibrio lo da la prudencia, por lo que se considera el fundamento de todas las virtudes.

Además de la prudencia, que es una virtud teórica pero relacionada con la práctica, son virtudes prácticas o morales la templanza, la fortaleza y la justicia. Estas virtudes nos proporcionan los medios para comportarnos bien con los demás en la sociedad. La templanza está relacionada con nuestro apetito concupiscible e implica equilibrar nuestros otros deseos derivados de necesidades básicas como comer y beber. No se trata sólo de moderación individual o personal, sino que también tiene un significado social, que implica considerar a los demás y buscar el bien común.

La fortaleza es la virtud que concierne al apetito irascible e implica tener coraje y resiliencia frente a la adversidad. La justicia implica tratar a los demás con justicia y darles lo que se merecen. En la educación clásica, la retórica tuvo un papel significativo, junto con la filosofía. La filosofía proporcionaba el contenido, principalmente la ética o filosofía moral, mientras que la retórica ofrecía el método de discusión, argumentación tópica o dialéctica, que se utilizaba principalmente para el diálogo entre ciudadanos. El concepto de cantidad discreta es el opuesto al de cantidad continua.

En geometría se utiliza la cantidad continua, mientras que en aritmética se utiliza la cantidad discreta. La cantidad discreta se refiere a algo que no es continuo, sino separado, distinguido y muestra su propia identidad o distinción en relación con los demás. La prudencia se divide en dos partes: la deliberación y el juicio prudencial. La deliberación implica sopesar los pros y los contras de una acción para determinar si es adecuada para los objetivos previstos. El resultado de la deliberación, que es la conclusión de un silogismo práctico, es un juicio o consejo prudencial. La deliberación no solo formaba parte de la prudencia sino también de la retórica, que era central en la educación de los jóvenes ciudadanos. Esto se debió a que se creía que los ciudadanos debían ser capaces de deliberar, especialmente en asuntos morales y políticos, para participar plenamente en la vida pública.

La metodología de sistematización de experiencias como forma de investigación va en contra de los modelos tradicionales del paradigma positivista y ofrece un enfoque

alternativo donde se entrelazan la acción, el conocimiento y la experiencia. Este método fomenta profundas interrelaciones dentro de las prácticas docentes, ya que el conocimiento se hace visible a través de las emociones y los sentidos. Organiza y reconoce estas prácticas como fuentes de conocimiento y propicia diálogos críticos que transforman tanto a docentes como a estudiantes.

El conocimiento que emerge de la práctica docente está vivo y en acción. En la línea transversal de los académicos humanistas, cada espacio se convierte en una oportunidad de reflexión que potencia el conocimiento y transforma a los actores del proceso educativo. El aprendizaje se construye a través de las relaciones entre el conocimiento y la experiencia, la reflexión sobre situaciones cotidianas y considerando el impacto social, económico y político de estas experiencias, reconociendo su historicidad y poniéndolas en acción. Sistematizar la práctica de los docentes como una forma de investigación visible coloca al estudiante en el centro del proceso, reconociendo su diversidad, cosmovisiones, culturas y estilos de aprendizaje.

Requiere respeto a la autonomía y la pluralidad, fortalecimiento de los lazos comunitarios, capacidad de innovación, oportunidades para el ejercicio de sus derechos y desarrollo como personas idóneas para la búsqueda de la felicidad. El desarrollo emocional y ético también es importante, ya que los estudiantes aprenden a asumir la responsabilidad de sus acciones y de cómo tratan a los demás. La comunicación verbal y no verbal es crucial para los docentes, ya que deben ser conscientes de su poder y asumir un rol de tutor, organizador, facilitador y motivador del aprendizaje. En general, la tarea del docente es ser un activador de una dinámica positiva en el grupo y un factor de resolución de conflictos, motivando y generando curiosidad en los estudiantes.

La educación juega un papel crucial para garantizar que las personas no solo tengan las habilidades necesarias para tener éxito en el mercado laboral y continuar aprendiendo de forma independiente, sino también que posean principios éticos que contribuyan a una sociedad tolerante, respetuosa y solidaria. Sin estos principios, la educación falla y la sociedad sufre. Para crear un mundo más humano, debemos comenzar con una educación más humana que capacite a los estudiantes para que se conviertan en participantes activos de su propio aprendizaje y desarrollo.

