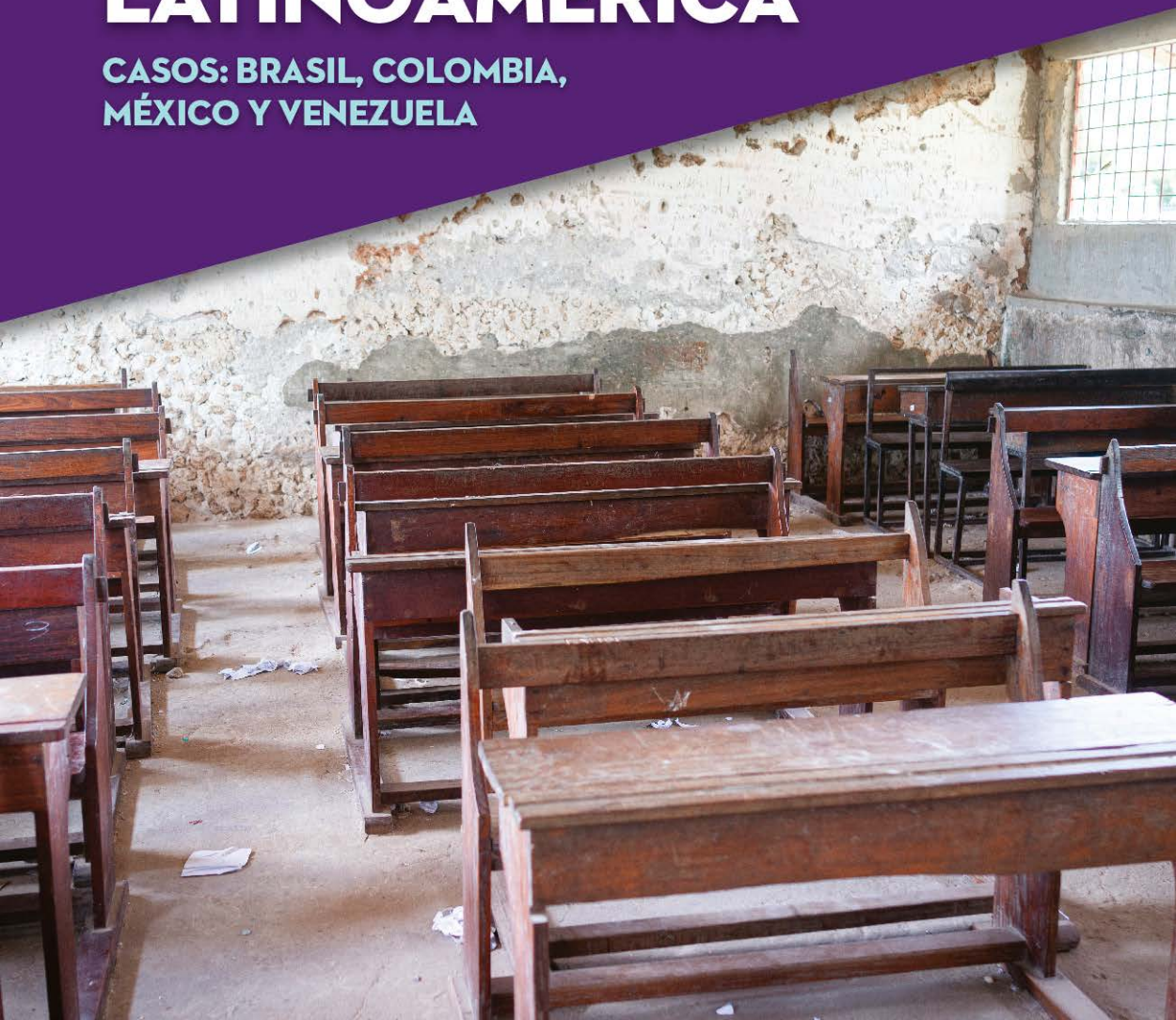
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
MARÍA MERCEDES RUÍZ MUÑOZ
CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
NELSON EDUARDO OTAYA RUEDA
COORDINADORES

DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LATINOAMÉRICA

CASOS: BRASIL, COLOMBIA, MÉXICO Y VENEZUELA



DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LATINOAMÉRICA

CASOS: BRASIL, COLOMBIA, MÉXICO Y VENEZUELA

FLACSI Fe y Alegría AUSJAL

DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LATINOAMÉRICA

CASOS: BRASIL, COLOMBIA, MÉXICO Y VENEZUELA

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
MARÍA MERCEDES RUÍZ MUÑOZ
CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
NELSON EDUARDO OTAYA RUEDA
COORDINADORES

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S.J.

Derecho universal a la educación de calidad en Latinoamérica: casos : Brasil, Colombia, México y Venezuela / Coord. de F.L. Arellano Vaca... [et al.] ; pról. de F. Guidini. — Guadalajara, México: ITESO, 2025.
164 p.

ISBN PDF 978-607-8910-75-5

1. Calidad de la Educación – Brasil. 2. Calidad de la Educación – Colombia. 3. Calidad de la Educación – México. 4. Calidad de la Educación – Venezuela. 5. Calidad de la Educación – Latinoamérica – Tema Principal. 6. Derecho a la Educación – Latinoamérica – Tema Principal. 7. Política Educativa – Latinoamérica – Tema Principal. 8. Educación Pública – Latinoamérica. 9. Educación – Latinoamérica. I. Arellano Vaca, Flor Lizbeth (coordinación). II. Guidini, Fernando (prólogo). III. t.

[LC] 370. 980 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design
Diseño de portada: Ricardo Romo
Corrección de estilo: Eduardo Naranjo
Diagramación: Erandi Alvarado

Grupo de Trabajo por el Derecho Universal a una Educación de Calidad (DUEC)
Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el Caribe (CPAL)
Lima, Perú, 2024

Coordinadores del grupo de trabajo:
Nelson Eduardo Otaya Rueda
Secretario ejecutivo de Planificación de la Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y el Caribe (CPAL)
Flor Lizbeth Arellano Vaca
Profesora titular del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

1a. edición, Guadalajara, 2025.
DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604
publicaciones.iteso.mx

ISBN PDF 978-607-8910-75-5

Índice

Prólogo / *Fernando Guidini* **7**

Prólogo / *Fernando Guidini* **13**

Presentación / *Daniel de Oliveira, Lucimar Adão, Diego Agudelo Grajales, María Mercedes Ruíz Muñoz, Flor Lizbeth Arellano Vaca, María del Pilar Sánchez Marín, María Fernanda Álvarez Gil, Claritza Arlenet Peña Zerpa, María Elizabeht Cámara Moniz y Nelson Eduardo Otaya Rueda* **19**

Apresentação / *Daniel de Oliveira, Lucimar Adão, Diego Agudelo Grajales, María Mercedes Ruíz Muñoz, Flor Lizbeth Arellano Vaca, María del Pilar Sánchez Marín, María Fernanda Álvarez Gil, Claritza Arlenet Peña Zerpa, María Elizabeht Cámara Moniz y Nelson Eduardo Otaya Rueda* **23**

Derecho universal a una educación de calidad en Brasil / *Daniel de Oliveira y Lucimar Adão* **27**

Direito universal à educação de qualidade no Brasil / *Daniel de Oliveira y Lucimar Adão* **43**

Derecho universal a la educación de calidad en Colombia / *Diego Agudelo Grajales* **59**

Derecho a la educación de calidad en México /
María Mercedes Ruíz Muñoz, Flor Lizbeth Arellano Vaca, María del Pilar Sánchez Marín y María Fernanda Álvarez Gil **93**

Derecho a la educación de calidad en Venezuela /
Claritza Arlenet Peña Zerpa y María Elizabeht Cámara Moniz **117**

Conclusiones generales / *María Mercedes Ruíz Muñoz, Flor Lizbeth Arellano Vaca, Claritza Arlenet Peña Zerpa y Nelson Eduardo Otaya Rueda* **151**

Glosario de términos **157**

Glossário de termos **159**

Acerca de las y los autores **161**

Prólogo

FERNANDO GUIDINI*

En los últimos años, y aún conscientes de los efectos pandémicos de la covid–19, hemos sido testigos de innumerables movimientos relacionados con los procesos educativos, que abarcan tanto políticas como prácticas. Estos movimientos, una vez vinculados a los marcos político–ideológicos vigentes, han tenido un impacto significativo en diferentes ámbitos de la organización escolar, los cuales han preocupado a profesionales e instituciones dedicadas a la discusión, la investigación y la acción sobre el rumbo presente y futuro de la educación en nuestro continente.

Al integrar contextos globalizados, cada vez más urbanos, en los que la economía acaba dictando nuevos valores a asumir como individuales, se pierde la fuerza de los nacionalismos e, incluso, una parte del sentido y las características de los valores locales. Aspectos de la globalización dictan procesos civilizatorios de largo alcance, incluyendo estructuras estatales y nacionales, en conexión con propuestas macroeconómicas internacionales. Cuando el capital se convierte en el parámetro de las operaciones económicas, las regulaciones estatales, la moneda nacional y la mano de obra se vinculan al modo de producción global, que se sostiene por el tenue hilo de la producción y el consumo. En este contexto se producen desigualdades y carencias, heridas sociales en nuestra vida cotidiana. Al mismo tiempo, surgen determinantes capaces de generar nuevos modelos y patrones culturales, una vez que son mediados por las comunidades humanas.

* Director de la Red Jesuita de Educación Básica. Doctor en educación por el programa de posgrado en educación de la Pontificia Universidad Católica de Paraná. Tiene conocimientos en gestión educativa, aprendizaje y formación docente. Le apasiona formar personas y cree que solo una educación de calidad puede transformar vidas y realidades. fernando.guidini@jesuitasbrasil.org.br

En este sentido, nos preguntamos acerca del impacto que tienen los procedimientos de género en la educación. *¿Es posible pensar, desarrollar y poner en práctica políticas que tematicen el derecho universal a una educación de calidad, cambiando las prácticas culturales y generando nuevas formas de transformación social?*

En esta discusión han sido realizados numerosos estudios por organismos nacionales e internacionales (la Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros), que han provocado la reflexión al intentar comprender las referencias subyacentes y apuntar hacia formas de actuación. A partir de la lectura de esas referencias, es posible analizar los ejes epistémicos en dos grandes categorías de análisis: cuando se habla de políticas de estado, y al hacerlo sobre políticas educativas.

En América Latina, la primera gran categoría se dirige a orientar las acciones gubernamentales hacia el logro de metas definidas y, desde mediados de los años ochenta del siglo XX, al condicionamiento de las políticas estatales al cumplimiento del ajuste fiscal y el equilibrio presupuestario entre ingresos y gastos, que restringe la intervención estatal, focalizando los objetivos e impulsando el desarrollo económico para promover la inclusión social. El énfasis, por tanto, se pone en la acción gubernamental. Más que discutir el papel del estado y el gobierno, se hace hincapié en su acción. Así, una vez puestas en marcha las políticas estatales, se evidencian tensiones entre diferentes fuerzas, que expresan la complejidad de las relaciones sociales en una dinámica sociohistórica compuesta por sujetos, situaciones, particularidades, intereses y objetivos. Es en esta dinámica que las macropolíticas estatales pueden ser analizadas y comprendidas y, una vez relacionadas con la educación u otros sectores de la sociedad, sus principios rectores cuestionados o refrendados, así como su impacto en las prácticas. La segunda gran categoría se deriva del orden inicial, a saber, las políticas educativas. Carolinne Martins (2010) señala que la historia de los estudios sobre políticas educativas está relacionada con la teoría de las opciones racionales, con miras a mejorar los servicios públicos estatales, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las teorías del capital humano y los principios de las democracias liberales definieron los caminos que debía seguir la investigación. A partir

de los años noventa del siglo pasado, la cuestión de la educación pasó a ocupar un lugar central, al tener como presupuesto la igualdad entre los pueblos y la promoción de la equidad social. Este análisis ha dado lugar a tres grandes áreas de estudio: factores relacionados con la educación y la escuela, el aula y la dinámica de trabajo y el profesorado. Desde entonces, las políticas educativas han tendido a tematizar estos factores, al vincularlos con el marco propuesto por los organismos internacionales (el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA], por ejemplo), con la utilización a menudo de indicadores que no son coherentes con la realidad cultural local.

En el contexto conceptual de la calidad educativa y su vínculo con la organización política, ya sea en términos de políticas de estado o educativas, prestando atención al contexto y a la organización vigentes, es visible la convergencia —y las tensiones— entre las dos categorías mencionadas. Sin embargo, cada vez más investigaciones apuntan a la criticidad y el develamiento de las epistemologías vigentes, a una mirada atenta a las prácticas contextualizadas en la cultura y el terreno de la experiencia educativa. Al mismo tiempo, se sigue haciendo énfasis en el discurso, y se carece de indicadores que incidan en las realidades del estado y la educación. Por lo tanto, es necesario superar el aspecto del discurso o los estudios superficiales que no tienen un impacto significativo en la realidad educativa, para alcanzar una dimensión más comprensiva de este mismo significado, tanto de las prácticas como en las políticas actuales sobre la calidad de la educación.

En este contexto teórico se sitúa este estudio comparativo, el cual, al mismo tiempo que problematiza aspectos estructurantes vinculados a la epistemología de la calidad educativa entendida en su derecho universal, profundiza en realidades concretas y tematiza el binomio estado / educación. *Derecho universal a una educación de calidad en Latinoamérica. Casos: Brasil, Colombia, México y Venezuela*, cuyos autores y autoras son miembros del Derecho Universal a la Educación de Calidad (DUEC), nos lleva a la reflexión situada en el marco educativo entendido como el derecho universal a una educación de calidad en tres grandes aspectos: conocimientos y habilidades, formación humana, y libertad personal, pensamiento crítico y creatividad. Al mismo tiempo, esta obra señala referentes —legislación y democracia, currículo y aprendizaje, condiciones objetivas de trabajo

y calidad, derechos y discriminación— que, desde una interpretación seria y situada desde el punto de vista de los sujetos que conforman la historia educativa, son esenciales para una lectura comprensiva del derecho universal a una educación de calidad.

Los textos analizan aspectos del contexto latinoamericano, así como dimensiones de las políticas estatales y educativas y de la ciencia de la educación llevada a la práctica en cuatro grandes realidades: Brasil, Colombia, México y Venezuela. A través de la concepción y la práctica del método adoptado, los autores y las autoras optan por movimientos más abarcadores de la realidad y, por medio de categorías de análisis, recorren los momentos constitutivos del estudio, presentando sistematizaciones que van más allá de la descripción o la mera explicación. Al mismo tiempo, el estudio apunta a indicadores cuantitativos y cualitativos, siempre en un diálogo contextualizado y presuponiendo la investigación científica. Hay dos hilos que nos ayudan a situar mejor el objeto de estudio: el marco temporal de la pandemia (2020–2022) y el trabajo de la sociedad civil organizada. Estos conductores se centran en analizar los aspectos de las opciones políticas y las abismales deficiencias aún presentes en nuestros itinerarios educativos a nivel latinoamericano, con la mirada puesta en las naciones objeto de estudio. Nos interrogan sobre la toma de decisiones y el necesario cambio de la realidad.

