



EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROAMÉRICA Y REPÚBLICA DOMINICANA:



Balance, Opciones
y Recomendaciones
de política

Resumen Ejecutivo

OEI

BCIE
Banco
Centroamericano
de Integración
Económica



SICA
Sistema de la Integración
Centroamericana





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

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

Dirección del estudio

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

Coordinación OEI

Juan José Leal
María del Carmen Peral

Equipo de investigación

Otto Granados Roldán
Sergio Cárdenas Denham.

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

Publicado: enero 2022

ISBN 978-84-86025-13-7

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

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



NOTA ACLARATORIA

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



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

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

Este informe contó con la supervisión del equipo de la **Dirección de Educación de la Secretaría General de la OEI**, así como con la colaboración de los Ministerios de Educación de Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. Agradecemos, del mismo modo, el apoyo del **Banco Centroamericano de Integración Económica** para su realización.



ÍNDICE



Introducción	5
Origen y objetivos del estudio	5
Características	6
Diseño del estudio	7
El punto de inicio	8
Características de los sistemas educativos	8
Trayectorias educativas	12
Desigualdades educativas	17
Conclusiones y aspectos por destacar	19
Las condiciones actuales	20
Identificación de retos y áreas de oportunidad regionales conforme a la investigación disponible	20
Políticas nacionales y condiciones compartidas entre sistemas educativos de la región	22
Conclusiones y aspectos relevantes...	23
La perspectiva regional en materia de equidad	24
La educación inclusiva como principio de acción regional	24
Diez recomendaciones de política	26
Conclusión general	29
Bibliografía	30



INTRODUCCIÓN



Origen y objetivos del estudio

En el marco del acuerdo suscrito el pasado 13 de mayo del 2021¹ para formalizar la participación de la OEI como observador ante el Sistema para la Integración Centroamericana (SICA), ambos organismos han iniciado una relación de amistad y cooperación más intensa –especialmente en estos momentos de crisis sanitaria a causa de la COVID-19– que, entre otros objetivos, busca potenciar a dos de los sectores más afectados, como son la **educación** y la **cultura**. Para elaborar este informe se hizo una revisión de los diversos insumos proporcionados por los países centroamericanos y República Dominicana sobre la manera en que cada uno está abordando el desafío de avanzar en la educación inclusiva, a fin de estar en condiciones de identificar los mejores ejemplos de buenas prácticas. Además, se revisaron datos estadísticos, investigaciones disponibles y la literatura académica más actual y de mayor rigor en este campo, de tal modo que se pudieran enriquecer las reflexiones y mostrar áreas de oportunidad, sobre todo en regiones o países relativamente comparables, que puedan

servir para contar con evidencia de alta calidad y, en consecuencia, fortalecer las intervenciones y alcanzar mayor efectividad en las políticas públicas.

Este estudio sigue el enfoque conceptual formulado en el documento matriz *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*, con el propósito de incentivar a



Para elaborar este informe se hizo una revisión de los diversos insumos proporcionados por los países centroamericanos y República Dominicana sobre la manera en que cada uno está abordando el desafío de avanzar en la educación inclusiva



1. Véase: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-general/noticia/la-oei-se-convierte-en-observador-ante-el-sistema-de-integracion-centroamericana-sica>
Consultado el 28 de octubre de 2021.

que, en lo posible y respetando cabalmente las singularidades nacionales, las distintas líneas de acción puedan ir alineándose de forma gradual para generar mayores y mejores sinergias; estimular el intercambio de información y buenas prácticas; e incrementar la eficacia y la oportunidad de los procesos siempre complejos

de diseño, formulación e instrumentación de políticas, sobre todo en una era marcada por la emergencia sanitaria y la contracción económica y, como derivación, por las restricciones en el gasto público educativo, un factor que, aún con variaciones, se observa prácticamente en todo el mundo (UNESCO, 2021)².



Características

Teniendo como referentes estos datos y razonamientos, así como el mencionado estudio guía *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*³, este reporte recupera algunas de las ideas-fuerza para ofrecer un contexto debidamente alineado; y proporciona estadísticas e indicadores básicos disponibles para cada país – en particular sobre inclusión educativa–, así como las características de sus sistemas educativos. En segundo lugar, identifica retos y áreas de oportunidad regionales conforme a la investigación disponible y, para facilitar su comparabilidad, los diagnósticos institucionales sobre políticas nacionales y condiciones compartidas entre los sistemas educativos de la región. En tercer lugar, en una perspectiva regional –relevante dada la madurez de las políticas integradoras que han caracterizado históricamente a Centroamérica–, se plantean algunos de los principales retos para la región en materia de educación inclusiva, las

opciones de política y diversos objetivos y metas básicas. Por último, incluye un apartado que reúne las conclusiones generales, las opciones y las recomendaciones de política y ofrece los principales hallazgos y puntos relevantes para formuladores de decisiones, así como una propuesta de próximas acciones a desarrollar en el marco de la cooperación **OEI-SICA**.



identifica retos y áreas de oportunidad regionales conforme a la investigación disponible y, para facilitar su comparabilidad, los diagnósticos institucionales sobre políticas nacionales y condiciones compartidas entre los sistemas educativos de la región



2. Según Unicef, el gasto educativo ha caído 65% en países de ingreso medio-bajo, y 33% en medio-alto. El reporte se encuentra disponible en la siguiente liga: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

3. Puede descargar el estudio completo en español o portugués en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-inclusiva-hoy-iberoamerica-en-tiempos-de-pandemia>

DISEÑO DEL ESTUDIO



Con el objeto de identificar y resaltar los diferentes retos observados en materia educativa en la región, para la realización del presente reporte se recurrió al análisis secundario de datos disponibles con respecto al acceso, tránsito y egreso estudiantil en los países objeto del reporte. De esta forma, se recurrió al análisis de información estadística comparable, proveniente del repositorio del **Instituto de Estadísticas de la Unesco** (Unesco Institute for Statistics, 2021). De manera adicional, para describir factores contextuales, se llevó a cabo una revisión de los documentos en los que se han difundido

las orientaciones de las políticas educativas nacionales de la región, además del análisis de los planes de recuperación anunciados en el marco de la pandemia por la **COVID-19**. En último lugar, se revisaron diferentes investigaciones recientemente publicadas sobre las políticas nacionales, –desarrolladas con un enfoque regional– en los que se tuvo como propósito explícito la comprensión de la forma en que operan los sistemas educativos en la región y la detección de los principales logros y retos de los sistemas educativos nacionales con respecto a condiciones de exclusión educativa.