La educación humanista debe abarcar todos los aspectos de la vida de una persona, incluidos los componentes académicos y normativos. Los maestros deben recibir apoyo en sus esfuerzos por fomentar el potencial de los estudiantes, y los programas educativos deben revisarse y actualizarse para reflejar los más altos ideales de la humanidad. Las dimensiones de la educación humanística no se limitan a áreas académicas específicas, sino que deben integrarse a lo largo de la educación del estudiante. Para lograr estos objetivos, las escuelas deben tener un proyecto institucional claro que sea entendido y aplicado por

todos los miembros de la comunidad. Al combinar educación y humanismo, podemos crear futuras generaciones que prioricen los valores humanos y contribuyan a un mundo mejor.

Bibliografía

- Ainscow, M., (2015). Struggling for equity in Education: The legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years Salamanca*, 41-55. Peter Lang New York.
- Atuesta, B. y T. Van Hemelryck (2022), “*Protección social, crisis y pandemia: aprendizajes en perspectiva comparada*”. El futuro de la protección social ante la crisis prologada en América Latina: claves para avanzar hacia sistemas universales, integrales, resilientes y sostenibles, R. Holz y C. Robles. (coords.), Documento de Proyectos, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en prensa.
- Azorín, C. (2017). *Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos*. En *Opción* 33, (83),203-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31053772007.pdf>
- Banco Mundial, (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.
- Banco Mundial/UNICEF/UNESCO (Banco Mundial/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2022), *Dos años después: salvando a una generación*, Washington, D.C.
- Bércovich N. y M. Muñoz (2022), “*Rutas y desafíos para cerrar las brechas de género en materia de habilidades digitales*”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/73), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Briggs, A. (1961), “*The welfare state in historical perspective*”, *European Journal of Sociology*, vol. 2.
- Bonilla, M., (2001): *Investigación del impacto sociocultural del Internet en América Latina y el Caribe en miras al diseño de políticas públicas de la comunicación y cultura equitativas, ponencia presentada al Seminario “América Latina hacia la era digital”* (Santiago de Chile, CEPAL, 28 a 30 de noviembre).
- Borges, V. (2008). Resenha do livro *Pedagogia do oprimido*. *Revista Hisdetedbr On line*, 31, 211-213. Campinas.
- Carr, W. (1995). *Educación y Democracia: ante el desafío postmoderno*. En *VVAA: Volver a pensar en la educación*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1999): *La sociedad red, La era de la información: sociedad y cultural*, vol. 1,

Madrid, Alianza Editorial, enero.

Castleman, B. L. 2013. “*Prompts, Personalization, and Pay-Offs: Strategies to Improve the Design and Delivery of College and Financial Aid Information.*” Working Paper, Center on Education Policy and Workforce Competitiveness. Charlottesville, VA.

CDC (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades) (2012), “Introduction to Epidemiology: Section 11: Epidemic Disease Occurrence” [en línea] <https://www.cdc.gov/csels/dsepd/ss1978/lesson1/section11.html>.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022a), Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2022 (LC/PUB.2022/9-P), Santiago. (2022b), *Panorama Social de América Latina, 2021* (LC/PUB.2021/17-P), Santiago.

(2022c), *Repercusiones en América Latina y el Caribe de la guerra en Ucrania: ¿cómo enfrentar esta nueva crisis?*, 6 de junio.

(2022d), CEPALSTAT [base de datos en línea]

<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/>

(2022e), *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe, 2021* (LC/PUB.2022/1-P), Santiago.

(2022f), “*América Latina y el Caribe: estimaciones y proyecciones de población*” [base de datos en línea] <https://www.cepal.org/es/subtemas/proyecciones-demograficas/america-latina-caribe-estimaciones-proyecciones-poblacion>.

(2022g), *Hacia la transformación del modelo de desarrollo en América Latina y el Caribe: producción, inclusión y sostenibilidad* (LC/SES.39/3-P), Santiago.

(2022h), “*CEPAL espera una desaceleración del crecimiento de América Latina y el Caribe en 2023, con una expansión proyectada de 1,4%*”, Comunicado de prensa [en línea] <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-espera-desaceleracion-crecimiento-america-latina-caribe-2023-expansion-proyectada>.