Sin embargo, la investigación estaría incompleta si no abordara el elemento jesuita. A partir de este contexto, las reflexiones toman forma y se materializan al vincularlas a los grandes organizadores pedagógicos de la Compañía de Jesús. Las sensibilidades tematizadas por el equipo de autores y autoras se refieren al orden educativo ignaciano presente desde los énfasis de la Congregación General XXXI, a la refundación educativa propuesta por el P. Arrupe, las categorías presentes en la obra *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (FLACSI, 1986), el enfoque metodológico del Paradigma Pedagógico Ignaciano, los identificadores del documento *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI* (ICAJE, 2020). Además, presuponen el conocimiento y la lectura atenta de *La Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad* (Klein, 2019) y el diálogo con las cuatro *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús* (Sosa, 2019), centrándose principalmente en la segunda y tercera preferencias: caminar junto a los pobres,

los descartados del mundo, aquellos cuya dignidad ha sido violada, en una misión de reconciliación y justicia; acompañar a los jóvenes en la creación de un futuro esperanzador. Dialogan con las invitaciones que nos hace el papa Francisco en el Pacto Mundial por la Educación, en particular en la dimensión de la acogida y la renovación de las estructuras. Finalmente, el estudio nos provoca y convoca a la acción en red —la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, la Federación Internacional de Fe y Alegría y la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas— para que el derecho universal a una educación de calidad esté en la agenda de nuestros proyectos, con incidencia formal y política. Hay un hermoso y posible camino en esta dirección, en red, discerniendo juntos y colaborando en la construcción de una sociedad en la que la educación de los demás realmente nos importe a todos.

Por todo ello, considero a este libro una lectura obligada para quienes se preocupan y defienden procedimientos educativos / formativos de calidad y derechos inclusivos; y, al mismo tiempo, que prestan atención a sólidos análisis contextuales, con los modos constitutivos de las políticas, los programas y los proyectos vinculados a la educación —y a la educación de calidad—; y a todos aquellos que están atentos y abiertos a las necesarias relecturas de carácter epistémico que presupone la acción comunitaria, haciendo de nuestros espacios educativos laboratorios pedagógicos que inciden en las culturas de profundidad y son capaces de transformar, como el P. Arturo Sosa en el Jesedu–2017 (Sosa, en Jesedu 2017). Diego Agudelo Grajales, de la Pontificia Universidad Javeriana, nos dice así en el capítulo 2 de este libro:

> La calidad educativa es un proceso que comienza desde el primer momento en que las niñas y los niños abren sus ojitos, se pueden asear, cumplir sus necesidades básicas en un espacio adecuado y recibir el primer bocado de comida, hasta el dormir por las noches de nuestros estudiantes, sin ruidos de bala en las calles, o con el miedo aterrador de que los van a sacar de sus casas. Esta es la realidad de muchas familias colombianas y, más que cifras en avances, es necesario construir nación, una sociedad en la que a todos y todas nos importe la educación del otro y de la otra.

Sensible al tema, que la lectura pedagógica de este libro motive al cuerpo apostólico de la Compañía de Jesús en la Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y El Caribe (CPAL) a ir más allá de los discursos actuales y dejarse tocar por la realidad que nos rodea. Que el conocimiento propuesto por los autores llegue a la causalidad de nuestra existencia, desafiándonos a la materialidad y a opciones proféticas valientes. Que cada educador ignaciano se sienta invitado a la transformación, dando testimonio de la propia. Que nuestra capacidad personal e institucional de proponer sea el motor de una educación de calidad como derecho verdaderamente universal. ¡Partamos juntos!

REFERENCIAS

FLACSI (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2011/11/Caracteristicas-de-la-Educacion-de-la-S.J.-1986.pdf

ICAJE (2020). *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI*. https://www.jesuits.global/sj_files/2021/06/Una_tradici%C3%B3n_viva_ES.pdf

Klein, L. (Ed.) (2019). *La Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad*. CPAL. https://portaldocentes.ibero.mx/docs/lacompaniajesusderechouniversaleducacioncalidad.pdf

Martins, C.B. (2010). *As peculiaridades das políticas públicas vinculadas à educação superior nos países do MERCOSUL: perspectivas para a integração regional*. https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3445

Sosa, A. (2019). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús 2019–2029*. https://www.jesuits.global/sj_files/2020/05/2019-06_19feb19_esp.pdf

Prólogo

FERNANDO GUIDINI*

Nos últimos anos, e ainda atentos aos efeitos pandêmicos da covid–19, temos observado inúmeros movimentos relacionados aos processos educacionais, seja no âmbito das políticas, seja no aspecto das práticas. Tais movimentos, uma vez vinculados aos referenciais político–ideológicos vigentes, têm impactado de maneira expressiva diferentes esferas da organização escolar, preocupando profissionais e instituições que se dedicam à discussão, à pesquisa e à ação acerca dos rumos presentes e futuros da educação em nosso continente.

Por integrar contextos globalizados, cada vez mais urbanos e nos quais a economia acaba ditando novos valores a serem assumidos como individuais, perde–se a força dos nacionalismos e, mesmo em partes, o sentido e as características dos valores locais. Aspectos da globalização ditam processos civilizatórios de amplo alcance, incluindo estruturas de Estado e Nação, em conexão com macro propostas econômicas em nível mundial. Quando o capital se torna o parâmetro das operações econômicas, o regramento estatal, a moeda nacional e a força trabalhadora são vinculadas ao modo de produção global, sustentado pelo tênue fio da produção e do consumo. Nesse contexto há desigualdades e carências, feridas sociais do nosso cotidiano. Ao mesmo tempo, emergem determinantes capazes de gestar novos modelos e padrões culturais, uma vez mediatizados pelas comunidades humanas.

* Director da Rede Jesuíta de Educação Básica. Doutor em educação pelo programa de pós–graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem conhecimentos em gestão educacional, aprendizagem e formação de professores. É apaixonado por formar pessoas e acredita que somente uma educação de qualidade pode transformar vidas e realidades. fernando.guidini@jesuitasbrasil.org.br.

Nesse sentido, perguntamo-nos sobre os impactos que procedimentos do gênero provocam na educação. *É possível pensar, elaborar e colocar em prática políticas que tematizem o direito universal à qualidade educativa, modificando práticas culturais e gerando novas formas de transformação social?*

Nessa esteira de discussão, numerosos têm sido os estudos desenvolvidos por órgãos nacionais e internacionais (UNESCO, UNICEF, BID, dentre outros), provocando reflexões, procurando entender referenciais subjacentes e apontando vias para a ação. Atentando–nos sobre a leitura dessas referências, faz–se possível analisar eixos epistêmicos em duas grandes categorias de análise: a primeira, ao discutir Políticas de Estado e, a segunda, ao tematizar Políticas Educacionais.

Na América Latina, a primeira grande categoria objetiva pautar as ações de governo com vistas à consecução de metas definidas e, desde meados dos anos 1980, o condicionamento das políticas de estado ao cumprimento do ajuste fiscal e do equilíbrio orçamentário entre receitas e despesas, restringindo a intervenção do estado, focalizando objetivos e impulsionando o desenvolvimento econômico, a fim de promover a inclusão social. A ênfase, portanto, está sobre a ação do governo. Mais do que discussões acerca do papel do estado e do governo, a ênfase recai sobre a sua ação. Nesse aspecto e uma vez pautadas as políticas de estado, são evidenciadas tensões entre diferentes forças, expressando a complexidade das relações sociais em uma dinâmica sócio–histórica composta por sujeitos, situações, particularidades, interesses e objetivos. É nesse dinamismo que as macropolíticas de estado podem ser analisadas e compreendidas e, uma vez relacionadas à educação ou a outros setores da sociedade, questionadas e/ou referendadas em seus princípios orientadores, bem como, sobre os seus impactos nas práticas.

Decorre do ordenamento inicial a segunda grande categoria, qual seja, a de políticas educacionais. Martins (2010) aponta que a história dos estudos em política educacional está relacionada à teoria das escolhas racionais com vistas a melhorar serviços públicos estatais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, momento em que as teorias do capital humano e os princípios das democracias liberais definiram os caminhos a serem desenhados pelas investigações. A partir dos anos 1990, a problemática

da educação ocupou o centro das preocupações, tendo como pressuposto a igualdade entre os povos e a promoção da equidade social. Dessa análise, decorrem três grandes eixos de estudo: fatores relacionados à educação e à escola; fatores associados à sala de aula; fatores associados às dinâmicas de trabalho e ao pessoal docente. Políticas educacionais a partir de então implantadas tendem a tematizar tais fatores, vinculando-se ao ordenamento proposto por organismos internacionais (PISA, por exemplo), assumindo indicadores muitas vezes não condizentes à realidade cultural local.

No âmbito conceitual da qualidade educativa e seu vínculo com o ordenamento político, seja sob o aspecto das políticas de estado, seja por meio das políticas educacionais, atentos ao contexto e ordenamentos ora vigentes, é visível a convergência — e as tensões — entre as duas categorias supracitadas. Contudo, cada vez mais pesquisas apontam para a criticidade e para o desvelamento das epistemologias vigentes, para o olhar atento sobre as práticas contextualizadas na cultura e para o chão da experiência educativa. Ao mesmo tempo, ênfases ainda se situam no plano do discurso e com deficiência de indicadores que impactem realidades de Estado e de educação. Precisa–se, portanto, avançar para além do aspecto da fala ou de estudos rasos que não incidem sobremaneira na realidade educacional, e atingir uma dimensão mais compreensiva acerca dessa mesma significação — tanto das práticas, quando das políticas vigentes em qualidade educativa.

É nesse contexto teórico que se situa o presente estudo comparativo. Ao mesmo tempo em que são problematizados aspectos estruturantes vinculados à epistemologia da qualidade educativa compreendida em seu direito universal, adentrando em realidades específicas e tematizando o binômico Estado–educação, a obra *Direito universal a uma educacao de qualidade na America Latina. Casos: Brasil, Colombia, Mexico e Venezuela*, de autoria de integrantes do DUEC, provoca–nos à reflexão situada no arcabouço educacional compreendido como direito universal a uma educação de qualidade sobre três grandes aspectos: conhecimentos e capacidades; formação humana; liberdade pessoal, pensamento crítico e criatividade. Concomitantemente, aponta para referenciais — legislação e democracia, currículo e aprendizagem, condições objetivas de trabalho e qualidade, direito e discriminações — que, a partir

de uma interpretação séria e situada e sob o ponto de vista dos sujeitos que fazem a história educacional, caracterizam–se como imprescindíveis à leitura compreensiva do direito universal a uma educação de qualidade.

O texto, portanto, lê aspectos do contexto latino–americano, dimensões das políticas de estado e de educação e da ciência educacional postas em prática em quatro grandes realidades: Brasil, Colômbia, México e Venezuela. Pela concepção e prática de método adotados, os autores optam por movimentos mais compreensivos da realidade, e via categorias de análise, perpassam pelos momentos constitutivos do estudo, apresentando sistematizações que vão além da descrição ou mera explicação. Ao mesmo tempo, o estudo aponta para indicadores quanti–qualitativos, sempre em diálogo contextualizado e pressupondo a pesquisa científica. No horizonte do texto há dois grandes fios condutores que nos ajudam a melhor situar o objeto de estudo: o recorte temporal pandêmico (2020–2022) e a atuação da sociedade civil organizada. Tais condutores incidem sobre referenciais de análise nos aspectos das opções políticas e sobre as deficiências abissais ainda presentes em nossos percursos educativos em nível de América–Latina, atentos às nações objeto de estudo. Questionam-nos sobre as tomadas de decisões e a necessária mudança de realidade.

Porém, a pesquisa realizada pelo conjunto de autores tenderia à incompletude se não tematizasse o elemento jesuítico. É a partir desse contexto que as reflexões ganham forma e matéria, vinculando–se aos grandes ordenadores pedagógicos da Companhia de Jesus. As sensibilidades tematizadas pela equipe de autores — e que conversam com o todo do texto, remetem ao ordenamento educacional inaciano presente desde as ênfases da Congregação Geral XXXI, à refundação educacional proposta pelo P. Arrupe, às categorias presentes na obra *Características da educação da Companhia de Jesus*, ao enfoque metodológico do Paradigma Pedagógico Inaciano, aos identificadores do documento Colégios Jesuítas — uma tradição viva no século XXI. Além disso, pressupõem o conhecimento e a leitura atenta sobre a obra *A Companhia de Jesus e o direito universal a uma educação de qualidade* e o diálogo com as quatro *Preferencias Apostolicas Universais da Companhia de Jesus*, enfocando principalmente a segunda e terceira preferências: caminhar junto aos pobres, aos descartados do mundo, aos violados em sua dignidade, numa missão de reconciliação

e justiça; acompanhar os jovens na criação de um futuro esperançoso. Dialogam com os convites que nos foram feitos pelo Papa Franciso no Pacto Educativo Global, principalmente na dimensão da acolhida e à renovação de estruturas. Por fim, o estudo nos provoca e convoca à ação situada e em rede — AUJAL, FIFyA, FLACSI, de forma que o direito universal a uma educação de qualidade seja pauta em nossos projetos, com incidência formal e política. Há um belo e possível caminhar nesse sentido, em rede, discernindo juntos e colaborando na construção de uma sociedade na qual a educação do outro realmente importe a todos nós.

Por tudo isso, considero a obra de leitura obrigatória para aqueles que se preocupam e defendem procedimentos educativos/formativos de qualidade e de direito inclusivo; ao mesmo tempo, que se atentam às sólidas análises de contexto, com os modos constitutivos das políticas, programas e projetos vinculados à educação — e a uma educação de qualidade; ainda, a todos os que estão atentos e abertos às necessárias releituras de caráter epistêmico e que pressupõem a atuação comunitária, fazendo dos nossos espaços educativos laboratórios pedagógicos que impactem em culturas de profundidade e capazes de transformar, como nos convocou o P. Arturo Sosa no Jesedu–2017. O Professor Diego Agudelo Grajales, da Pontificia Univeridad Javeriana, assim nos sensibiliza:

> A qualidade educativa é um processo que começa desde o primeiro momento em que meninas e meninos abrem seus olhinhos, quando possam cuidar da sua higiene, atender às suas necessidades básicas em um ambiente adequado e receber a primeira refeição do dia, até o momento em que dormem à noite sem os ruídos de tiros nas ruas ou o medo aterrorizante de serem expulsos de suas casas. Esta é a realidade de muitas famílias colombianas, e, mais do que números em avanços, precisamos construir uma nação, construir uma sociedade onde a educação do outro seja importante para todos nós.

Sensíveis ao tema, que pela leitura pedagógica desse livro, o Corpo Apostólico da Companhia de Jesus na CPAL se sinta motivado a ir além dos discursos vigentes e seja tocado pela realidade que nos cerca. Que o conhecimento proposto pelos autores atinja a causalidade da nossa existência,

desafiando–nos à materialidade e a escolhas proféticas corajosas. Que cada educador inaciano se sinta convidado à transformação, dando testemunho próprio. Que a nossa capacidade propositiva pessoal e institucional seja motor para uma educação de qualidade como direito verdadeiramente universal. Juntos, coloquemo–nos a caminho!