De manera adicional, para describir factores contextuales, se llevó a cabo una revisión de los documentos en los que se han difundido las orientaciones de las políticas educativas nacionales de la región, además del análisis de los planes de recuperación anunciados en el marco de la pandemia por la **COVID-19**





EL PUNTO DE INICIO



Características de los sistemas educativos

Un primer aspecto a destacar es el tamaño de la población estudiantil atendida. Esta información permite vislumbrar el grado de complejidad de operación de los sistemas educativos, lo que, a su vez, permite estimar la cantidad de recursos y el tipo de organización que serán necesarios para garantizar una adecuada operación. Sobre este punto destacan tres aspectos importantes⁴.

En primer lugar, el bajo nivel de **matrícula** para el caso de la educación inicial o de cuidado infantil temprano que se observa en algunos países, representando una proporción de 1 a 25 en el caso de Guatemala con respecto a la matrícula de educación preescolar⁵. En segundo lugar, el desproporcionado incremento de la población entre la educación preescolar y la primaria, en una proporción de 1 a 4 en el caso extremo de Honduras. Y por último, la reducción significativa de la población atendida al comparar la educación primaria con la secundaria y media, representando una proporción de 1 a 3 en el caso de Guatemala, por ejemplo. Finalmente, para el nivel de educación superior, destacan los casos de El Salvador y

Guatemala, donde la población es inferior a la reportada como matriculada en educación media.

La consideración del tamaño de los sistemas educativos capturada con la matrícula registrada, tiene una interpretación diferente cuando se considera la proporción de la población nacional en la edad escolar normativa que se encuentra



Esta información permite vislumbrar el grado de complejidad de operación de los sistemas educativos, lo que, a su vez, permite estimar la cantidad de recursos y el tipo de organización que serán necesarios para garantizar una adecuada operación.



4. No se cuenta con información sobre Nicaragua en el Instituto de Estadísticas de la Unesco.

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



inscrita en cada nivel educativo. La **tasa de cobertura neta** en primaria presenta diferencias importantes entre los países de la región⁶. Destacan los casos de Costa Rica y Panamá, con cifras superiores al 90 % de cobertura neta. En contraste, El Salvador y Honduras presentan brechas significativas, atendiendo únicamente en promedio a 84 de cada 100 niños que se encuentran en la edad escolar correspondiente a primaria. Con respecto a la evolución de este indicador, se observa en general una estabilidad en la mayoría de los países para este quinquenio, con incrementos marginales en algunos casos, aunque también con un decremento significativo en el caso de Honduras entre los años 2019 y 2020. De nuevo, destacan los contrastes en cuanto a tasas de cobertura neta que se observan entre países.

En el caso de la educación secundaria, el reto es mayor. Si bien en este indicador destaca el caso de Costa Rica –al mantenerse con una tasa cercana al 100%–, seguida por la República Dominicana –con una tasa cercana al 90%–, Honduras y Guatemala representan de forma clara los países que enfrentan mayores retos con respecto al acceso a oportunidades educativas, con brechas que se intensifican conforme avanzan las trayectorias educativas. En relación a la evolución de este indicador en los últimos cinco años, es posible observar que existen dos grupos de países. En primer lugar, los que se han mantenido con tasas similares o bien con reducciones marginales en el período observado (Costa Rica y República Dominicana). Por su parte, en el otro grupo de países, el cual comparte las tasas más bajas de cobertura neta, se han observado declives

importantes, resaltando un incremento de brechas con respecto a la capacidad de atención en este sector poblacional. Finalmente, con respecto a la tasa de cobertura neta para la educación media, se observa una distribución similar a las previas, aunque los países se agrupan ahora alrededor de tres condiciones. La primera, el caso de Costa Rica, como país con una tasa superior al 90%. La segunda, países con una tasa inferior al 90%, pero superior al 50% (El Salvador, Panamá y República Dominicana). La última, los casos de Honduras y Guatemala, con tasas de cobertura neta inferiores al 50%, lo que representa que, en promedio, en su país tienen inscritos a 4 de cada 10 jóvenes en la edad normativa correspondiente.



Si bien en este indicador destaca el caso de Costa Rica –al mantenerse con una tasa cercana al 100%–, seguida por la República Dominicana –con una tasa cercana al 90%–, Honduras y Guatemala representan de forma clara los países que enfrentan mayores retos con respecto al acceso a oportunidades educativas,



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



Tabla uno.

Matrícula por nivel educativo

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

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

De forma adicional al tamaño y la cobertura, resulta importante analizar el monto de inversión en educación realizado por cada país en esta región. Si bien no pueden establecerse relaciones entre los montos invertidos y el grado de eficacia de los sistemas educativos, sí permite identificar diferencias en recursos y los esfuerzos presupuestales que realizan los países de esta región. Destaca, por ejemplo, el caso de Nicaragua como uno de los países con bajo gasto gubernamental, seguido de El Salvador. En el extremo contrario encontramos a Costa Rica, el país con mayor inversión gubernamental en esta área.

Asimismo, para analizar el esfuerzo gubernamental y la orientación del gasto al interior de los diferentes países es la segmentación o desagregación del

gasto en educación como porcentaje del **producto interno bruto (PIB)**, considerando su distribución entre distintos niveles educativos⁷.