(2022i), *Panorama Fiscal de América Latina y el Caribe, 2022* (LC/PUB.2022/7-P), Santiago.

(2022j), “*Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2022*” [en línea] https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/220823_final_esp_ppt_ee_2022_050922.pdf.

(2021a), *Desastres y desigualdad en una crisis prolongada: hacia sistemas de protección social universales, integrales, resilientes y sostenibles en América Latina y el Caribe* (LC/CDS.4/3), Santiago.

(2021b), “*La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca*

inversión y baja productividad”, Informe Especial COVID-19, N° 11, Santiago, julio.

(2021c), *Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2021*

(LC/PUB.2021/10-P/Rev.1), Santiago.

(2021d), *Panorama Social de América Latina, 2020* (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1), Santiago.

(2021e), *Tecnologías digitales para un nuevo futuro* (LC/TS.2021/43), Santiago.

(2020a), *Agenda Regional de Desarrollo Social Inclusivo* (LC/CDS.3/5), Santiago.

(2020b), *Construir un nuevo futuro: una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad. Síntesis* (LC/SES.38/4), Santiago.

(2019), *La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes* (LC/CRM.14/3), Santiago.

(2018), *La ineficiencia de la desigualdad* (LC/SES.37/3-P), Santiago, mayo.

(2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina*

(LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago. CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO, Santiago, agosto.

CEPAL/UNICEF/ORESG-VCN (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Oficina de la Representante Especial del secretario general sobre la Violencia contra los Niños) (2020), “*Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de covid-19*”, Informe COVID-19 CEPAL-UNICEF-Oficina de la Representante Especial del secretario general sobre la Violencia contra los Niños, Santiago, noviembre.

Cid, C. y M. L. Marinho (2022), “*Dos años de Pandemia COVID-19 en América Latina y el Caribe. Reflexiones para avanzar hacia sistemas de salud y de protección social universales, integrales, sostenibles y resiliente*”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/63), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Corbetta, S. y otros (2018), “*Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2018/98), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (CEPAL/UNICEF).

Camdepadrós, R. & Pulido, C. (2009). *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Universidad de Salamanca. España

- Cunningham, M. y G. MacDonald (2012), "Housing as a Platform for Improving Education Outcomes among Low-Income Children", Urban Institute [en línea] <https://center4affordablehousing.org/wpcontent/uploads/2019/03/412554-Housing-as-a-PlatformforImproving-Education-Outcomes-among-Low-Income-Children.pdf>.
- Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Deming, D. J. y D. Figlio. (2016). "Accountability in U.S. Higher Education: Applying Lessons from K-12 Experience to Higher Education." *Journal of Economic Perspectives* 30 (3): 33–56.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FAO y otros (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y otros) (2022), *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2021: transformación de los sistemas alimentarios en aras de la seguridad alimentaria, una nutrición mejorada y dietas asequibles y saludables para todos*, Roma.
- Freire, P., (1998). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, 38 a edición.
- Godoy, J. & Soares, M. (2017). Paulo Freire e os movimentos sociais: ua análise da conjuntura brasileira. *Educación*, 26 (50), 47-61. Doi: <https://doi.org/1018800/educacion.201701.003>
- FREIRE, P., (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. -- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- Gajardo, M. (2020), "Desarrollo educativo en América Latina. Tendencias globales. Desafíos regionales", Documento de Trabajo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Santiago.
- García, H., y Pruyn, M., (2001): *Critical theory in education: remembering the lessons of El abuelito*, *Journal of Critical Postmodern Organization Science*, vol. 1, N° 1, www.zianet.com/boje/tamara/issues/volume_1/issue_1
- Gore, J., (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Editorial Morata. España.
- Grundy, S., (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata. España.