REFERÊNCIAS

FLACSI (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2011/11/Caracteristicas-de-la-Educacion-de-la-S.J.-1986.pdf

ICAJE (2020). *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI*. https://www.jesuits.global/sj_files/2021/06/Una_tradici%C3%B3n_viva_ES.pdf

Klein, L. (Ed.) (2019). *La Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad*. CPAL. https://portaldocentes.ibero.mx/docs/lacompaniajesusderechouniversaleducacioncalidad.pdf

Martins, C.B. (2010). *As peculiaridades das políticas públicas vinculadas à educação superior nos países do MERCOSUL: perspectivas para a integração regional*. https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3445

Sosa, A. (2019). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús 2019–2029*. https://www.jesuits.global/sj_files/2020/05/2019-06_19feb19_esp.pdf

Presentación

DANIEL DE OLIVEIRA
LUCIMAR ADÃO
DIEGO AGUDELO GRAJALES
MARÍA MERCEDES RUÍZ MUÑOZ
FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ MARÍN
MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL
CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
MARÍA ELIZABEHT CÁMARA MONIZ
NELSON EDUARDO OTAYA RUEDA

La educación de calidad ha sido un tema clave en las agendas educativas internacionales, tal como se identifica en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En especial, el objetivo número cuatro enfatiza la oportunidad de aprendizaje para todos. Sin embargo, esta premisa no siempre guía las acciones en los niveles de planificación de las políticas educativas. Así, en las aulas (tras la vuelta a la presencialidad), niños, adolescentes y jóvenes se han visto afectados por la crisis de aprendizajes. Nuevas vulnerabilidades son más evidentes, tal como lo han evidenciado los organismos internacionales (UNICEF, UNESCO y BID) y algunos estudios locales en recientes informes.

El aumento del ausentismo escolar, el trabajo infantil remunerado, las tasas de coberturas y otros problemas impactan de manera significativa. Todo ello aparece estrechamente vinculado a los niveles de pobreza de los países, lo que pareciera sostener la tesis de: "los sistemas escolares en América Latina son un espejo de las sociedades altamente desiguales en las que se insertan" (UNESCO, 2020, p.13). De allí que surjan interrogantes para la reflexión y el debate público en materia educativa: ¿cuánto podemos cambiar estas realidades desde nuestros marcos de acción?

¿cómo desde nuestras instituciones educativas fortalecemos acciones para la comprensión? ¿cómo mejorar la toma de decisiones en materia del derecho universal a la educación de calidad? La educación propende al bien común y, desde esta concepción política de Arendt, deberíamos concentrar nuestros esfuerzos.

El presente documento recoge el análisis documental sobre cómo ha sido el derecho al acceso y educación, incluido el escenario pandémico en Brasil, Colombia, México y Venezuela, a partir de una revisión crítica a los marcos jurídicos y las políticas educativas en dichas naciones.

Cabe destacar que las interpretaciones aquí recogidas responden al trabajo de cada uno de los miembros integrantes del grupo Derecho Universal a la Educación de Calidad (DUEC), quienes desde el año 2022, a través de reuniones en línea, se han integrado al diálogo, la reflexión y la discusión del presente estudio comparado.

Basados en primera instancia en el modelo de las 4–A de Katarina Tomasevski y documentos bases como el Pacto Educativo Global, así como algunas conferencias de la Compañía de Jesús, nos han permitido importantes orientaciones para el diálogo y la escritura. Desde estas consideraciones, se encontraron importantes elementos dentro de los marcos jurídicos de los países latinoamericanos, tal como se destaca a continuación: a) énfasis en el aprendizaje (México); b) obligatoriedad y gratuidad, así como la declaración enunciativa de la igualdad (Venezuela); c) díada participación y democracia [1] (Colombia); y d) calidad y no discriminación (Brasil).

No obstante, el desarrollo de este análisis se ha visto marcado por algunos cambios, entre ellos nuevas gobernabilidades en Brasil y Colombia, así como su impacto en las nuevas políticas educativas de ambas naciones.

Esperamos que este trabajo permita nuevos derroteros en materia de educación de calidad dentro de los lineamientos de la Compañía de Jesús, así como el acercamiento hermenéutico desde cada una de nuestras realidades, con la incorporación de más actores. De ser así, nuestro compromiso desde la alianza educativa se vería fortalecida entre la Asociación

1. De acuerdo con los señalamientos de la UNESCO (2020), el currículo colombiano destaca por la importante presencia de la participación y la democracia. Ambos conceptos están formulados en la construcción de la ciudadanía.

de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL), la Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFyA) y la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (FLACSI).

REFERENCIAS

UNESCO (2020). ¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina? Una mirada a las recomendaciones de política pública: evidencia a partir del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375140

Apresentação

DANIEL DE OLIVEIRA
LUCIMAR ADÃO
DIEGO AGUDELO GRAJALES
MARÍA MERCEDES RUÍZ MUÑOZ
FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ MARÍN
MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL
CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
MARÍA ELIZABEHT CÁMARA MONIZ
NELSON EDUARDO OTAYA RUEDA

A educação de qualidade tem sido um tema chave nas agendas educacionais internacionais, conforme identificado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Especialmente, a meta número quatro enfatiza as oportunidades de aprendizagem para todos. Esta premissa nem sempre orienta as ações nos níveis de planejamento da política educacional. Também se verifica que na sala de aula, após o retorno à educação presencial, as crianças, os adolescentes e os jovens foram afetados pela crise de aprendizagem. Além disso, novas vulnerabilidades são mais evidentes, como destacado por organizações internacionais (UNICEF, UNESCO e BID) e alguns estudos locais em relatórios recentes.

O aumento do absenteísmo escolar, do trabalho infantil remunerado, das taxas de cobertura e outros problemas têm um impacto significativo. Tudo isso parece estar intimamente ligado aos níveis de pobreza dos países e parece apoiar a tese de que "os sistemas escolares na América Latina são um espelho das sociedades altamente desiguais em que estão inseridos" (UNESCO, 2020, p.13). Tal afirmação levanta questões para reflexão e debate público sobre educação: quanto podemos mudar estas realidades de nossas estruturas de ação, como podemos fortalecer

as ações de compreensão de nossas instituições educacionais, como podemos melhorar a tomada de decisões em termos do Direito Universal à Educação de Qualidade? A educação é para o bem comum. É um direito humano universal e, a partir desta concepção política, devemos concentrar nossos esforços.

Este escrito inclui a análise documental sobre como tem sido o direito ao acesso e à educação, incluindo o cenário pandêmico no Brasil, Colômbia, México e Venezuela, a partir de uma revisão crítica dos marcos legais e das políticas educacionais nessas nações.

Deve–se notar que as interpretações aqui coletadas são o resultado do trabalho de cada um dos membros do grupo Direito Universal à Educação de Qualidade (DUEC), que há mais de um ano estão envolvidos no diálogo, reflexão e discussão deste estudo comparativo através de reuniões on–line, com base, em primeira instância, no modelo dos 4 As de Katarina Tomasvski, documentos básicos como o Pacto Global de Educação e algumas conferências da Companhia de Jesus, que nos forneceram importantes diretrizes para o diálogo e a escrita. A partir destas considerações, foram encontrados elementos importantes dentro dos marcos legais dos países sul–americanos, como destacado abaixo: a) ênfase na aprendizagem (México), b) educação obrigatória e gratuita, bem como a declaração enunciativa de igualdade (Venezuela), c) a díade de participação e democracia[1] (Colômbia) e d) qualidade e não–discriminação (Brasil).

Certamente, o desenvolvimento desta análise foi marcado por algumas mudanças, incluindo a nova governança na Colômbia e no Brasil, assim como seu impacto sobre as novas políticas educacionais de ambas as nações.

Esperamos que este trabalho permita novas direções no campo da educação de qualidade dentro das diretrizes da Companhia de Jesus, assim como uma abordagem hermenêutica de cada uma de nossas realidades com a incorporação de mais atores. Se assim for, nosso compromisso na DUEC– será reforçado entre a Associação de Universidades Jesuítas da América Latina (AUSJAL), a Federação Internacional de Fé e Alegria

1. Segundo a UNESCO (2020), o currículo colombiano se destaca pela importante presença da participação e da democracia. Ambos os conceitos são formulados na construção da cidadania.

(FIFyA) e a Federação Latino-Americana de Escolas da Companhia de Jesus (FLACSI).

REFERÊNCIAS

UNESCO (2020). ¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina? Una mirada a las recomendaciones de política pública: evidencia a partir del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375140

Derecho universal a una educación de calidad en Brasil

DANIEL DE OLIVEIRA
LUCIMAR ADÃO

Resumen: *Los artículos 205 y 206 de la Constitución federal brasileña de 1988 incluyen el papel de la familia en la educación, así como referencias al acceso y la igualdad de condiciones. En el contexto de la pandemia, han surgido realidades preocupantes, una de ellas vinculada a la brecha social, otra a la corrupción y al precario funcionamiento de las instituciones educativas, así como a los índices de analfabetismo y la infravaloración de los profesores. Los autores presentan, desde la perspectiva de los profesores de las instituciones jesuitas, el compromiso y la responsabilidad de los actores y la apuesta por la mejora de las políticas educativas.*
Palabras clave: *derecho universal, educación de calidad, Brasil.*

INSCRIBIR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN FEDERAL

En el proceso histórico de la educación brasileña, desde la llegada de los primeros jesuitas a Brasil hasta nuestros días, es posible observar el poder transformador de la educación para promover cambios profundos en la organización de la sociedad. Del mismo modo, también podemos ver las consecuencias perjudiciales para el desarrollo equitativo del país cuando el derecho a una educación de calidad, garantizado desde la Constitución federal de 1988, se niega o no se garantiza a todos sin discriminación de ningún tipo.

Los artículos 205 y 206 de la Constitución federal de 1988 dicen:

> Art. 205. La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y a su cualificación para el trabajo.
> Art. 206. La enseñanza se basará en los siguientes principios I – igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela (Constitución federal de Brasil, 1988).

Estos dos artículos nos invitan a hacer un análisis crítico y profundo de los desafíos que revelan los abismos sociales que existen en el país y que, al mismo tiempo, impiden que todos sus ciudadanos tengan garantizado su derecho de acceso y permanencia en una educación de calidad (Constitución federal de Brasil, 1988).

Entre los muchos desafíos presentes en el proceso evolutivo de la educación brasileña se destacan los números alarmantes de analfabetos, semianalfabetos y analfabetos funcionales; escuelas en condiciones precarias de funcionamiento, algunas de ellas expuestas al enfrentamiento entre el crimen organizado y la policía; profesores subvalorados, desmotivados y enfermos; familias que desconocen las necesidades educativas de sus hijos; y sistemas educativos alineados con los intereses neoliberales, por nombrar solo algunos.

Introducir el tema del derecho universal a la educación de calidad, con base en los artículos 205 y 206 de la Constitución federal de 1988, es ante todo arrojar luz sobre la realidad de la educación brasileña, sobre todo desde la llegada de la pandemia del covid–19, que reveló lo que en realidad sabíamos, pero estaba enmascarado primordialmente en las escuelas públicas: estar matriculado no significa tener acceso a una educación liberadora. Si las cifras en este rubro en Brasil ya alertaban sobre una realidad preocupante y desafiante, desde el aislamiento social impuesto por la pandemia del coronavirus la situación se ha agravado hasta tal punto que ha abierto el actual abismo social entre ricos y pobres en el país, entre aquellos que pudieron disponer de los medios para seguir avanzando en su aprendizaje y los que, al margen de su derecho a una educación de calidad, se vieron obligados a quedarse en casa sin que se les ofrecieran

los recursos para continuar sus estudios, contando con una estructura y un apoyo pedagógicos sólidos; por no hablar de las contradicciones y la crisis que también se pusieron de manifiesto en el Ministerio de Educación con escándalos de corrupción, sucesivos cambios de ministro y el despido colectivo de técnicos del propio ministerio.

Esperamos que este estudio pueda contribuir a comprender y analizar el contexto de la educación pública brasileña, más allá de la frialdad de las cifras aquí presentadas, al mismo tiempo que ayude a reflexionar sobre cómo el derecho constitucional a una educación de calidad ha sido asumido por el país durante el aislamiento social impuesto en este territorio y en todo el mundo.

NORMATIVA LEGAL VIGENTE SOBRE EL DERECHO UNIVERSAL A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD. DIRECTRICES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Resolución Cne/Cp nº 2 del 10 de diciembre de 2020

Establece directrices nacionales para la aplicación de las disposiciones de la Ley nº 14,040, del 18 de agosto de 2020, que establece normas educativas excepcionales que deberán adoptar los sistemas educativos, las instituciones y las redes escolares, públicas, privadas, comunitarias y confesionales, durante el estado de calamidad reconocido por el Decreto Legislativo nº 6, del 20 de marzo de 2020. El objetivo de esta resolución era estandarizar la oferta de enseñanza y aprendizaje en los diferentes sistemas educativos en la pandemia, pero su articulado también contenía propuestas a todas luces inviables para la red pública, al mostrarse ajena a las realidades del territorio, las redes educativas y el público al que atiende, sin tener en cuenta que Brasil es un país de dimensiones continentales.

El artículo 14 de esta resolución establece que las actividades pedagógicas no presenciales en la educación básica deben ser "realizadas con mediación tecnológica o por otros medios, a fin de garantizar la asistencia escolar esencial durante el periodo de restricción de la presencia física de los alumnos en la unidad educativa". La cuestión era cómo garantizar esa actividad pedagógica por medios tecnológicos en comunidades urbanas dominadas por narcotraficantes, ribereñas y vulnerables. Estas

situaciones de abandono social ya existían dentro y fuera del ambiente escolar, pero, con la pandemia, esta población fue abandonada a su suerte o a las iniciativas solitarias y solidarias de sus pares.

Para entender mejor el sistema educativo brasileño y cómo se divide a lo largo de la escolaridad de los alumnos, exponemos una caracterización de los niveles de enseñanza y las modalidades existentes, con base en la Ley de directrices y bases (LDB) de 1996, la más importante ley de educación del país. Según la LDB, la escolaridad se divide en los siguientes niveles: I. educación básica, que comprende la educación infantil, primaria y secundaria; y II. educación superior.

Además de los niveles, hay modalidades educativas para atender otras realidades pedagógicas. La Resolución 4/2010, CNE/CEB, que define las orientaciones curriculares nacionales generales para la educación básica, presenta las siguientes modalidades diferenciadas para cumplir las etapas de esta: educación de jóvenes y adultos, especial, profesional y tecnológica, de campo, escolar indígena, a distancia y escolar quilombola. Cada nivel y modalidad tienen sus objetivos bien definidos en la legislación vigente, si bien la investigación muestra que muchas de sus intenciones residen solo en la ley y no en la práctica.

CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (BRASIL, 1996)

Niveles y tipos de educación

Educación básica
Educación infantil – Nursery: cuatro años / 0 a 3 años. Preescolar: tres años / 4 a 6 años. Enseñanza primaria (obligatoria): nueve años / de 6 a 14 años.
Secundaria: tres años / 15 a 17 años.

Enseñanza superior
Modalidades de enseñanza (se destacan tres):

- Educación de jóvenes y adultos (EJA): forma de educación básica que atiende a jóvenes y adultos mayores de 15 años (primaria) y mayores

de 18 años (secundaria), que por cualquier motivo no han continuado sus estudios.
• Educación profesional y tecnológica (EPT): su objetivo principal es preparar "para el ejercicio de las profesiones", ayudando a los ciudadanos a incorporarse y actuar en el mundo laboral y la sociedad. Puede ser postmedia o concurrente.
• Educación especial: ofrecida de manera preferente en el sistema escolar ordinario para alumnos con discapacidades, trastornos del desarrollo global y altas capacidades o superdotación.