Si bien no pueden establecerse relaciones entre los montos invertidos y el grado de eficacia de los sistemas educativos, sí permite identificar diferencias en recursos y los esfuerzos



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

**Tabla dos.**

Gasto en educación como porcentaje del PIB por nivel educativo

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

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

Desafortunadamente, la serie de datos disponible se encuentra incompleta, aunque es factible observar algunos de los criterios de distribución entre los países incluidos en la muestra. En primer lugar, se observa que la mayor parte de la inversión se concentra en educación primaria. Esta condición se explicaría por la distribución de la pirámide poblacional y los esfuerzos realizados en décadas previas por universalizar el acceso a la educación obligatoria. Destaca también una inversión menor para la oferta educativa previa a la primaria, y un caso concreto, el de Costa Rica, cuya inversión en educación superior es solo inferior a la destinada para el nivel de educación primaria. Una distribución similar, aunque en menor proporción, se detecta en el caso de Guatemala, donde se destina a educación superior casi cuatro veces el monto destinado a la educación media.



Esta condición se explicaría por la distribución de la pirámide poblacional y los esfuerzos realizados en décadas previas por universalizar el acceso a la educación obligatoria.



Trayectorias educativas

La distribución de oportunidades educativas y, por ende, la ruta hacia la inclusión, se inicia con las acciones destinadas a promover el acceso a actividades de instrucción, condición que se captura al estimar la magnitud de la matrícula escolar y la tasa de cobertura. Una segunda etapa de la distribución de oportunidades se expresa en la observación de indicadores que permitan monitorear el tránsito o concreción de las trayectorias educativas, es decir, las experiencias de los estudiantes con respecto a la forma en que avanzan de acuerdo a las consideraciones establecidas en los currículos nacionales, la organización de los niveles de instrucción por edad y los conocimientos esperados. Por último, la distribución de oportunidades educativas se concreta con los resultados obtenidos, sea por años de escolaridad o a través de mediciones de logros de aprendizaje.

Una manera de capturar la forma en que se concreta la trayectoria escolar es el análisis del indicador denominado como **esperanza de vida escolar**⁸. En el caso de la esperanza de vida escolar para el nivel de preescolar, se observa una distribución relativamente similar para la región, con excepción de los casos de Honduras y Panamá. Resalta, sin embargo, que ninguno de los casos descritos superan los dos años de esperanza de vida escolar, lo que probablemente se explica tanto por los diseños curriculares en la región como por

las políticas de definición de rangos etarios por atender en este nivel de estudios, además de las capacidades institucionales y presupuestales para esta población específica.

En el caso de este indicador para el nivel de educación primaria, observamos un comportamiento de tendencias similar al de indicadores previos. Sin embargo, existe una menor dispersión o brecha entre los valores de los diferentes países. Lo anterior sugiere que, en este nivel, se logra un mayor nivel de eficiencia, lo que puede considerarse como un aspecto positivo. En este indicador de nuevo se observan brechas entre los países de la región, particularmente al contrastar los casos de Costa Rica y República Dominicana con los de Honduras y Panamá.



Una segunda etapa de la distribución de oportunidades se expresa en la observación de indicadores que permitan monitorear el tránsito o concreción de las trayectorias educativas.



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

Al analizar la esperanza de vida para educación secundaria, se presentan dos observaciones extremas, con una baja expectativa para Guatemala y Honduras, reproduciendo condiciones observadas con anterioridad en las que la región se agrupa en función de la existencia de brechas de atención significativas. Una medida adicional para detectar la forma en que los sistemas educativos distribuyen oportunidades de formación se encuentra en la medición de la **tasa de asistencia neta**⁹. Para el caso de educación primaria, las tasas de asistencia neta son elevadas en todos los países, lo que puede considerarse como un comportamiento esperado debido a que las tasas de deserción se incrementan generalmente hacia el cierre de este nivel educativo y en la transición hacia la secundaria y la educación media. En el caso del mismo indicador para el nivel de educación secundaria, se advierten brechas significativas, una vez más entre dos grupos de países. Para Costa Rica, República Dominicana y Panamá, la tasa de asistencia neta muestra valores cercanos al 100%. Sin embargo, en Guatemala y Honduras hay un porcentaje significativo de la población que reporta no asistir a este nivel educativo. En una condición intermedia se encuentra El Salvador, con una tasa cercana al 88%. Cuando se observa el comportamiento de este mismo indicador para el nivel de educación media, los contrastes son mayores. Destacan los casos de República Dominicana, con una tasa cercana al 93%, y de Costa Rica, con una tasa cercana al 91%. En cambio, en el extremo contrario se ubica Guatemala, con una tasa cercana al 50%, seguida por Honduras. Esta agrupación de países recuerda las diferencias entre sistemas educativos

y, por supuesto, los diferentes retos y acciones por desarrollar en cada uno de los países con el objeto de reducir las brechas asociadas al tránsito o evolución de los estudiantes al interior de los diferentes sistemas educativos.

Otro elemento importante por considerar al analizar las trayectorias formativas es la **tasa de repetición de grado**, ya que permite analizar la eficiencia del sistema y potenciales interrupciones en la trayectoria de los alumnos¹⁰. Como es posible observar, las tendencias son similares, con países que presentan tasas más bajas (Costa Rica y República Dominicana), en tanto que en otros son hasta tres veces superiores, como en el caso de Guatemala.



Para Costa Rica, República Dominicana y Panamá, la tasa de asistencia neta muestra valores cercanos al 100%. Sin embargo, en Guatemala y Honduras hay un porcentaje significativo de la población que reporta no asistir a este nivel educativo.



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

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

En lo que corresponde a educación secundaria, existen tendencias similares, aunque en promedio son un poco más altas, al menos si se comparan con las de educación primaria. Sobresale en este caso Honduras, con la tasa de repetición más alta en la región para este nivel, encontrándose en el extremo opuesto la República Dominicana. Sin embargo, en el conjunto resalta una reducción importante de tasas o una relativa estabilidad. Si bien es necesario examinar con más detalle las

causas y efectos de estas tendencias, es muy alentador observar una reducción en general.