- Gutiérrez, I. (2002). *Modelo paradigmáticos en la historia de la educación*. Arbor (123), 681, 3-17.
- Hernández S., y Ainscow, M., (2018). *Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI*. Revista RETOS XXI, 2(1), 13-22.
<https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Holz, R., y C., Robles (2022) “*Sistemas de protección social ante crisis recurrentes: evidencia, aprendizajes y desafíos institucionales*”, El futuro de la protección social ante la crisis prologada en América Latina: claves para avanzar hacia sistemas universales, integrales, resilientes y sostenibles. R. Holz y C. Robles (coords.), Documento de Proyectos, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en prensa.
- Horn, L., Chen, X., y Chapman, C., (2003). *Getting Ready to Pay for College: What Students and Their Parents Know about the Cost of College Tuition and What They Are Doing to Find Out*. Statistical Report, National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Huepe, M., Palma, A., y Trucco, D., (2022), “*Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*”, serie de Políticas Sociales, N° 243 (LC/TS.2022/149), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- IEU (Instituto de Estadística de la UNESCO), (2022) [en línea] <http://data.uis.unesco.org>.
 Maurizio, R. (2022), “*Un crecimiento débil y crisis global frenan la recuperación del empleo en América Latina y el Caribe*”, Serie Panorama Laboral en América Latina y el Caribe 2022. Nota Técnica, Lima.
- Lungrend, UFL., (1994). *Teoría del curriculum y escolarización*. España: Editorial Morata.
- Maturana, H., (2002)., *Emociones y lenguaje en educación y política*. Edición Dolmen Ensayo.
- Maturana, H; y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento*. Debate, Madrid.
- Naciones Unidas (2022), “*Transforming Education: an urgent political imperative for our collective future. Vision Statement of the Secretary-General on Transforming Education*” [en línea] <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/sg-vision-statement>.
 (2019), World Population Prospects 2019: Online Edition, Nueva York [en línea] <https://population.un.org/wpp/>

- OEI. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para los bicentenarios*. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/presentación>
- OEI. (2010). *Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana de Mar del Plata*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/xxcumbre.htm>
- ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-delos-derechos-del-nino-texto-completo/>
- ONU. (1963). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2025.pdf>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- ONU. (1979). *Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU. (1985). *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales en su país*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/HumanRightsOfIndividuals.aspx>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU. (1993). *Normas uniformes sobre igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>.
- ONU. (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Recuperado de <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio* Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de la Persona con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU/CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (2016). Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivosde-desarrollo-sostenible.pdf>.

- Picardo, O., (2002). *Educación y Realidad: Introducción a la filosofía del aprendizaje. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica o Primaria*. 1. Edición Cartado, Costa Rica.
- Ruiz, G. (2013). *La teoría de la experiencia de Jhon Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de educación. 11(15), 103-124. Cabrerizos- España.
- Sáenz, J. (2010). John Dewey. *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca nueva, S.L, Madrid.
- Schleicher, A., (2022), *Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)*.
- Streck, D. R. (2009). Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire, *Revista de Educação Publica*, 18 (36), 165-177. Cuiabá
- Tornatzky, L. G., R. H. Cutler y J. Lee. (2002). “*College Knowledge: What Latino Parents Need to Know and Why They Don't Know It.*” Tomás Rivera Policy Institute Report. Claremont, CA.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, París.
- (2017), “Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos”, Informe de seguimiento de la educación en el mundo, París.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2022a), “Seguimiento de la vacunación contra la COVID-19 entre los docentes”, Buenos Aires,1 de febrero [en línea] <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/teacher-vaccination>.
- (2022b), “*Sistemas de Alerta Temprana (SAT) basados en los Sistemas de Información para la Gestión Educativa (SIGED)*”, Buenos Aires.
- (2021a), *Plan de acción mundial para el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (IDIL 2022-2032)*, París.
- (2021b), *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*, París.
- (2021c), “*Los sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar en América Latina y el Caribe*”, Monitoreo de la Educación en América Latina y el Caribe, N° 2, Buenos Aires.

(2021d), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, París.

(2020), “*Medidas urgentes: cómo atenuar el impacto de la COVID-19 en el gasto necesario para lograr el ODS 4*”, Documento de Política, N° 42, París.

(2019), *Educational Content Up Close: Examining the Learning Dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*, París.

(2017), *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*, París.

(2011), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*, París.

UNESCO/UNICEF (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2022), *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*, París.

(2007), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*, París.

UNESCO/UNICEF/CEPAL (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022), *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*, París.

UNESCO y otros (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y otros) (2017), *Declaración de Buenos Aires, Buenos Aires*.

(2016), *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, París.