A continuación, se exponen algunos datos que corroboran el impacto en el acceso a la educación de los estudiantes social y económicamente vulnerables durante la pandemia.

Tasa de cobertura

La matrícula en la educación infantil cayó 7.3% entre 2019 y 2021. Según las informaciones de la primera etapa del Censo Escolar 2021, divulgadas por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales Anísio Teixeira (Inep), 653,499 niños de hasta 5 años dejaron la escuela en ese periodo. El número de niños matriculados en guarderías cayó 9% entre 2019 y 2021. El descenso más significativo se produjo en el sector privado, que experimentó una reducción de 21.6% entre 2019 y 2021. En la red pública, la disminución fue de 2.3% en el mismo lapso. En total, el Censo Escolar 2021 registró 69,900 guarderías en funcionamiento en Brasil.

En todas las etapas de la educación básica, se registraron 46.7 millones de matrículas en 2021, cerca de 627 mil menos que en 2020, lo que corresponde a una reducción de 1.3%. En todo el país hay 178,400 escuelas que atienden este nivel, divididas en las siguientes esferas: la red municipal se encarga de la mayoría de los estudiantes (49.6%); la red estatal ocupa el segundo lugar (32.2%), seguida de la red privada (17.4%); y la Unión (red federal) es responsable de .8% de los estudiantes matriculados.

El Censo Escolar 2021 mostró estabilidad, con un aumento relativo de la matrícula en los últimos años de la enseñanza primaria. Esta etapa educativa es la más numerosa de la educación básica, con 26.5 millones

de alumnos. En 2020, el país tenía 11'928,415 alumnos de 6º a 9º grado. En 2021, había 11'981,950 matriculados en los mismos años, lo que supone un aumento de más de 53 mil alumnos.

Según el censo, también aumentó el número de matrículas en secundaria. En 2021, lo hicieron 7.8 millones de alumnos, lo que supone un aumento de 2.9% en comparación con 2020. Según el Inep, hay una tendencia al alza de las matrículas en los dos últimos años del segmento educativo, con un crecimiento de 4.1% entre 2019 y 2021.

Sin embargo, la investigación muestra que, en 2022, 36 millones de brasileños no tendrán acceso a la Internet, por lo que el país todavía tiene un largo camino por recorrer para universalizar el acceso a la tecnología a través de estrategias claras y específicas para la inclusión digital de las personas más vulnerables.

Así, cuando el presidente de la pasada legislatura, Jair Bolsonaro, vetó en su totalidad el proyecto de ley que preveía ayuda financiera para los estados, municipios y el Distrito Federal, para garantizar el acceso a la Internet de los estudiantes y profesores de las escuelas públicas como consecuencia de la pandemia, dejó claro que los 18 millones de estudiantes que se beneficiarían y 1.5 millones de profesores, así como la educación, no era una de sus prioridades. La propuesta vetada habría beneficiado a los alumnos de familias inscritas en el Registro Único de Programas Sociales del Gobierno Federal y en escuelas de comunidades indígenas y quilombolas. En cuanto a los profesores, se cubrirían todas las etapas de la educación básica.

Redes de educación básica

Según el Censo Escolar 2021 del gobierno brasileño (Gobierno de Brasil, 2022), la red municipal se encarga principalmente de impartir los primeros cursos de la enseñanza primaria. Hay 10.1 millones de alumnos (69.6%), lo que corresponde al 84.8% de los alumnos del sistema escolar público. En los primeros años, 18% de los alumnos asisten a centros públicos. La proporción de este segmento se redujo en 7.1 puntos porcentuales entre 2020 y 2021.

La red estatal representa 40% de las matriculaciones en los últimos cursos de primaria, con 4.8 millones de alumnos. En esta etapa, hay un

reparto mayoritario de responsabilidades entre estados y municipios: la red municipal atiende a 5.3 millones de alumnos (44.7%) y las escuelas públicas representan 15% de las matriculaciones. En total, 12 millones de alumnos cursan los últimos años de primaria en Brasil.

La red estatal concentra la mayor parte de la enseñanza secundaria, con 6.6 millones de alumnos (84.5%) y también acoge a la mayoría de los alumnos de la enseñanza pública (96%). Le siguen la red privada, con unos 935 mil alumnos (12%) y la red federal, con 229 mil matrículas (3%).

Formación profesional

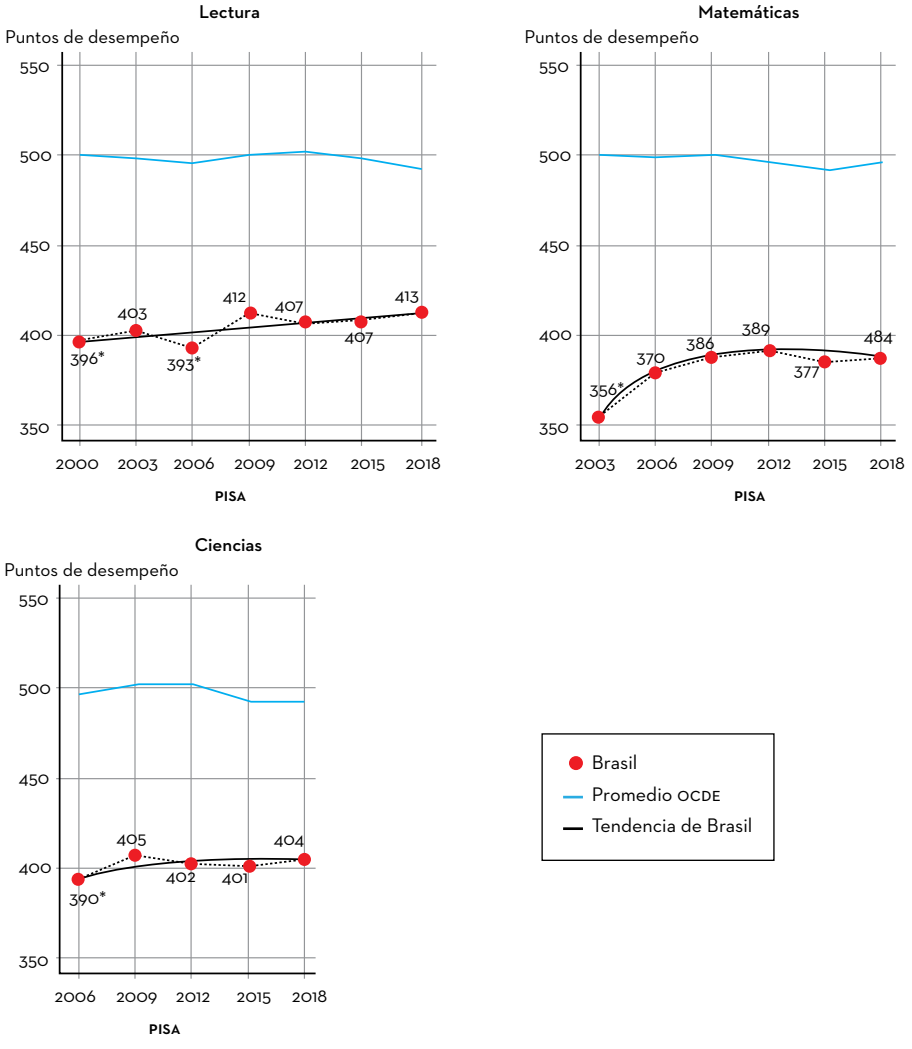
El número de estudiantes matriculados en formación profesional mostró una caída que se considera pequeña en medio del escenario pandémico. En 2020, hubo 1'936,094 alumnos en este segmento, mientras que en 2021 fueron 1'892,458. Las matrículas en la enseñanza profesional se concentran sobre todo en la red estatal, que representa 42.6%, seguida por las redes privada y federal, con 37.7% y 17.6%, respectivamente (Gobierno de Brasil, 2022).

RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES (CALIDAD)

Brasil participa en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyos resultados se publican cada tres años —la más reciente se aplicó en 2018 a una muestra de 600 mil alumnos de 15 años de 80 países diferentes (OCDE, 2019).

El objetivo de PISA es producir indicadores que contribuyan a la discusión sobre la calidad de la educación en los países participantes, con el fin de subsidiar políticas de mejora de la educación básica. Los resultados divulgados en Brasil muestran un ligero aumento de la puntuación media, pero los alumnos brasileños siguen entre los 10 últimos en la prueba de matemáticas.

FIGURA 1.1 DESEMPEÑO DE BRASIL EN LAS PRUEBAS PISA[1] ENTRE 2000 Y 2018, COMPARANDO LAS ÁREAS DE LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS CON EL PROMEDIO DE LOS PAÍSES DE LA OCDE



Fuente: elaborado con base en OCDE (2019). Resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de PISA 2018.

1. Su objetivo es medir la capacidad de los estudiantes de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias para enfrentarse a retos de la vida real.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA GARANTIZAR LA EQUIDAD

Para viabilizar el principio de equidad en la definición de la educación como derecho de todos, la Constitución define los porcentajes de la recaudación tributaria que los entes federales deben invertir en el mantenimiento y desarrollo de la educación (artículos 22, 24, 30, 208 y 212).

CONSIDERACIONES SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

El derecho, el acceso y la permanencia de los niños, jóvenes y adultos a la educación en Brasil a partir de los datos del Censo Escolar 2021:

Matriculación. En Brasil, se registraron 178,400 escuelas de enseñanza básica. En total fueron 46.7 millones de matrículas, cerca de 627 mil menos que en 2020, lo que corresponde a una reducción de 1.3%. La red municipal atiende a la mayoría de los alumnos (49.6%). Las escuelas públicas ocupan el segundo lugar (32.2%), seguidas de las privadas (17.4%). El gobierno federal atiende a .8% de los alumnos matriculados en la enseñanza básica.

Educación infantil. El número de niños matriculados en educación infantil continuó su tendencia a la baja. A pesar del crecimiento hasta 2019, la cantidad de niños matriculados en guarderías cayó 9% entre 2019 y 2021. La reducción es más notable en la red privada, que experimentó una caída de 21.6% de 2019 a 2021. En la red pública, hubo 2.3% menos en este periodo. El Censo Escolar 2021 registró 69,900 guarderías en funcionamiento en Brasil.

Educación primaria. De todas las escuelas de educación básica, 123,600 (69.3%) ofrecen alguna etapa de la educación primaria. De ellas, 106,800 ofrecen los primeros años. Por otro lado, 61,800 imparten la última etapa. En este sentido, hay prácticamente dos escuelas de los primeros años por cada una de los últimos. La red municipal es la principal responsable de la oferta de los primeros años. Hay 10.1 millones de alumnos (69.6%), lo que corresponde a 84.8% de los alumnos del sistema escolar público. En los primeros años, 18% de los alumnos asisten

a centros públicos. La proporción de escuelas privadas, por cierto, se redujo en 7.1 puntos porcentuales entre 2020 y 2021.

En cuanto a los últimos cursos, la red estatal representa 40% de las matriculaciones, con 4.8 millones de alumnos. En esta etapa final de la enseñanza primaria, hay un reparto mayoritario de responsabilidades entre los estados y los municipios. La red municipal atiende a 5.3 millones de alumnos (44.7%). Las escuelas públicas representan 15% de las matriculaciones. En total, 12 millones de alumnos cursan los últimos años de la enseñanza primaria en Brasil.

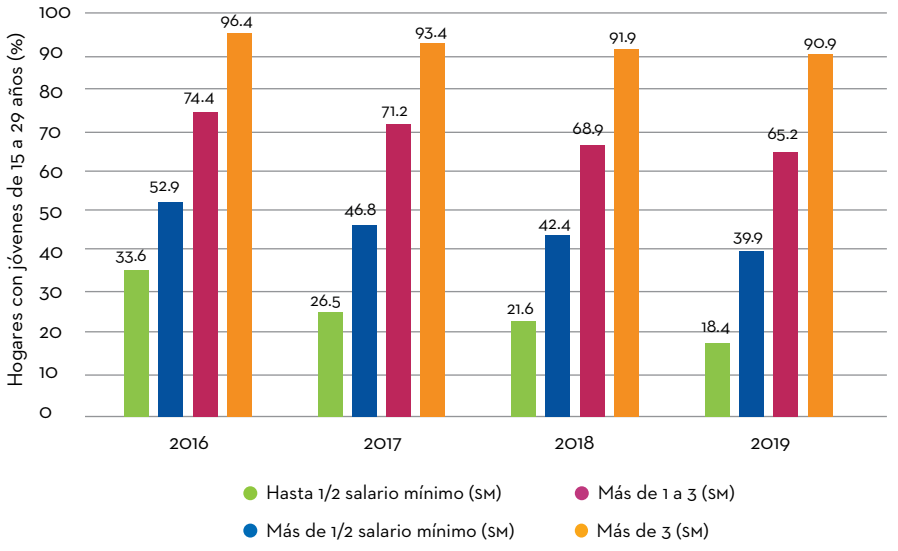
Enseñanza secundaria. La red estatal concentra la mayor parte de la enseñanza secundaria, con 6.6 millones de alumnos (84.5%), y también acoge a la mayoría de los alumnos de la enseñanza pública (96%). Le siguen la red privada, con unos 935 mil alumnos (12%), y la red federal, con 229 mil matrículas (3%).

Educación de jóvenes y adultos (EJA) y educación especial. Las matriculaciones en la EJA se han mantenido relativamente estables en los dos últimos años. La expectativa era que la tasa de abandono entre este público aumentara como consecuencia de la pandemia. En este sentido, la pequeña caída en los números se estima positiva dentro del contexto provocado por la crisis sanitaria. En 2020, se registraron tres millones de alumnos, considerando la EJA en la enseñanza primaria y secundaria. En 2021, hubo 2.9 millones de matriculaciones. Aquella registrada en educación especial aumentó en todas las etapas (infantil, primaria y secundaria), tanto en aulas especiales y colegios exclusivos como en aulas ordinarias (alumnos incluidos).

Formación profesional. El número de estudiantes matriculados en formación profesional también tuvo un descenso que se considera pequeño, dado el escenario pandémico que ha surgido en los últimos años. En 2020, se matricularon 1'936,094 estudiantes, mientras que en 2021 hubo 1'892,458. Las matrículas en la enseñanza profesional se concentran principalmente en la red estatal, con 42.6%, seguida de las redes privada y federal, con 37.7% y 17.6%, respectivamente.

Profesores y directores. En 2021, había en Brasil 2.2 millones de profesores y 162,796 directores en la enseñanza básica. La mayoría de los profesionales en cargos de dirección tienen estudios superiores (89.5%) y son mujeres (80.7%).

FIGURA 1.2 PORCENTAJE DE HOGARES CON JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS QUE TIENEN ACCESO A LA INTERNET POR MICROCOMPUTADORA, POR NIVEL DE RENTA PER CÁPITA, BRASIL (2016-2019)



Fuente: elaborado con base en PNAD Continuous / IBGE Annual 1st interview 2016-2019, visualizados desde la plataforma JET.

A continuación, presentamos un estudio de la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD), que expone cómo la desigualdad social incide de forma negativa en la garantía de acceso a una educación de calidad.