De manera adicional a las tasas de repetición de grado, es indispensable analizar otros indicadores, entre los que se encuentran las **tasas de conclusión**¹¹. De manera previsible se observa, al comparar el tránsito entre niveles para cada país, un decremento en el porcentaje de la población que concluye dentro de la edad esperada.



Tabla tres.

Tasa de conclusión

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

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



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



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

Por ejemplo, en Costa Rica se observa una alta tasa de conclusión en primaria, la cual disminuye cerca de 20 puntos para secundaria, además de otra reducción de alrededor de 15 puntos más para el caso de la educación media. Esta tendencia se da en todos los países, con situaciones que sugieren retos importantes respecto a la forma en que las y los estudiantes transitan entre grados y niveles, como en Guatemala, donde la tasa de conclusión de primaria es prácticamente el doble que la tasa de conclusión de educación media. Un problema similar se advierte en Honduras, país que reporta una diferencia cercana a 40 puntos porcentuales entre la tasa de conclusión de primaria con la de educación media. Otro caso a destacar es Panamá, donde pese a alcanzar una tasa de conclusión para educación primaria cercana al 96%, reduce más de 30 puntos porcentuales en educación media para llegar a una tasa cercana al 64%.

En el caso de la tasa de conclusión para educación secundaria, se encuentra una combinación interesante. Similar a lo observado en otros indicadores, los países se agrupan en tres posiciones. Resulta sugerente, sin embargo, que para los países con las mayores brechas o menores resultados en este indicador –Nicaragua, Guatemala y Honduras–, pese a encontrarse agrupados como los países de menor desempeño, muestran una evolución positiva en los tres casos. En el resto de los países, aunque se dividen en dos grupos (de acuerdo a su desempeño), se observan condiciones de relativa estabilidad durante el quinquenio. Destaca, sin embargo, que en ningún caso se alcanza una tasa superior al 90%.

La tendencia observada en el caso de educación secundaria se replica en cierta forma para la educación media. En este caso, observamos también que los países se distribuyen en

general en tres distintos grupos. En los países con menor desempeño, la tendencia en el quinquenio observado es positiva. Es decir, hay incrementos sustanciales en Honduras, Nicaragua y Guatemala. Sin embargo, también existe una diferencia importante al compararlo con los análisis previos, debido a que los países con mejor desempeño presentaron decrementos sustanciales durante el mismo periodo. Es el caso de República Dominicana, que pierde durante este periodo alrededor del 4%.

Asociado a la capacidad de los sistemas educativos para garantizar acceso a oportunidades de instrucción, la medición de **años de escolaridad promedio para la población mayor de 25 años** permite identificar logros del sistema educativo en cuanto a permanencia y egreso de generaciones anteriores. Con un comportamiento similar a indicadores previos, se observan al menos dos grupos de países. El primero, con niveles de escolaridad superiores a los ocho años (Costa Rica y República Dominicana); y, en el otro extremo, el resto de los países, con una brecha importante entre ambos. Basta señalar el caso de Guatemala, país en el que su población mayor de 25 años cuenta en promedio con 5,6 años de escolaridad.



Un problema similar se advierte en Honduras, país que reporta una diferencia cercana a 40 puntos porcentuales entre la tasa de conclusión de primaria con la de educación media.



Tabla cuatro.

Años de escolaridad (mayores de 25 años)

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

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

Adicional a los años de escolaridad, es útil analizar resultados en **mediciones de aprendizajes**, mediante pruebas estandarizadas cuyo diseño permite llevar a cabo comparaciones entre los diferentes países que forman parte de esta región. Para efectos de este indicador, consideramos los resultados en lectura y matemáticas del estudio **TERCE 2013** (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), realizado por el **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO** (UNESCO, 2016)¹².

A diferencia de indicadores analizados con anterioridad, la distribución de resultados es más uniforme, lo que representa menores brechas entre países, una vez que se separa el caso



Tabla cinco.

Resultados en Lectura (TERCE-2013)

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

■ UNESCO, 2016

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



12. En TERCE se fijan estándares de pruebas considerando "los objetivos educativos de los países miembros, por medio de un análisis de los currículos de las áreas evaluadas". La edición de ERCE 2019 se presentó con posterioridad a la elaboración de este reporte. Sin embargo, muestra resultados que dan cuenta de muy bajos niveles de aprendizaje en la región y de un estancamiento en su progreso, aun previo a la pandemia.



Desigualdades educativas

Para diseñar, formular e implementar cualquier política destinada a generar una distribución más equitativa e incluyente de oportunidades educativas, es necesario identificar el tipo de diferencias observadas y la magnitud de estas. Un primer paso, por lo tanto, es identificar la **población** que, teniendo la edad normativa, se encuentra **fuera del sistema escolar**¹³. Los

resultados regionales con respecto al indicador de la tasa de niños y niñas sin escolarizar –no sin sorpresa– representa la exclusión de una mayor proporción de la población, ya que la mayoría de los países reportan incrementos significativos con respecto al porcentaje de población excluida conforme avanzan hacia la educación secundaria y media.



Tabla seis.

Población sin acceso a la escuela (2020)

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

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



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

Similar a lo reportado en indicadores previos, la educación media supone uno de los mayores desafíos para asegurar el acceso a oportunidades educativas a un mayor porcentaje de la población. En el mismo sentido del análisis realizado con el indicador previo, al contrastar las **tasas de asistencia neta de diferentes poblaciones en los niveles educativos** de primaria, secundaria y educación media, es posible advertir diferencias asociadas a la **ubicación geográfica** de las escuelas y lugar de residencia de los estudiantes, además de aquellas relacionadas con las **condiciones socioeconómicas** de las familias¹⁴. Por ejemplo, el contraste entre la tasa de asistencia de la población de mayores y menores ingresos en