Warnock, M., (1978). *Warnot report. Special Educational Needs, Report of the committee Of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. Her Britannic Majesty’s Stationary Office, 1981

Depósito Legal N°: 202303681

ISBN: 978-612-49271-6-4



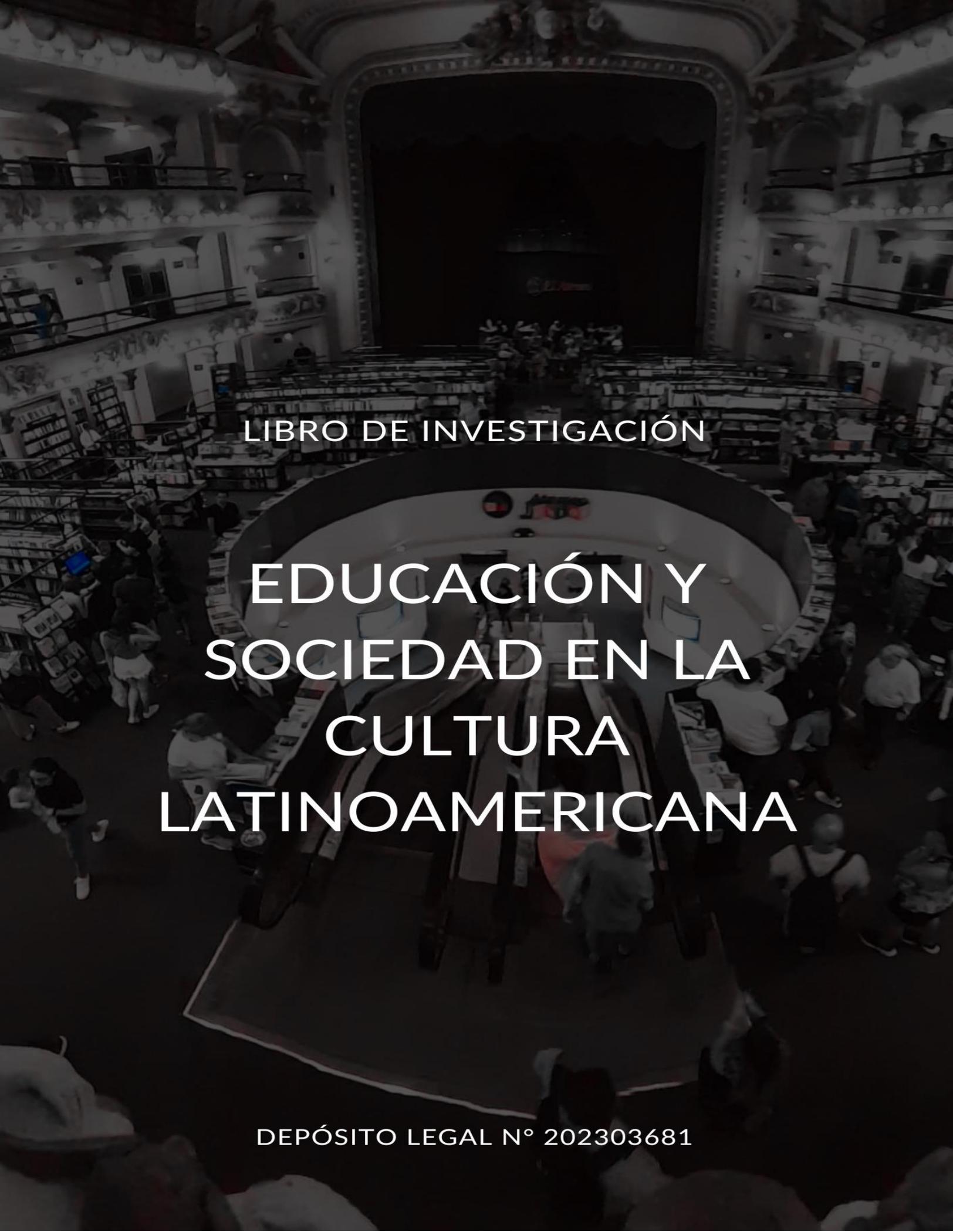
Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es



LIBRO DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN Y
SOCIEDAD EN LA
CULTURA
LATINOAMERICANA

DEPÓSITO LEGAL N° 202303681