Si relacionamos el porcentaje de hogares con jóvenes que disponen de microordenador por renta per cápita, la desigualdad se hace aún más evidente. Lo que tenemos es un mensaje de alerta que la figura 1.2 deja claro (PNAD, 2018).

De esta forma, es posible ver cómo el resultado de esta compleja ecuación de exclusión se hace aún más evidente cuando comparamos estos datos específicos por regiones del país. En la figura 1.3, se observa que 25% de los alumnos de primaria de la región norte de Brasil no recibieron ninguna actividad escolar en los meses consultados por la encuesta. El porcentaje es aún mayor si consideramos la enseñanza secundaria (28%).

FIGURA 1.3 PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES QUE RECIBIERON ACTIVIDADES

	Mayo	Junio	Julio
Total	74%	79%	82%
Sudeste	85%	87%	91%
Sur	94%	93%	96%
Nordeste	61%	70%	70%
Centro-oeste	80%	85%	89%
Norte	52%	60%	62%

PNAD covid-19
En noviembre de 2020
11% sin actividades en escuela primaria (EP) (norte 25%)
15% en escuela secundaria (ES) (norte 28% y nordeste 25%)

Fuente: retratos de la educación en la pandemia: una mirada a las desigualdades múltiples. Fundación Carlos Chagas et al. (2020).

COMPROMISO JESUITA CON LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

A lo largo de la historia, los jesuitas siempre han mirado a los pobres y han hecho de esto una opción siempre recogida en sus documentos oficiales: Carta de Principios de los Colegios Jesuitas (1994), Plan Apostólico de la Provincia de los Jesuitas de Brasil (2015–2020), Proyecto Educativo Común (PEC 2016–2020), Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús (PAU 2019–2029), Proyecto Educativo Común (PEC 2021–2025). La opción por los jóvenes es también un sello distintivo de sus documentos, así como por los vulnerables. Las escuelas jesuitas están comprometidas con el aprendizaje permanente.

De este modo, aunque la enseñanza contribuya a esta transformación social, ya que puede instrumentalizar al educando para el cambio, es a través de la educación que los sujetos construyen y reconstruyen sus relaciones sociales y culturales y se ven a sí mismos como seres políticos que actúan en diferentes espacios de conocimiento, militancia, lucha, religiosidad, y tantos otros en los que aún buscan articularse en la historia.

Los jesuitas están comprometidos con un amplio movimiento de defensa y promoción del derecho a una educación de calidad para todas las personas, empezando por los más pobres y vulnerables. Por eso, la Compañía de Jesús se siente impelida a hacer oír en los poderes públicos y la sociedad su indignación ética ante la desigualdad educativa. Se reclaman las políticas necesarias para asegurar una educación integral, de calidad y a lo largo de toda la vida para todas las personas, con independencia de su edad, raza, religión, situación moral y social.

CONCLUSIONES

Ahora, nos gustaría centrarnos en los retos. En primer lugar, es fundamental trabajar por políticas educativas justas e inclusivas. Sabemos que, aunque sea por otro orden (el estatal), como actores educativos debemos organizarnos más para construir una educación respetuosa de los derechos, en especial, proponiendo líneas de trabajo para la incorporación al sistema de todos los niños, las niñas, los adolescentes, jóvenes y adultos excluidos.

En cuanto a la enseñanza privada, ofrecer espacios a las poblaciones socialmente vulnerables mediante políticas de fomento de la actuación de niños y jóvenes. Sensibilizar. Nuestra responsabilidad con las generaciones más jóvenes es posible gracias al trabajo que realizamos como generaciones adultas comprometidas.

Las cuestiones sociales que alejan a las personas de la escuela en nuestro país han sido discutidas en foros de educación, conferencias nacionales y estudios estadísticos que muestran avances y retrocesos. De estas discusiones surgen algunas soluciones, pero aún no contamos realmente con una política que apoye una educación de calidad para todos y valore las prácticas pedagógicas de los profesores como instrumento para que los alumnos permanezcan y participen en el proceso de enseñanza–aprendizaje para cambiar esta realidad. En la vanguardia de la lucha por el respeto al derecho a una educación de calidad se encuentran organizaciones y movimientos sociales que intentan encontrar formas de movilizar a la sociedad y a los gobernantes en defensa de acciones humanizadoras.

Un poco sobre lo contemporáneo en la educación brasileña

Según el análisis de la Confederación Nacional de Trabajadores de Establecimientos Educativos (Contee) (2021), con el cambio de gobierno la expectativa era que los retrocesos y recortes en la financiación de la educación, practicados durante la administración Bolsonaro, dieran paso a un proceso de cambios significativos en la conducta del Ministerio de Educación, así como en sus nuevas directrices. Sin embargo, la situación actual nos lleva a creer que muy poco se ha hecho para revertir los daños causados durante la administración pasada.

Entramos en 2024 con movilizaciones y debates sobre la nueva política educativa de Brasil, que está en proceso de definición, en particular la elaboración del nuevo Plan Nacional de Educación (PNE) para el periodo de 2024 a 2034. Las discusiones y propuestas implican avances en áreas como la erradicación del analfabetismo, la universalización de la escolarización y la mejora de la calidad de la educación.

Además, hay un enfoque en la implementación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la búsqueda de estrategias que promuevan la equidad y la inclusión en la educación básica. Este es un momento crucial para seguir la evolución y los desafíos de la política educativa brasileña. Esperemos que este ciclo del nuevo PNE sea un nuevo tiempo de avances necesarios para la realización del principio constitucional del derecho a la educación pública, gratuita y de calidad.

En cuanto a mi experiencia, trabajo en el ámbito público como profesora de Asistencia Educativa Especializada en el municipio de Salvador, atendiendo a niños de primaria, y también colaboro con una escuela de la Compañía de Jesús en el mismo municipio, actuando como Asesora Educativa en la Escuela Antônio Vieira (RJE), acompañando a jóvenes en situación de vulnerabilidad social matriculados en el bachillerato nocturno. Esta práctica demuestra el compromiso de la RJE con la educación de calidad.

Así, nuestra actividad educativa se compone de dos realidades: la pública y la privada. Ambas aportan y defienden el mismo principio relativo al derecho a la educación. Sin embargo, la comprensión de la educación como apostolado —fundamento de la Compañía de Jesús— me sirve de inspiración ante los retos que se presentan en ambos ámbitos educativos. Teniendo en cuenta el contexto en que se encuentra cada experiencia, estas actúan como motor que moviliza mi labor educativa, porque según Jorge Larrosa: "la experiencia es lo que nos atraviesa, lo que nos pasa, lo que nos toca" (2002, p.21). En este sentido, entiendo mi labor educativa como la de una constructora de puentes que, al ver su esfuerzo transformado en puente, se ve al mismo tiempo atravesado por los rostros que pasan por el camino. De este modo, me esfuerzo por contribuir a hacer realidad el derecho a la educación, ya sea en la enseñanza pública o privada, bebiendo de los valores y conocimientos de la pedagogía ignaciana, o a la luz del verbo esperar, como nos recuerda el maestro Paulo Freire.

REFERENCIAS

Constitución Política de la República Federativa del Brasil (1988). https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0507.pdf

Contee (22 de marzo de 2021). Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. https://contee.org.br/bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/

Fundación Carlos Chagas et al. (2020). Retratos de la educación en la pandemia: una mirada sobre múltiples desigualdades. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/retratos-da-educacao-na-pandemia

Fundación Roberto Marinho (4 de enero de 2021). Panorama da educação no Brasil em 2020 e os desafios de 2021. *Futura*. https://www.futura.org.br/educacao-brasileira-na-pandemia-em-2020-e-os-desafios-de-2021/

Gobierno de Brasil (31 de octubre de 2022). Inep divulga datos de la 1ª etapa del Censo Escolar 2021. https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021

Larrosa, J.B. (2002). Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia. *Revista Brasileira de Educação*, *19*, 20–28. https://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf

OCDE (2019). Resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de 2018. Brasil. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf

Direito universal à educação de qualidade no Brasil

DANIEL DE OLIVEIRA
LUCIMAR ADÃO

Resumo: *A Constituição Federal do Brasil de 1988 contempla nos artigos 205 e 206 o papel da família na educação, assim como a referência ao acesso e à igualdade de condições. No contexto da pandemia, emergiram realidades preocupantes. Uma delas está ligada à brecha social, outra à corrupção e ao funcionamento precário das instituições educacionais, bem como às taxas de analfabetismo e à subvalorização dos professores. Os autores apresentam, da perspectiva dos professores das instituições jesuítas, o compromisso e a responsabilidade dos atores e o compromisso de melhorar as políticas educacionais.*
Palavras-chave: *direito universal, educação de qualidade, Brasil.*

INSCRIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PRESENTE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

No processo histórico da educação brasileira, desde a chegada dos primeiros Jesuítas ao Brasil, até os dias atuais, é possível perceber o poder transformador que a educação tem de promover mudanças profundas na organização da sociedade. Do mesmo modo, também podemos constatar as consequências danosas para o desenvolvimento equânime do país quando o direito à educação de qualidade, assegurado desde a Constituição Federal de 1988, é negado, ou não assegurado para todos e todas sem discriminação de qualquer natureza.

Respectivamente nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 podemos ler:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Arts. 205 e 206 da Constituição Federal 1988).

Estes dois artigos nos provocam a fazer uma análise crítica e aprofundada acerca dos desafios que revelam os abismos sociais existentes no país e que, ao mesmo tempo, impedem que todos os seus cidadãos tenham assegurado o seu direito, acesso e permanência a educação de qualidade (BRASIL. Constituição, 1988).

Dentre os muitos desafios presentes no processo evolutivo da educação brasileira destacam–se alguns, tais como: números alarmantes de analfabetos, semianalfabetos e analfabetos funcionais; escolas em condições precárias de funcionamento, algumas delas, inclusive, expostas ao confronto entre o crime organizado e a polícia; professores desvalorizados, desmotivados e adoecidos; famílias alheias no acompanhamento pedagógico de seus filhos; sistemas educacionais alinhados com interesses neoliberais, isto para citar alguns.

Deste modo, ao introduzir a temática do direito universal a uma educação de qualidade, a partir dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, é antes de tudo lançar luz sobre a realidade da educação brasileira, sobretudo a partir do advento da Pandemia do covid–19, que desvelou claramente aquilo que de fato sabíamos, mas que era mascarado principalmente dentro das escolas públicas: estar matriculado na escola, não significa ter acesso a educação libertadora. Se os números da educação brasileira já alertavam para uma realidade preocupante e desafiadora, a partir do isolamento social imposto pela pandemia do Coronavírus, a situação se agudizou de tal modo que escancarou o abismo social presente no país entre ricos e pobres. Entre aqueles que puderam ter os meios necessários para continuar avançando em suas aprendizagens e aqueles

que, à margem do seu direito à educação de qualidade, foram obrigados a permanecer em casa sem que lhes fossem ofertados os recursos necessários a fim de dar continuidade aos seus estudos, contando com uma estrutura e apoio pedagógicos sólidos. Isto sem citar as contradições e crises que também se revelaram no Ministério da Educação com escândalos de corrupção, trocas sucessivas de ministro, demissão coletiva de técnicos do próprio ministério.

Por fim, desejamos que este estudo possa contribuir para compreender e analisar o contexto da educação pública brasileira para além da frieza dos números ora aqui apresentados, ao mesmo tempo que nos ajude a refletir como o direito constitucional à educação de qualidade foi assumido pelo país durante o isolamento social imposto neste território e em todo mundo.

NORMATIVA LEGAL VIGENTE DO DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. DIRETRIZES DE POLÍTICA EDUCATIVA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Resolução Cne/Cp Nº 2, de 10 de dezembro de 2020

> Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Esta resolução teve como objetivo normatizar a oferta de ensino e aprendizagem nos diferentes sistemas educacionais durante a pandemia, mas trouxe também em seus artigos propostas claramente inviáveis para a rede pública, mostrando–se alheia às realidades territoriais, das redes de ensino e o do público que atende, desconsiderando que o Brasil é um país de dimensões continentais.

Está inserido nesta resolução, no Artigo 14, que as atividades pedagógicas não presenciais da Educação Básica, deveriam ser "realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento

escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional". A questão era como garantir essa atividade pedagógica por meios tecnológicos nas comunidades urbanas com domínio do tráfico, aos ribeirinhos, aos vulneráveis? Logicamente, essas situações de descaso social já existiam dentro e fora do ambiente escolar, no entanto, com a pandemia, essa população ficou relegada à própria sorte ou a iniciativas solitárias e solidárias de seus pares.

Para entender melhor o sistema educativo brasileiro e como ele se divide ao longo da escolaridade dos educandos, apresentamos abaixo a caracterização dos níveis de ensino e as modalidades existentes, baseados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, lei máxima da educação no país. Em sua composição, de acordo com a LDB, a escolarização possui os seguintes níveis: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

Além dos níveis, temos as modalidades de educação para atender outras realidades de ensino. A Resolução nº 4/2010, CNE/CEB, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais de educação básica, apresenta as seguintes modalidades diferenciadas para cumprimento das etapas da educação básica: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola. Cada nível e cada modalidade têm seus objetivos muito bem definidos na legislação vigente, entretanto o que as pesquisas apontam é que muito das suas intencionalidades residem apenas na lei e não na prática.

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO (BRASIL, 1996)

Níveis e modalidades de ensino:

Educação básica

- Educação infantil – creche – duração de 4 anos / de 0 a 3 anos. Pré–escola – duração de 3 anos / de 4 a 6 anos.
- Ensino fundamental (obrigatório) – duração de 9 anos / de 6 a 14 anos.
- Ensino médio – duração de 3 anos / de 15 a 17 anos.

Educação superior

Modalidades de ensino (ressaltamos aqui três delas)

- Educação de Jovens e Adultos (EJA): modalidade de ensino da Educação Básica que atende aos jovens e adultos a partir de 15 anos (Ensino Fundamental) e 18 anos (Ensino Médio), que, por algum motivo, não deram continuidade aos seus estudos.
- Educação Profissional e Tecnológica (EPT): modalidade de ensino com a finalidade precípua de preparar "para exercício de profissões", contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na sociedade. Pode ser pós–médio ou concomitante.
- Educação especial: oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A seguir, apresentamos alguns dados que corroboram o impacto no acesso à educação dos estudantes em vulnerabilidade social e econômica durante a pandemia.

Taxa de cobertura

O número de matrículas na educação infantil registrou queda de 7,3% entre os anos de 2019 e 2021. Segundo informações da primeira etapa do Censo Escolar 2021 divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nesse período, 653.499 crianças de até 5 anos saíram da escola.

O índice de crianças matriculadas em creches caiu 9% entre 2019 e 2021. A queda mais expressiva foi registrada na rede privada, que apresentou uma redução de 21,6% de 2019 a 2021. Na rede pública, a queda foi de 2,3% nesse período. Ao todo, o Censo Escolar 2021 registrou 69,9 mil creches em funcionamento no Brasil.

Em todas as etapas da educação básica, foram registradas, em 2021, 46,7 milhões de matrículas — cerca de 627 mil a menos em comparação a 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3%. Em todo o país, há 178,4 mil escolas que atende este nível, divididos nas esferas abaixo:

- A rede municipal atende à maioria (49,6%) dos alunos.
- A rede estadual é a segunda maior (32,2%), seguida pela privada (17,4%).
- A União (rede federal) é responsável por 0,8% dos alunos matriculados.