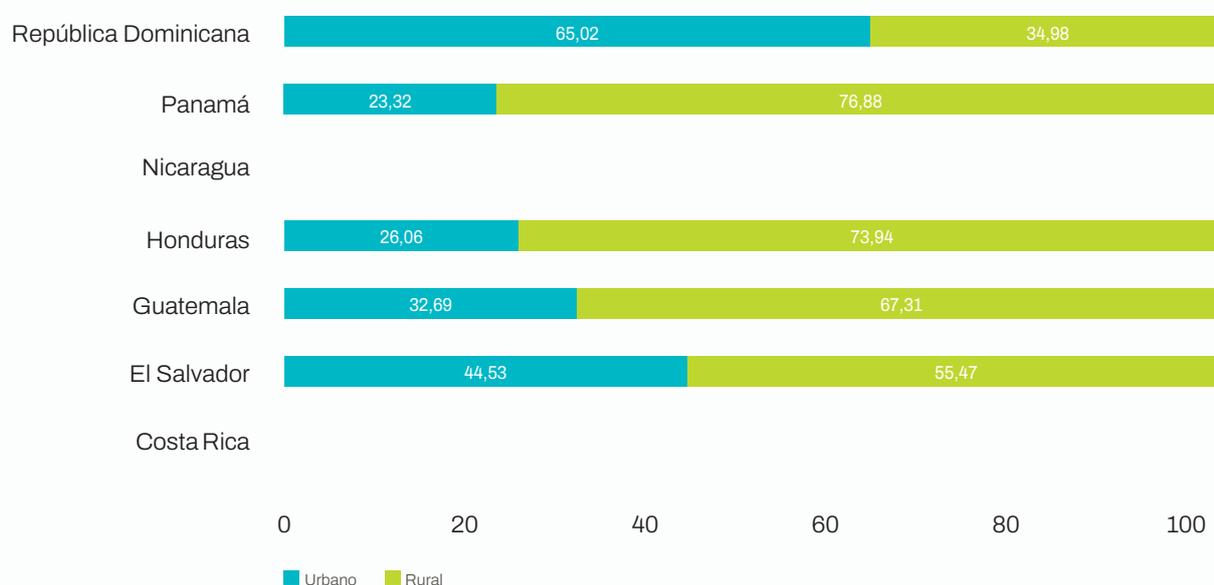
Guatemala, Honduras y El Salvador demuestra la existencia de brechas significativas entre grupos, que confirman, una vez más, la asociación positiva entre ingreso y probabilidad de asistencia a la escuela. Estas brechas se observan también en la comparación entre **poblaciones urbana y rural**.

Otro aspecto a considerar es el porcentaje de la población que no ha logrado adquirir las competencias más básicas, como, en este caso, es el **analfabetismo**. En la mayoría de los países la población en esta condición se concentra en zonas rurales, las cuales con frecuencia se ven afectadas por una inadecuada e injusta distribución de la calidad educativa.



Gráfico uno.

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



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



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



Conclusiones y aspectos a destacar

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

países de la región en materia de cobertura, repetición de grados, abandono, asistencia, y, en general, brechas importantes dentro de cada país y entre los diferentes países. Si bien esta imagen resulta familiar en la región, no debe convertirse en el orden natural de las cosas. Los datos aquí presentados son indicaciones para los diferentes retos que enfrentan los gobiernos nacionales y los organismos de cooperación internacional, a fin de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación a las poblaciones vulnerables y, de esa forma, cristalizar el sentido y el propósito del **ODS 4** en materia de educación inclusiva, así como una llamada de atención firme, a la necesidad de mejorar los sistemas de recogida, tratamiento y difusión de la información.



Los datos aquí presentados son indicaciones para los diferentes retos que enfrentan los gobiernos nacionales y los organismos de cooperación internacional, a fin de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación a las poblaciones vulnerables y, de esa forma, cristalizar el sentido y el propósito del ODS 4 en materia de educación inclusiva, así como una llamada de atención firme, a la necesidad de mejorar los sistemas de recogida, tratamiento y difusión de la información.

LAS CONDICIONES ACTUALES



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

Un aspecto a destacar con respecto al análisis de las políticas educativas implementadas en Centroamérica y República Dominicana es el limitado número de estudios con un enfoque comparado que han sido publicados en fechas recientes. Una contribución relevante sobre las condiciones en que se encuentran los sistemas educativos de la región es el estudio denominado **Completar la escuela en Centroamérica. Los desafíos pendientes** (CCECC/SICA & UNICEF, 2013), que permitió identificar la existencia de distintos problemas regionales con respecto al inicio tardío de trayectorias educativas; el limitado acceso a la educación preescolar; el retraso en el inicio de la educación primaria; la aparición de rezagos conforme los estudiantes avanzan entre niveles educativos; y, finalmente, la existencia de una conexión entre el rezago y el posterior abandono que concreta en muchos casos la exclusión educativa.

Otro trabajo reciente con una perspectiva regional es el estudio encabezado por **C. Posner, Martin y Elvir** (2020). Este estudio comparado permite extraer algunas lecciones fundamentales para la región, como, por ejemplo, la necesidad de reorientar la operación de los sistemas educativos con mejor desempeño –como el caso de Costa Rica– hacia el incremento del bienestar de las personas (Morales Zúñiga, 2017). En esta misma obra, **Edwards, Martin y Flores** (2017), alertan sobre cómo el sistema educativo de El Salvador puede reproducir desigualdades al inhibir un mecanismo eficaz para superar factores socioeconómicos contextuales que determinan las trayectorias educativas. De manera adicional, **Posner** (2017) considera que, pese a los avances observados en Guatemala, prevalecen problemas sustanciales relacionados con la distribución de la calidad educativa, particularmente en las escuelas que atienden

a poblaciones rurales e indígenas. Condición similar se reporta en el caso de Honduras (Luque, 2017), ya que, mientras se reconocen cambios y mejoras sustanciales en la gobernanza del sistema, asociados a reformas legales y de políticas públicas, siguen resultando insuficientes para extenderlos a toda la población. Por su parte, **Florez y Elvir** (2017) establecen también que, para el caso de Honduras, la falta de continuidad de políticas ha generado resultados deficientes en las diferentes etapas de reformas o políticas, destacando lecciones importantes para quienes desean mejorar las políticas educativas regionales, en especial en lo que se refiere a la necesidad de alinear los distintos esfuerzos entre niveles educativos y la distribución de presupuesto a este sector, este último un factor que, con mucha probabilidad es transversal a toda la región

Otros trabajos de alcance regional se concentran en enfocar posibles causas que explicarían la selección de ciertas orientaciones de política educativa, como en el caso de **Muñoz Portillo** (2018). La principal contribución de este estudio consiste en proponer un modelo de adopción de políticas regionales, como un mecanismo para distinguir condiciones específicas que determinarían la adopción de ciertas políticas y, en consecuencia, una mayor o menor eficacia con respecto a objetivos de las diferentes políticas educativas adoptadas en la región, en particular las relacionadas con la expansión del sistema y la universalización del acceso.