O Censo Escolar 2021 apontou estabilidade com relativo aumento do número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental. A etapa educacional é a maior entre todas na educação básica, com 26,5 milhões de alunos. Em 2020, o país contabilizou 11.928.415 de estudantes do 6º ao 9º ano. Já em 2021, houve 11.981.950 de matrículas nesses mesmos anos — um acréscimo de mais de 53 mil alunos.

De acordo com a pesquisa, também houve aumento no número de matrículas no ensino médio. Foram registrados 7,8 milhões de alunos em 2021 — um acréscimo de 2,9% em relação a 2020. Segundo o Inep, há uma tendência de evolução nas matrículas nos últimos dois anos do segmento educacional, com crescimento de 4,1% entre 2019 e 2021.

Entretanto, pesquisas apontam que em 2022, 36 milhões de brasileiros não tiveram acesso à internet, portanto o Brasil ainda tem um caminho importante a percorrer na universalização do acesso à tecnologia por meio de estratégias claras e específicas para a inclusão digital das pessoas mais vulneráveis.

Neste sentido, quando o presidente do último mandato (Jair Bolsonaro) vetou integralmente o projeto de lei que previa ajuda financeira para que estados, municípios e o Distrito Federal garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia, fica claro que os 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes que seriam beneficiados, assim como a educação, não eram uma das suas prioridades. A proposta vetada beneficiaria com a internet os alunos pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e os matriculados em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. Quanto aos professores, seriam abrangidos os de todas as etapas da educação básica.

Redes de ensino da educação básica

De acordo com o censo escolar de 2021 do governo brasileiro (Governo do Brasil, 2022), a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos primeiros anos do ensino fundamental. São 10,1 milhões de alunos (69,6%), o que corresponde a 84,8% dos alunos da rede pública. Nos anos iniciais, 18% dos alunos frequentam escolas privadas. A proporção do segmento diminuiu 7,1 pontos percentuais entre 2020 e 2021.

Já a rede estadual responde por 40% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental, com 4,8 milhões de alunos. Nessa etapa, há uma divisão majoritária de responsabilidade entre estados e municípios — a rede municipal atende 5,3 milhões de alunos (44,7%). As escolas privadas reúnem 15% das matrículas. Ao todo, 12 milhões de estudantes cursam os anos finais do ensino fundamental no Brasil.

A rede estadual tem a maior participação no ensino médio, atendendo 6,6 milhões de alunos (84,5%). Nela, também está a maioria dos estudantes de escolas públicas (96%). Em seguida, estão as redes privada, com cerca de 935 mil alunos (12%), e federal, com 229 mil matrículas (3%), respectivamente.

Educação profissional

O número de estudantes matriculados na educação profissional apresentou queda considerada pequena em meio ao cenário de pandemia. Em 2020, foram registrados 1.936.094 alunos neste segmento. Em 2021, foram 1.892.458 matrículas. As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede estadual, representando 42,6% do total, seguida pelas redes privada e federal, com 37,7% e 17,6%, respectivamente (Governo do Brasil, 2022).

RESULTADOS DE AVALIAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS (QUALIDADE)

O Brasil participa do PISA,[1] o resultado é divulgado a cada três anos — a adição mais recente foi aplicada em 2018 com uma amostra de 600 mil estudantes de 15 anos em 80 países diferentes (OECD, 2019).

O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes para subsidiar políticas de melhorias da educação básica. No resultado divulgado o Brasil aponta um ligeiro aumento da nota média, mas os estudantes brasileiros seguem entre os últimos 10 colocados na prova de matemática.

Políticas educativas para assegurar a equidade

Para viabilizar o princípio da equidade, presente na definição da educação como direito de todos, a Constituição define os percentuais da receita de impostos a serem aplicados pelos entes federados na manutenção e no desenvolvimento do ensino (arts. 22, 24, 30, 208 e 212).

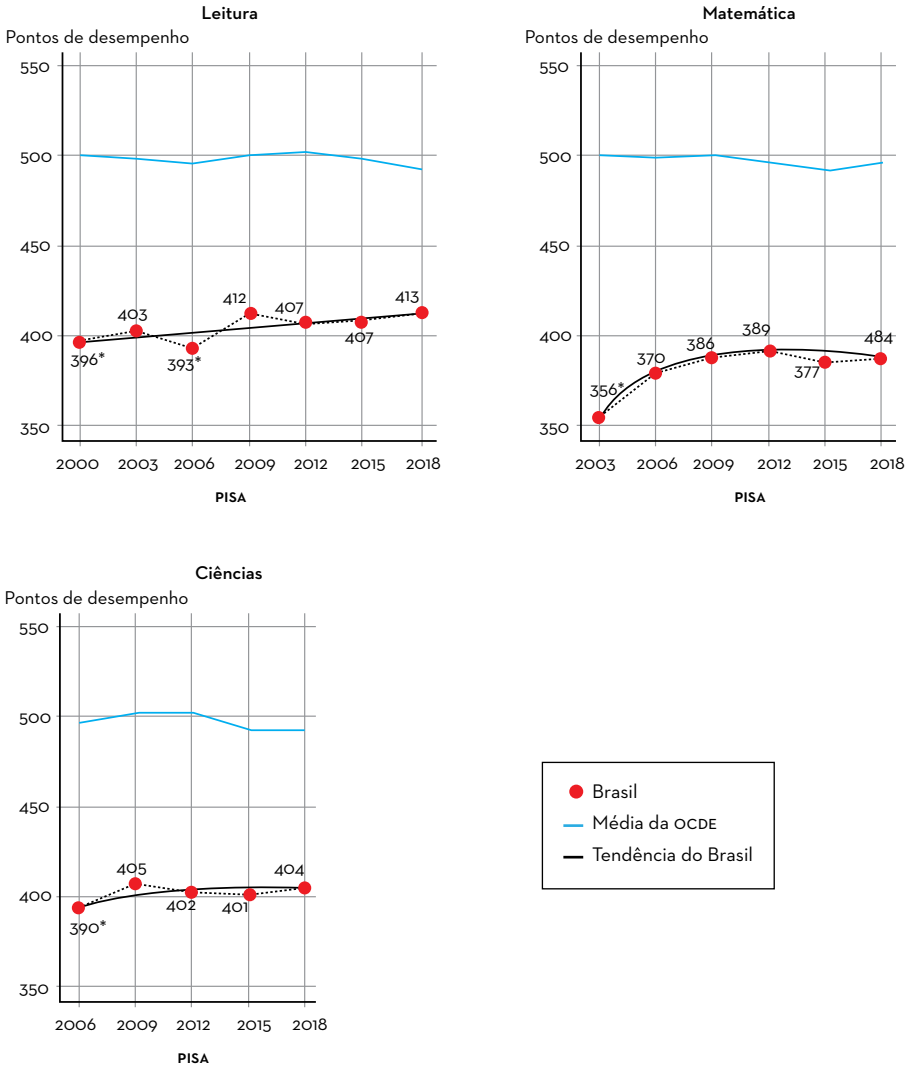
Considerações sobre a situação da educação brasileira frente ao contexto da pandemia

Direito, acesso e permanência de crianças, jovens e adultos à educação no Brasil com base nos dados do censo 2021:

Matrículas –Foram contabilizadas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil. Ao todo, foram registradas 46,7 milhões de matrículas — cerca de 627 mil a menos em comparação com 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3%. A rede municipal atende à maioria (49,6%) dos alunos. A estadual é a segunda maior (32,2%), seguida pela privada (17,4%). A União (rede federal) é responsável por 0,8% dos alunos matriculados na educação básica.

1. PISA Programa da OCDE para Avaliação de Estudantes Internacionais. Seu objetivo é medir a capacidade de alunos de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafíos da vida real.

FIGURA 1.1 DESEMPENHO DO BRASIL NAS PROVAS DO PISA* ENTRE 2000 E 2018, COMPARANDO AS ÁREAS DE LEITURA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS COM A MÉDIA DOS PAÍSES DA OCDE



* O seu objetivo é medir a capacidade dos estudantes de 15 anos de utilizar seus conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências para enfrentar desafios da vida real.
Fonte: elaborado com base em (OCDE, 2019). Resultados do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) de 2018.

Educação infantil — O número de matrículas na educação infantil manteve a tendência de queda. Apesar do crescimento até 2019, o índice de crianças matriculadas em creches caiu 9% entre 2019 e 2021. A redução é mais notável na rede privada, que apresentou uma queda de 21,6% de 2019 a 2021. Na rede pública, foram 2,3% a menos nesse período. O Censo Escolar de 2021 registrou 69,9 mil creches em funcionamento no Brasil.

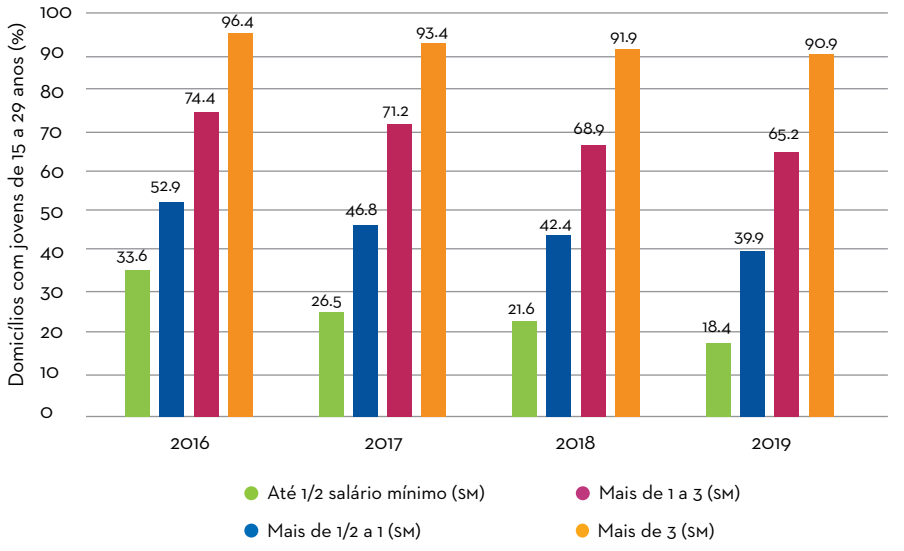
Ensino fundamental — Entre todas as escolas de educação básica, 123,6 mil (69,3%) oferecem alguma etapa do ensino fundamental. Dessas, 106,8 mil ofertam os anos iniciais. Por outro lado, 61,8 mil oferecem a última etapa. Nesse sentido, há praticamente duas escolas de anos iniciais para cada uma de anos finais. A rede municipal é a principal responsável pela oferta dos primeiros anos. São 10,1 milhões de alunos (69,6%), o que corresponde a 84,8% dos alunos da rede pública. Nos anos iniciais, 18% dos alunos frequentam escolas privadas. A proporção dessa rede, a propósito, diminuiu 7,1 pontos percentuais entre 2020 e 2021.

No que diz respeito aos anos finais, a participação da rede estadual é de 40% sobre as matrículas, com 4,8 milhões de alunos. Nesta etapa final do ensino fundamental, há uma divisão majoritária de responsabilidade entre os estados e municípios. A rede municipal atende a 5,3 milhões de alunos (44,7%). Já as escolas privadas reúnem 15% das matrículas. Ao todo, 12 milhões de estudantes cursam os anos finais do ensino fundamental no Brasil.

Ensino médio — A rede estadual tem a maior participação no ensino médio, atendendo a 6,6 milhões de alunos (84,5%). Nela, também está a maioria dos estudantes de escolas públicas (96%). Em seguida, estão as redes privada, com cerca de 935 mil alunos (12%), e federal, com 229 mil matrículas (3%), respectivamente.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação especial — As matrículas para EJA mantiveram relativa estabilidade nos últimos dois anos. A perspectiva era de que a evasão entre esse público aumentasse em função da pandemia. Nesse sentido, a pequena queda nos números é considerada positiva dentro do contexto causado pela crise sanitária. Em 2020, foram registrados 3 milhões de estudantes, considerando a EJA nos ensinos fundamental e médio. No ano de 2021, foram 2,9 milhões de matrículas. As matrículas na educação especial aumentaram em todas as etapas (infantil,

FIGURA 1.2 PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS COM JOVENS DE 15 A 29 ANOS QUE TÊM ACESSO À INTERNET POR MICROCOMPUTADOR, POR FAIXA DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA, BRASIL (2016-2019)



Fonte: elaborado com base na PNAD Contínua / IBGE Anual 1ª entrevista 2016–2019, visualizados na plataforma JET.

fundamental e médio), seja nas classes especiais e escolas exclusivas ou em classes comuns (alunos incluídos).

Educação profissional — O número de estudantes matriculados na educação profissional também apresentou uma queda considerada pequena, tendo em conta o cenário de pandemia instaurado nos anos recentes. Em 2020, foram registrados 1.936.094 alunos. No ano de 2021, foram 1.892.458 de matrículas. As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede estadual, representando 42,6% das matrículas, seguida das redes privada e federal, com 37,7% e 17,6%, respectivamente.

Professores e diretores — Em 2021, foram contabilizados 2,2 milhões de professores e 162.796 diretores na educação básica brasileira. A maioria dos profissionais que exercem o cargo de direção têm formação superior (89,5%) e é mulher (80,7%).

A seguir apresentamos um levantamento do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), onde é possível constatar o quanto a

FIGURA 1.3 PROPORÇÃO DE ESTUDANTES QUE RECEBERAM ATIVIDADES

	Maio	Junho	Julho
Total	74%	79%	82%
Sudeste	85%	87%	91%
Sul	94%	93%	96%
Nordeste	61%	70%	70%
Centro-Oeste	80%	85%	89%
Norte	52%	60%	62%

PNAD covid-19
Em novembro 2020
11% sem atividades no ensino fundamental (EF) – norte 25%
15% no ensino médio (EM) – norte 28% e nordeste 25%

Fonte: Retratos da educação na pandemia: um olhar sobre as múltiplas desigualdades. Fundação Carlos Chagas et al. (2020).

desigualdade social impacta negativamente na garantia de acesso à educação de qualidade:

Quando relacionamos o percentual de domicílios com jovens que dispõem de microcomputador x renda per capita, a desigualdade se torna ainda mais evidente. O que temos é uma mensagem de alerta explicitada pela figura 1.2 (PNAD, 2018).

Deste modo, podemos perceber o quanto o resultado dessa complexa equação de exclusão fica ainda mais evidente quando comparamos estes dados específicos por regiões do país. Na figura 1.3, 25% dos alunos do ensino fundamental na região Norte do Brasil não receberam atividades escolares nos meses consultados pela pesquisa. O percentual é ainda maior quando olhamos para o ensino médio (28%).

COMPROMISSO JESUÍTA COM EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Percebe-se que, historicamente, os jesuítas estão sempre com seus olhares voltados para os pobres e fazem disso uma opção sempre retomada em seus documentos oficiais: Carta de Princípios dos Colégios Jesuítas (1994), Plano Apostólico da Província dos Jesuítas do Brasil (2015–2020), Projeto Educativo Comum (PEC – 2016–2020), Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus (PAU – 2019–2029), Projeto Educativo Comum (PEC – 2021–2025). A opção pela juventude é também um marco em seus documentos, assim como a opção pelos vulneráveis. Os colégios jesuítas estão comprometidos com a aprendizagem para toda a vida.