Otra contribución importante con respecto al análisis de políticas educativas con una perspectiva regional lo encontramos en el trabajo de **Soto et al.** (2018) planteando que, no es suficiente aumentar la cobertura educacional, sino que es necesario asegurar una buena calidad de enseñanza para todos y todas, legitimando

los valores y conocimientos para desarrollar un pensamiento crítico, dotes creativas y aptitudes que el alumno necesitará a través de todo el ciclo de su vida.

Como se mencionó antes, estos trabajos ayudan de manera relevante a identificar condiciones reiteradas que explicarían las brechas de tensión y las diferentes trayectorias educativas normalmente asociadas a condiciones familiares y contextuales en las que se adoptan e implementan políticas educativas para casos nacionales analizados de manera individual. Pese a no constituir análisis que contribuyan a proponer acercamientos regionales, se convierten en un acervo para analizar y proponer acercamientos comparados que faciliten la definición de políticas de cooperación y atención regional.



Condición similar se reporta en el caso de Honduras (Luque, 2017), ya que, mientras se reconocen cambios y mejoras sustanciales en la gobernanza del sistema, asociados a reformas legales y de políticas públicas, siguen resultando insuficientes para extenderlos a toda la población.



Políticas nacionales y condiciones compartidas entre sistemas educativos de la región

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

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

Este aspecto es fundamental, debido a que el uso esperado de este tipo de documentos incluye la socialización de objetivos y orientaciones entre decisores y comunidades escolares. Esta aparente omisión resalta aún más considerando

que en todos los casos se identifican brechas importantes que materializan la existencia de desigualdades injustas. Si bien se asume que en la mayoría de los países existen y se implementan programas destinados a reducir diferencias, es necesario revisar y considerar si todos han creado un marco de políticas en el que el conjunto de actores asumen como un objetivo relevante la reducción de diferencias injustas y, en un sentido más amplio, la inclusión educativa. Aún más, destaca la variación entre países con respecto a la forma en que han diseñado y propuesto programas de corte compensatorio. De hecho, en solo uno de los casos se menciona de forma explícita el diseño e implementación de



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

intervenciones que promuevan una discriminación positiva. Por último, resalta una concentración de intervenciones basadas en la provisión de bienes y servicios, ya sean útiles y/o uniformes, o mediante la implementación de programas de alimentación y nutrición escolar.

De forma similar a lo que se encontró en el análisis diagnóstico realizado con la estadística educativa, es posible agrupar de nuevo a los países de la región en tres categorías. La primera, en la que hay una mención explícita a la equidad educativa, sea como parte del diagnóstico o de la justificación de intervenciones específicas. Un segundo grupo incluiría países que hacen una mención implícita o subrayan obligaciones legales con respecto a la atención de poblaciones vulnerables. Una tercera categoría se encontraría formada por países que hacen una mención implícita o marginal a las obligaciones y objetivos que se derivaron de la pandemia en materia de equidad. En cualquier

caso, la variación de respuestas y condiciones entre los sistemas educativos nacionales representa también el tipo de retos que se observarían al intentar diseñar políticas educativas regionales.

En suma, en general se plantean metas concretas, particularmente en lo relacionado con la provisión de servicios de atención a la primera infancia a una proporción significativa de la población, condición similar de acceso que se busca garantizar tanto en preescolar como en primaria y en la educación posbásica. Es decir, se manifiesta la intención de incrementar la cobertura, aunque las metas no establecen una universalización de forma específica. Finalmente, este documento expresa distintas acciones estratégicas centradas, en esencia, en el incremento o mejora de la inversión pública en educación y en el desarrollo de acciones para eliminar factores tradicionalmente asociados a la exclusión escolar.



Conclusiones y aspectos relevantes

La región presenta retos comunes, con diagnósticos distintos, además de manifestar diferentes niveles de interés público sobre el concepto y la urgencia de evitar desigualdades educativas. Destacan diferencias fundamentales que marcarían la orientación de cualquier esfuerzo por iniciar o fortalecer políticas regionales de atención a las poblaciones vulnerables. Por ejemplo, hay diferencias en definiciones y conceptualizaciones, así como en el establecimiento de prioridades y la

definición de acciones concretas. Si bien existen oportunidades para adoptar enfoques colectivos y consolidar redes de aprendizaje ya existentes, como el propio **SICA** y la operación del área educativa y cultural, es necesario ampliar la participación y el compromiso de los gobiernos nacionales en la búsqueda de oportunidades para reducir o eliminar diferencias injustas, más ahora que será necesaria una acción colectiva y concertada para enfrentar los saldos de la pandemia.

LA PERSPECTIVA REGIONAL EN MATERIA DE EQUIDAD



La educación inclusiva como principio de acción regional

Está bien acreditado que la calidad de las políticas educativas tiene un impacto fundamental en la formación de las personas. Reconociendo que en la mayoría de los países existe la obligación de garantizar el derecho a la educación, resulta innecesario justificar la promoción de acciones destinadas a promover la equidad e inclusión educativas.



Que ninguna persona llegue a una cierta etapa en su trayectoria formativa sin haber alcanzado un nivel mínimo de competencias y habilidades





Gráfico dos.

Modelo Conceptual de generación de políticas (Capacidades de Sen)



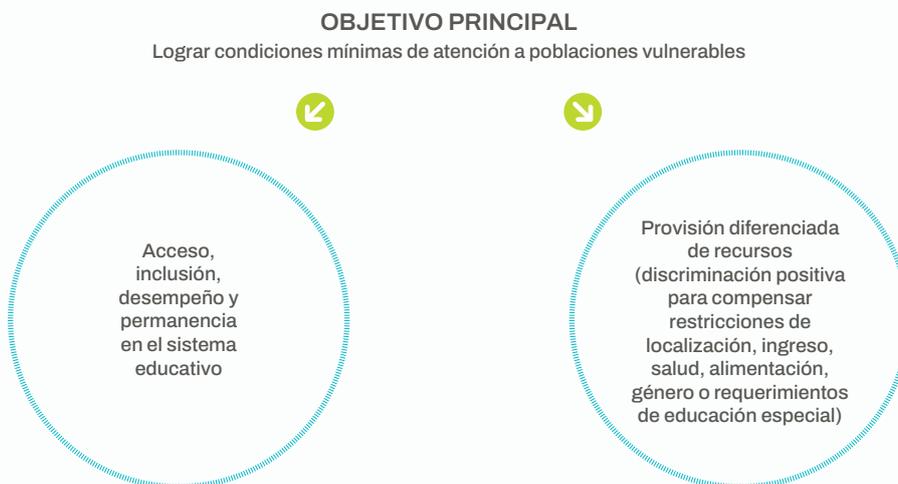
Con el objeto de simplificar el análisis de este reporte, decidimos asumir que las políticas regionales tienen por objeto salvaguardar el derecho al acceso a servicios educativos de calidad, de manera que se garantice el desarrollo de conocimientos y habilidades que deberán superar un umbral mínimo a ser determinado

por las autoridades educativas. De esta forma, no solo se alinea lo expresado tanto en los planes y estrategias, sino con lo expresado por los representantes de los ministerios al hacer un balance de los retos, logros y resultados preliminares de las intervenciones nacionales en materia de equidad e inclusión.



Gráfico tres.

Intervenciones Ministerios de Educación



DIEZ RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Bajo el enfoque conceptual referido, se presentan diez recomendaciones de políticas que podrían ser pertinentes en el diseño de programas e intervenciones a nivel regional.

Recomendación 1.

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

Dado el diagnóstico observado en la región –y el reconocimiento de la necesidad de impulsar acciones para garantizar una mayor inclusión educativa en la mayoría de los planes y estrategias de recuperación pospandemia–, **es necesario crear una arquitectura institucional y operativa en la que los funcionarios públicos y decisores comprendan cabalmente que la reducción de desigualdades injustas** no solo es un asunto de la más alta prioridad, sino que debe ser parte permanente de programas y políticas educativas en cada uno de los países.

Recomendación 2.

Construcción de un Observatorio Regional sobre Inclusión Educativa

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

Recomendación 3.

Creación de redes de trabajo regionales

La complejidad de los problemas públicos que se enfrentan en materia de equidad educativa obliga a explorar mecanismos de colaboración permanentes, **que fortalezcan las capacidades nacionales a través de una colaboración regional**, sobre todo al facilitar el aprendizaje organizacional y la transferencia oportuna de políticas, prácticas y evidencia. Los acercamientos a través de redes han demostrado su efectividad para apoyar a las comunidades escolares que enfrentan desventajas en su operación.

Recomendación 4.

Modificar los mecanismos de planeación, programación, aprobación y asignación presupuestarios

La revisión de las políticas y los documentos de planeación revisados sugiere que la información disponible resulta insuficiente para visualizar y **mejorar la programación, aprobación legislativa y asignación de recursos destinados a la reducción de brechas y desigualdades injustas** al interior de cada país. Lo anterior significa que con políticas que requieren apoyo continuo durante periodos largos de tiempo, transparentar e informar de manera desagregada los esfuerzos presupuestales destinados a atender las poblaciones más vulnerables, resulta una medida que contribuiría a crear incentivos positivos no solo para evitar reducciones de gasto en estos rubros sino para incrementarlos de forma gradual, así como mejorar su calidad.

Recomendación 5.

Creación de un Laboratorio Regional de Innovación

Con el objeto específico de **generar evidencia y facilitar la transferencia de modelos de intervención** a nivel regional, se sugiere explorar –con asistencia técnica de la cooperación educativa internacional– la creación de un laboratorio especializado en el análisis de intervenciones para atender a poblaciones vulnerables en el ámbito educativo.

Recomendación 6.

Crear mecanismos de evaluación y monitoreo regionales

La revisión sugiere que es muy importante –de hecho, crítico– contar con información estadística robusta sobre temas de importancia nacional y regional, de manera que puedan **tomarse decisiones con respecto a la firma de acuerdos regionales en los que se establezcan acciones y metas específicas** sobre la reducción de desigualdades educativas injustas.

Recomendación 7.

Creación de Plataforma de Apoyo al Derecho a la Educación Inclusiva

Si bien se asume que los diferentes países cuentan ya con un marco jurídico en el que se reconoce el derecho a la educación, son necesarias una mayor **articulación y uniformidad de los marcos normativos vigentes en cada uno de los países**, particularmente en lo que corresponde a la identificación de poblaciones vulnerables y a la consagración de ese derecho no solo a nivel constitucional, como ya existe en todos los países de la región, sino también a nivel de la legislación secundaria y reglamentaria.

Recomendación 8.

Promover la adopción en la región de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (LLL)

Este enfoque promueve la creación de **oportunidades de aprendizaje pertinentes y relevantes dentro y fuera de los sistemas escolares**, lo que la convierte en un mecanismo que facilitaría la atención a poblaciones vulnerables. Adoptarlo en la región permitirá que se exploren y flexibilicen oportunidades de formación para quienes han interrumpido trayectorias formativas en el sistema de educación formal.