Neste sentido, ainda que o ensino contribua para esta transformação social, pois pode instrumentalizar o educando para as mudanças, é por meio da educação, que os sujeitos constroem e reconstroem suas relações sociais, culturais e se enxergam como seres políticos que atuam em diferentes espaços de saberes, militâncias, lutas, religiosidades e em tantos outros nos quais ainda buscam articular–se na história.

Os jesuítas estão comprometidos em um amplo movimento em defesa e promoção do direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas, começando pelos mais pobres e em vulnerabilidades. Por isso, a Companhia de Jesus sente–se impelida a fazer ouvir junto ao poder público e à sociedade sua indignação ética pela iniquidade educativa. A reivindicação é pelas políticas necessárias para assegurar a educação integral, de qualidade e vitalícia para todas as pessoas, independente de sua idade, raça, religião, situação moral e social.

CONCLUSÕES

Neste momento, gostaríamos de nos concentrar nos desafios. Em primeiro lugar, é vital trabalhar por políticas educativas justas e inclusivas. Sabemos que mesmo que seja por outra ordem (Estado), como atores educacionais, devemos nos organizar mais na construção de uma educação respeitadora dos direitos, especialmente propondo linhas de trabalho para a incorporação no sistema de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos excluídos.

Em matéria de educação privada, oferecer espaços para populações em situação de vulnerabilidade social a partir de políticas de estímulo (desempenho educativo) a crianças e jovens. Aumentar a conscientização. Nossa responsabilidade para com as gerações mais jovens é possível graças ao trabalho que desenvolvemos como gerações adultas comprometidas.

As questões sociais que afastam as pessoas dos espaços de escolarização em nosso país vêm sendo discutidas em fóruns de educação, em conferências nacionais, em estudos estatísticos que apontam progressos e retrocessos. Emergem destas discussões algumas soluções, mas ainda não temos, de fato, uma política que sustente uma educação de qualidade

para todos e que valorize as práticas pedagógicas docentes como instrumento de permanência e participação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem de forma a mudar esta realidade. À frente da luta em respeito ao direito ao ensino de qualidade estão entidades e movimentos sociais que buscam encontrar caminhos para mobilização da sociedade e dos governantes em defesa de ações humanizadoras.

Um pouco sobre o contemporâneo na educação brasileira

De acordo com a análise de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino — Contee (2021) com a mudança de governo, a expectativa era para que os retrocessos e cortes de verbas para a educação praticados durante o governo Bolsonaro pudessem dar lugar a um processo de mudanças significativas na condução do Ministério da Educação, bem como de suas novas diretrizes. Porém, o presente momento nos leva a crer que ainda muito pouco foi feito a fim de reverter os prejuízos praticados durante a gestão passada.

Adentramos 2024 com mobilizações e discussões sobre a nova política educacional brasileira que está em processo de definição, com destaque para a elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2024 a 2034. As discussões e propostas envolvem avanços em áreas como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e o aprimoramento da qualidade da educação.

Além disso, há um foco na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na busca por estratégias que promovam a equidade e a inclusão na educação básica. Este é um momento crucial para acompanhar as evoluções e desafios da política educacional brasileira. Oxalá seja este ciclo do novo PNE um tempo novo de avanços necessários na efetivação do princípio constitucional sobre o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Sobre minha vivência / experiência, atuo na esfera pública, como professor do Atendimento Educacional Especializado no município de Salvador, atendendo crianças do ensino fundamental 1, e também colaborando em um colégio da Companhia de Jesus localizado no mesmo município, servindo como orientador educacional do Colégio Antônio Vieira (RJE),

acompanhando os jovens em situação de vulnerabilidade social que são matriculados no ensino médio noturno. Esta prática evidencia o compromisso da RJE com a educação de qualidade.

Assim, meu fazer educativo é constituído por duas realidades: pública e privada. Ambas trazem e defendem o mesmo princípio no que tange ao direito à educação. Contudo, a compreensão da educação como um apostolado — fundamento da Companhia de Jesus — serve–me como inspiração diante dos desafios que estão presentes em ambos os campos educativos. Guardadas as devidas proporções provenientes do contexto em que cada experiência / vivência se encontra, estas funcionam como força motriz que mobilizam o meu fazer educativo, pois de acordo com Jorge Larrosa, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa Bondía, 2002, p.21). Neste sentido, compreendo o meu fazer educativo como um construtor de pontes que ao ver seu esforço transformado em ponte é, ao mesmo tempo, também atravessado pelos rostos que passam pelo caminho. Assim, busco colaborar na efetivação do direito à educação, seja no ensino público, seja no ensino privado. Seja bebendo dos valores e saberes da Pedagogia Inaciana, como também à luz do verbo "esperançar", tal qual nos lembra o mestre Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

Constituição Política da República Federativa do Brasil. 1988. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0507.pdf

Contee (22 de março de 2021). *Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas.* https://contee.org.br/bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/

Fundação Carlos Chagas. (2020). Retratos da Educação na Pandemia: Um olhar sobre múltiplas desigualdades. https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/retratos-da-educacao-na-pandemia

Fundação Roberto Marinho (4 de janeiro de 2021). Panorama da educação no Brasil em 2020 e os desafios de 2021. *Futura.* https://www.futura.org.br/educacao-brasileira-na-pandemia-em-2020-e-os-desafios-de-2021/

Governo do Brasil (31 de outubro de 2022). Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021. *Inep*. https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021

Larrosa Bondía, J.B. (2002). Notas sobre a experiencia e o saber de experiencia. *Revista Brasileira de Educação, 19,* 20-28. https://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf

OCDE (2019). Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018. Brasil. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf

Derecho universal a la educación de calidad en Colombia

DIEGO AGUDELO GRAJALES

Resumen: *Existen por lo menos tres tipos de lecturas acerca de la educación en Colombia: la oficial, correspondiente a los informes de los ministerios de educación o sus equivalentes; la de los grupos especializados en análisis de información, que interpretan los datos en función de un interés específico; y la de quien vive en el día a día la educación en el aula, entendiendo el espacio abierto o cerrado donde se enseña y aprende.*

Debe considerarse el carácter privado o público de la educación. En el primero, la calidad depende del estrato o la clase social en la que se desarrolle su servicio, y suele diferenciarse por la intensidad en los niveles de inglés o matemáticas, además de la integralidad del currículo. Los resultados de pruebas del estado reflejan estas diferencias.

La educación pública también depende de los recursos, la calidad o la vocación de los docentes, de qué tan lejos está de los centros urbanos, cuál es el liderazgo de sus gobernantes, si está en zonas de riesgo por violencia de grupos armados, o de las dinámicas sociales propias de los barrios o las comunas en las zonas urbanas: invasiones, zonas de ladera, entre otras. Si a esta caracterización se suma el contexto de pandemia por covid–19, las brechas se profundizan y muestran el atraso en el desarrollo tecnológico a causa de la corrupción.

También se hace un breve análisis sobre la educación de calidad desde los colegios que regenta la Compañía de Jesús, en especial los de Fe y Alegría, que responden a las necesidades de los sectores populares, los niveles de cobertura y sus problemáticas actuales.

Palabras clave: *calidad de la educación, educación universal, educación y desarrollo, políticas educativas, sistema educativo.*

Resumo: *Existem pelo menos três tipos de leituras sobre a educação na Colômbia: a oficial, correspondente aos relatórios dos Ministérios da Educação ou seus equivalentes; a dos grupos especializados em análise de informações que interpretam os dados com base em um interesse específico; e a de quem vive no dia a dia a educação na sala de aula, entendendo o espaço aberto ou fechado onde se ensina e aprende.*

Além disso, deve–se considerar o caráter privado ou público da educação. No primeiro, a qualidade depende do estrato ou da classe social em que o serviço é oferecido, e costuma se diferenciar pela intensidade nos níveis de inglês ou matemática, além da integralidade do currículo. Os resultados das provas do Estado refletem essas diferenças.

A educação pública também depende dos recursos, da qualidade ou da vocação dos docentes, de quão longe está dos centros urbanos, qual é a liderança de seus governantes, se está em áreas de risco devido à violência de grupos armados, ou das dinâmicas sociais próprias dos bairros ou comunas nas zonas urbanas: se são invasões, áreas de encosta, entre outras. Se a essa caracterização se soma o contexto da pandemia de covid–19, as lacunas se aprofundam e mostram o atraso no desenvolvimento tecnológico devido à corrupção.

Palavras–chave: *qualidade da educação, educação universal, educação e desenvolvimento, políticas educacionais, sistema educacional.*

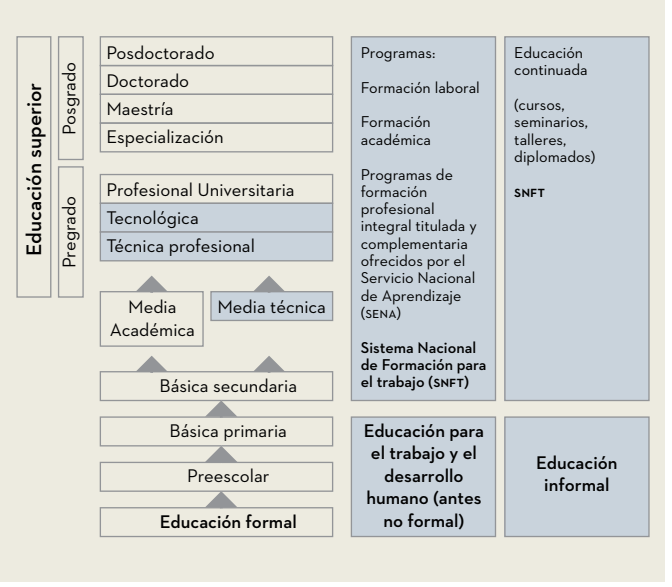
INSCRIPCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN (LEYES DE LA NACIÓN)

En su Constitución Política (1991), Colombia ha consagrado la importancia de la educación como un derecho y un bien público con una función social. El artículo 67 es considerado la norma más específica al respecto:

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, para la adecuada formación del ciudadano [...] El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica [...] La educación

FIGURA 2.1 ESTRUCTURA DEL SERVICIO PÚBLICO COLOMBIANO

Estructura del servicio público educativo colombiano (Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, Ley 749 de 2002, Ley 1064 de 2006, Ley 1188 de 2008)



Fuente: elaborado con base en Luna (2015).

será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragar.

El artículo 44 estipula que son derechos fundamentales de los niños:[1]

> la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos [...] Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás (Constitución Política de Colombia, 1991).

1. La referencia es incluyente según la Real Academia Española (RAE). https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas

Una primera lectura de este marco normativo expondrá que Colombia tiene claro el valor de la educación. Asimismo, el artículo 68 de la Constitución establece como obligaciones especiales del estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o bien con capacidades excepcionales. Tenemos un marco normativo amplio que recoge los distintos niveles de la educación. Según el Ministerio de Educación Nacional (2016):

> Ley General de Educación 115 de 1994. Destina el Título III. Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, define la educación para adultos y establece como objetivos específicos. Autoriza la validación de conocimientos, experiencias, prácticas sin la exigencia de haber cursado los grados de escolaridad, establece los programas semipresenciales para adultos y anuncia el fomento de programas de educación no formal. (Hoy Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano)
> Ley 715 de 2001. Se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros aspectos en el sector de la educación. Establece las competencias de las entidades territoriales certificadas, profundiza en el proceso de descentralización, ordenando a los municipios mayores de 100.000 habitantes el manejo de la educación, la asignación de los recursos, las ETC [Entidades Territoriales Certificadas de Educación], las funciones a directivos docentes, y las responsabilidades de la Nación.
> Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Constituye un instrumento para la atención educativa de personas en situación de discapacidad, campesinos, líderes sociales, miembros de organizaciones sindicales, defensores de Derechos Humanos y víctimas de desplazamiento forzado, haciendo imperativa la aplicación del enfoque diferencial, obligando al Estado a resarcir los derechos a la educación y especiales garantías y medidas de protección con mujeres, jóvenes, niños, niñas y personas adultas.
> Decreto 408 de 2011. Ordena "Asegurar el acceso, y la exención de costos académicos en las instituciones oficiales de educación y la permanencia

de la población víctima con perspectiva de derechos". Establece que "Las secretarías de educación deben gestionar recursos, y estrategias de permanencia, como, útiles escolares, transporte, uniformes, y ordena que en el Programa Nacional de Alfabetización priorizará población iletrada víctima con los modelos flexibles y ajustará los lineamientos de la política".

Decreto 1075 de 2015. Denominado Decreto único reglamentario del sector educativo, esta norma es una compilación de la totalidad de las normas nacionales vigentes del sector educativo. En tal sentido, incorpora en su totalidad los contenidos del anterior decreto 3011 de 1997, en el capítulo 5, sección 3, Educación para adultos.

Decreto 1860 de 1994. "Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales".

Decreto 1526 de Julio 24 de 2002, "Por el cual se reglamenta la administración del sistema de información del sector educativo".

Decreto 1851 de 2015. "Por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas y se subroga un capítulo del Decreto 1075 de 2015".

Resolución No. 166 del 4 de febrero de 2003. "Por medio de la cual se establecen las condiciones del reporte de información para la implementación de la primera etapa del Sistema de Información del Sector Educativo".

Directiva 14 de 2004. Establece orientaciones básicas para el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos con respecto a: 1. Carácter institucional. 2. La adecuación de los estándares de competencias básicas al aprendizaje. 3. La prioridad de la alfabetización. 4. La asignación de docentes. 5. Reporte de pre matrícula. 5. [sic] Intensidad horaria y certificación y 6. Reconocimiento por matrícula a través del sistema nacional de participaciones.

Un aspecto importante en términos de avance para Colombia es que tiene una política pública de primera infancia. La educación de calidad en el país implica considerar a la primera infancia y su relación con la política pública, ya que reconoce la importancia de esta etapa en el desarrollo humano para así promover el acceso a servicios de calidad para todos los niños y las niñas del país: la Comisión Económica para América Latina y el Caribe

(CEPAL) ha destacado que "la inversión en la primera infancia es la mejor garantía de un futuro sostenible y de calidad para las sociedades" (2010).

La primera infancia es un periodo crucial para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de la niñez, en el que se establecen las bases para su futuro aprendizaje y desarrollo, por lo que es fundamental que reciban una educación de calidad. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la inversión en la primera infancia puede tener un impacto significativo en la reducción de la pobreza y la desigualdad en América Latina y el Caribe (Berlinski y Schady, 2015).

Además, la educación en la primera infancia es un derecho fundamental reconocido por la Constitución Política de Colombia y por diversos instrumentos internacionales de derechos humanos como la Convención sobre los Derechos del Niño. Por tanto, el estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación de calidad en esta etapa, en especial para la niñez más vulnerable y en situación de pobreza. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es el principal encargado de la implementación de la política pública de la primera infancia. Según el ICBF, "la política de Primera Infancia busca garantizar el acceso a servicios de calidad en salud, nutrición, protección y educación, con enfoque en la atención integral y el desarrollo de sus habilidades y capacidades" (2021).