Recomendación 9.

Reforzar acuerdos y alianzas con organismos internacionales de cooperación

Una colaboración más intensa y permanente con organismos internacionales de cooperación como la **OEI** es una de las diversas rutas que se podrían explorar **para incrementar capacidades y recursos** que sirvan para enfrentar los retos en materia de exclusión y desigualdad educativa que se observan en la región.

Recomendación 10.

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

Como se ha mencionado con anterioridad, garantizar la continuidad de las políticas destinadas a atender a poblaciones vulnerables es fundamental para consolidar los avances que se observan en algunos países. Esta continuidad es clave para incrementar la eficacia de las acciones dirigidas a atender poblaciones vulnerables. La probabilidad de cerrar las brechas de la magnitud que se observan en la región depende de la colaboración eficiente de actores no gubernamentales que **cuenten con la capacidad para complementar las acciones realizadas desde los sistemas educativos públicos**.

CONCLUSIÓN GENERAL

Los esfuerzos realizados en la política educativa centroamericana –en el marco del Sistema de Integración Centroamericana y de otros mecanismos– constituyen un valioso sustento para explorar mecanismos de colaboración y coordinación entre los países de la región y entre esta y otras organizaciones y países. El marcado interés por visualizar las brechas y diferencias que se encuentran en las diferentes políticas nacionales, además del reconocimiento de los retos que se derivan por la crisis sanitaria asociada a la **COVID-19**, constituyen un punto de partida valioso para identificar oportunidades de colaboración. El objetivo de fortalecer redes de aprendizaje, de cooperación técnica y de atracción de recursos a la región, es un componente esencial ante el tamaño de los retos que se observan. La magnitud de las desigualdades, su continuidad a través de los años o las afectaciones persistentes a ciertos grupos poblacionales, configuran un escenario de resolución compleja pero posible que obliga, sobre todo, a explorar diferentes rutas y mecanismos para reducir los efectos negativos de estas diferencias injustas.

Los hallazgos y recomendaciones que se describen en este reporte son una reflexión inicial para llamar la atención sobre las ventajas de la cooperación ante problemas que exceden con frecuencia las capacidades disponibles en cada uno de los países. Se presentan como un ejercicio dinámico que debe formar parte de un proceso de sensibilización sobre problemas públicos que requieren urgente atención, sobre la necesidad de incrementar la eficacia de las agencias públicas para atenderlos, , muy especialmente, sobre los

grandes costos que representa la continuidad o inercia frente a las grandes ventajas y beneficios de profundizar en acciones decididas en favor de una educación que sea de calidad, equitativa e incluyente.



El objetivo de fortalecer redes de aprendizaje, de cooperación técnica y de atracción de recursos a la región, es un componente esencial ante el tamaño de los retos que se observan.



BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

Muñoz Portillo, J. M. (2018). Política en las políticas de calidad de la educación en CentroAmérica. *América Latina Hoy*, 77, 115–136. <https://doi.org/10.14201/alh201777115136>

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

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

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

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

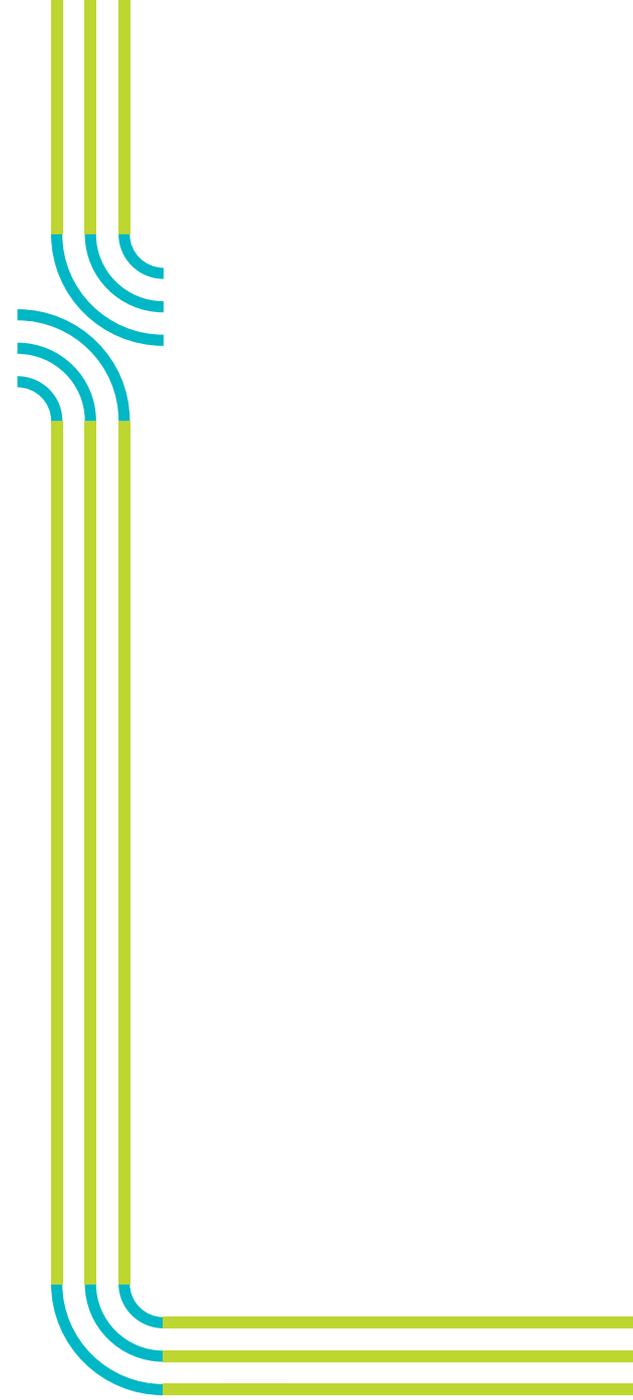
UNESCO. (2021). COVID 19 and school closures one year of education.

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

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



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

oei.int

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