La política pública de la primera infancia se ha convertido en Colombia en una herramienta clave para la promoción de la educación de calidad en esta etapa de la vida. A través de ella, se busca garantizar el acceso de la niñez a los servicios de calidad en salud, nutrición, protección y educación, con enfoque en la atención integral y el desarrollo de sus habilidades y capacidades. Un estudio realizado por el Banco Mundial (BM) destaca que la educación de calidad en la primera infancia puede tener un impacto positivo en la reducción de la brecha de desigualdad en el acceso a la educación y el mejoramiento de la calidad de la educación en general (BM, 2018).

La política de primera infancia en Colombia promueve la formación y la capacitación de los profesionales que trabajan con la niñez en esta etapa, para garantizar una atención de calidad y promover el desarrollo de competencias y habilidades en niños y niñas. La Ley de Infancia y Adolescencia de 2006 establece que "la atención integral a la primera

infancia es una responsabilidad del Estado y un derecho fundamental de la niñez, que implica el acceso a servicios de salud, nutrición, educación, protección y recreación".

En este contexto, la educación de calidad para la primera infancia se convierte en un aspecto crucial en el desarrollo del país. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010), los primeros años de vida son determinantes en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y las niñas, por lo que es necesario asegurarles una educación de calidad. Esto no solo se traduce en mejores resultados académicos a largo plazo, sino también en un mayor bienestar y equidad social.

En Colombia, la política pública de atención integral a la primera infancia busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos y todas desde el nacimiento hasta los 5 años de edad, mediante la articulación de sectores como salud, nutrición y educación. Según el Ministerio de Educación Nacional (2014), la educación inicial es una etapa clave para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales, y su calidad está estrechamente relacionada con la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el país.

Es necesario promover y fortalecer la educación de calidad en la primera infancia como un pilar fundamental de la política pública educativa en Colombia para garantizar el desarrollo integral de la niñez y contribuir al desarrollo social y económico del país. Es un reto que involucra a toda la sociedad y exige una inversión y un compromiso constantes por parte del estado, las familias y la comunidad educativa en general.

El derecho a la educación es responsabilidad de toda la sociedad, no solo del estado. Sin embargo, en Colombia se evidencia una falta de compromiso de la ciudadanía para velar el cumplimiento de este derecho, sobre todo para las poblaciones más desfavorecidas. Es un problema que afecta no solo a la educación en general, sino también a la educación de calidad en la primera infancia, que requiere un esfuerzo colectivo para garantizar su acceso y calidad.

La educación de calidad no se trata solo de la existencia de aulas, maestros, pedagogías o didácticas, sino de una serie de factores interrelacionados que van desde la formación docente, la inclusión de

tecnologías, el acceso a recursos educativos y la participación de la comunidad educativa. Se traduce en la formación de ciudadanos críticos, capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Por lo tanto, es fundamental que la sociedad, en su conjunto, se comprometa en la tarea de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los niños y las niñas, desde la primera infancia hasta la educación superior, como un derecho humano fundamental y requisito para el desarrollo social y económico del país. Es además necesario que los poderes ejecutivo, legislativo y judicial trabajen de manera conjunta para asegurar el cumplimiento de las políticas públicas en educación y garantizar el acceso a una educación de calidad para toda la niñez del país.

El Pacto por la Equidad, Pacto por la Educación es un plan sectorial presentado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el periodo 2018–2022. Su objetivo es mejorar la calidad de la educación en el país y lograr una mayor equidad en el acceso a ella, reduciendo las brechas y oportunidades.

El plan se divide en seis ejes: educación inicial y preescolar; educación básica y media; educación superior; educación para el trabajo y el desarrollo humano; educación rural; y fortalecimiento institucional y gobernanza. Cada uno tiene objetivos específicos y estrategias detalladas.

Entre las estrategias se encuentran la formación y la capacitación docente; la implementación de modelos pedagógicos innovadores; la promoción de la educación bilingüe y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aula; la ampliación de la cobertura educativa en zonas rurales; la implementación de programas de educación inclusiva; y la promoción de la participación ciudadana en esta.

NORMATIVA LEGAL VIGENTE DEL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

A continuación, se presenta información sobre la normativa legal vigente del derecho universal a la educación de calidad en Colombia. El Plan Decenal de Educación 2016–2026 establece políticas y estrategias para mejorar la calidad, la equidad y la eficiencia del sistema educativo. En Colombia, se utilizan diferentes indicadores, entre los que se incluyen

pruebas estandarizadas, evaluaciones de programas y proyectos, y datos sobre el acceso y la permanencia de los estudiantes. Aunque hay mejoras en el acceso y la permanencia de los estudiantes, persisten desafíos en la garantía de una educación de calidad y equitativa para todos los ciudadanos. Para mejorar la calidad de la educación en los estratos menos favorecidos, que sea equitativa e inclusiva, se requieren cambios significativos en todas las dimensiones del sistema educativo y el desarrollo de competencias.

Algunos de los indicadores más utilizados son los siguientes:

- Pruebas estandarizadas: son para evaluar el desempeño de los estudiantes en diferentes niveles educativos: Examen de Estado de la Educación Media (Saber 11), las pruebas Saber Pro y Saber TyT y las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, las cuales evalúan el conocimiento y las habilidades de los estudiantes en diferentes áreas, tales como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, entre otras.
- Evaluación de programas y proyectos: para determinar su impacto en la calidad de la educación y su eficacia en la consecución de los objetivos propuestos.
- Indicadores de acceso y permanencia: tales como el porcentaje de escolarización y la tasa de deserción escolar para evaluar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021) informó que la escolarización en educación preescolar fue de 76%; en tanto la educación básica primaria de 96%; en educación básica secundaria fue de 82%; y en educación media superior de 66%. En cuanto a la deserción escolar, según el informe de 2021, la tasa en educación básica primaria fue de 1.9%; en educación básica secundaria de 3.7%; y en educación media superior de 8.2%.

Aunque estos indicadores reflejan una mejoría en el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, existen todavía desafíos en la garantía de una educación de calidad y equitativa para todos los ciudadanos.

La educación de calidad deberá ser una apuesta de todo estado, porque ahí está su mayor impacto; pero, cuando se habla de calidad no significa

tener un cupo o un número de sillas disponibles, sino estar en condiciones de mantener esta y aprovecharla. La gratuidad no solo debe abarcar, como sucede en Colombia, la posibilidad de asistir a la institución educativa, sino que tiene que englobar otros aspectos: el costo para las familias de permanecer en la escuela y aprovecharla: uniformes, útiles escolares, medios de transporte, acceso de consulta educativa, así como necesidades básicas de un techo y alimento. El otro elemento para permanecer en la escuela es el "capital cultural", es decir, esos mínimos que permiten la adaptación, como el lenguaje, la conciencia de la temporalidad, la tarea y las reglas de convivencia, entre otros.

En la calidad educativa en Colombia, como ya se dijo, además de su carácter socializador es necesario llevar a cabo cambios significativos en todas las dimensiones, comenzando por el sentido o el cuidado de lo público, que deberíamos tener no solo quienes ejercemos esa función, sino todos los ciudadanos, ya que una buena calidad educativa depende del desarrollo y el avance de un país, y viceversa; este es posible cuando sus ciudadanos han transitado en la educación con altos estándares académicos y desarrollado competencias que permiten avanzar como una sociedad más equitativa y menos violenta.

Pero, ¿qué debemos implementar en Colombia para mejorar la calidad de educación en los estratos menos favorecidos y lograr una educación equitativa e inclusiva?

Si bien el sistema educativo en Colombia está trabajando para aumentar el presupuesto de educación (hay cifras que demuestran un avance importante), y se ha avanzado en la cobertura y la educación incluyente, la dimensión de pobreza es tan alta que no es suficiente, por lo que las expectativas de vida escolar son bajas. En esa deserción escolar de las familias pobres también influye la baja calidad de la educación y la poca relación de esfuerzo y reconocimiento. Corresponde esforzarse más para lograr unos mínimos, y muchos de ellos, desde una escuela tradicional de aprendizaje de contenidos, terminan por estimular la salida del sistema educativo: "La deserción escolar en Colombia sigue siendo un desafío importante para el sistema educativo, especialmente en los niveles de educación media superior, donde la tasa de deserción es del 8,2%" (Ministerio de Educación Nacional, 2021, p.12).

Es pan de cada día observar el registro de noticias con relatos de cómo las niñas y los niños en áreas rurales deben superar todo tipo de peripecias, e incluso exponer su vida para llegar a una escuela. Lo mismo para los maestros y las maestras que deben vivir en esas zonas alejadas y sin recursos ni espacios para enseñar, y casi siempre sin esa red familiar de apoyo, que constituye la única interlocutora válida de la comunidad. Esta realidad, como otras que son fruto de los desplazamientos forzados o violencias urbanas, hace que los niños, antes que aprender o tener conocimientos, deben saber cómo sobrevivir.

Son necesarias reformas que de verdad funcionen a favor del desarrollo integral de los niños y las niñas. Que no se quede en reformas escritas con datos técnicos que se presentan en actos protocolarios con prensa en las salas de comunicación de las sedes de los gobiernos. La calidad educativa es un proceso que comienza desde el primer momento en que las niñas y los niños abren sus ojitos, se pueden asear, cumplir sus necesidades básicas en un espacio adecuado y recibir el primer bocado de comida, hasta el dormir por las noches de nuestros estudiantes, sin ruidos de bala en las calles, o con el miedo aterrador de que los van a sacar de sus casas. Esta es la realidad de muchas familias colombianas y, más que cifras en avances, es necesario construir nación, una sociedad en la que a todos y todas nos importe la educación del otro y de la otra.

¿CÓMO HACER ESAS REFORMAS?

Si se deja al estado solo, no va a pasar nada. Hay que exigirle hacer lo que le corresponde, y para ello requiere una sociedad civil activa y participativa de padres y madres de familia, empresarios y docentes que trabajen en red con el estado para que muchos sectores se sumen y trabajen por la niñez y la juventud de este país en por lo menos cuatro ejes: comunicar por qué es importante y qué beneficios trae a largo plazo; la investigación, que permite conocer un problema de conocimiento del cual partir, como información confiable obtenida por métodos científicos validados, que las acciones del entramado educativo estén orientadas hacia un propósito específico; el trabajo con los territorios desde sus necesidades; y la articulación en diálogo de mesas de trabajo para el aprendizaje de los distintos

actores, para no quedarse en discursos con sesgos ideológicos, sino que se avance en un interés común.

FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La educación de calidad es el proceso de integración del individuo en la sociedad, el cual está relacionado con la financiación, lo primero a tener en cuenta, sin que se limite a recursos económicos. En Colombia, la educación se financia por distintas fuentes de financiamiento, tanto públicas como privadas:

- Recursos públicos: la mayor parte de la financiación de la educación en Colombia proviene del estado. El gobierno colombiano destina un porcentaje del presupuesto nacional a la educación, que se distribuye entre los diferentes niveles y modalidades educativas. Asimismo, existen fondos específicos para la financiación de proyectos de infraestructura, capacitación docente y programas de alimentación escolar, entre otros.
- Recursos privados: principalmente a través de la matrícula en instituciones educativas privadas. Además, existen organizaciones no gubernamentales y fundaciones que ofrecen becas y ayudas económicas para que los estudiantes de bajos ingresos puedan acceder a una educación de calidad.
- Cooperación internacional: para la financiación de proyectos educativos de diferentes organismos multilaterales como el BM, el BID y la OEA, entre otros. Estos recursos se destinan sobre todo a proyectos de desarrollo educativo y fortalecimiento institucional.

A pesar de los esfuerzos del estado y la cooperación internacional, la financiación de la educación en Colombia sigue siendo insuficiente para garantizar calidad para todos los ciudadanos, por lo que debe seguirse trabajando en políticas y estrategias que permitan mejorar la financiación y distribución de recursos para una educación de calidad, equitativa e inclusiva en todo el país.

Las leyes y las resoluciones que establecen el marco legal y reglamentario para la gestión de los recursos y la inversión en el sistema educativo son:

- Ley 115 de 1994: establece el marco general de la educación en Colombia y regula aspectos como la organización del sistema educativo, la calidad de la educación, la formación docente y la financiación de la educación pública.
- Ley 715 de 2001: señala el régimen de transferencias de recursos del gobierno nacional a las entidades territoriales para la prestación de servicios de educación, salud y agua potable. También instituye las obligaciones y responsabilidades de las entidades territoriales en relación con la prestación de servicios educativos.
- Ley 1450 de 2011: "Gratuidad. Los recursos del Sistema General de Participaciones para educación que se destinen a gratuidad educativa serán girados directamente a los establecimientos educativos, de conformidad con la reglamentación que el Gobierno Nacional establezca".
- Resolución No. 012160 07 Jul 2021 del Ministerio de Educación: "Por la cual se ordena asignar y transferir los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones para Educación por concepto de Calidad Gratuidad Educativa a los establecimientos educativos a nivel nacional".
- Decreto N° 1075 de 2015: contiene consideraciones sobre inspección y vigilancia de la educación superior.
- Resolución 222 de 2018: formula lineamientos para la elaboración de los planes de mejoramiento institucional de las instituciones de educación superior en Colombia.
- Ley 1911 de 2018: establece la financiación de la educación superior en Colombia y regula aspectos como los recursos para la gratuidad en la educación superior, el financiamiento del sistema de crédito educativo y la gestión de los recursos del Fondo de Solidaridad para la Educación.
- Ley 1955 de 2019: señala el presupuesto general de la Nación para 2020 y regula la asignación de recursos para diferentes sectores, incluyendo la educación.

La normativa puede estar en constante actualización, por lo que hay que consultar las últimas disposiciones emitidas por las autoridades competentes.

DIRECTRICES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Los Decretos 470 del 24 de marzo de 2020 y 533 del 9 de abril de 2020 permitieron a las entidades territoriales adecuar la ejecución del Programa de Alimentación Escolar para consumo en casa y garantizar que los estudiantes en situación de vulnerabilidad tuvieran acceso a alimentos durante el cierre de las escuelas. Asimismo, el Decreto 532 del 8 de abril de 2020 posibilitó la exención de la presentación del resultado de Saber 11 para el ingreso a la educación superior, para quienes no pudieron presentar el examen el 15 de marzo debido a la pandemia.

En cuanto a la flexibilización del calendario académico, el Decreto 660 del 13 de mayo de 2020 autorizó al Ministerio de Educación adoptar medidas relacionadas con la flexibilización del calendario académico para la prestación del servicio educativo. Así también, el Decreto 662 del 14 de mayo de 2020 creó el Fondo Solidario para la Educación con el objetivo de mitigar la deserción y fomentar la permanencia en el sector educativo en la pandemia.

El Ministerio de Educación ha emitido varias directrices y circulares, como la Circular Conjunta número 11 con el Ministerio de Salud y Protección Social, del 9 de marzo de 2020 (Ministerio de Educación Nacional, 2020), con recomendaciones para la prevención, el manejo y el control de la infección respiratoria aguda por el nuevo coronavirus en el entorno educativo; y las Circulares 19, 20 y 21 del 14, 16 y 17 de marzo de 2020, respectivamente. Además, se han emitido las Directivas 3, 5, 7, 9, 10, 11 y 12 del 20 y 25 de marzo, del 6 y 7 de abril, del 29 de mayo y el 2 de junio de 2020, con el fin de orientar las actividades del sector en medio de la disposición de aislamiento preventivo obligatorio. Estas directrices se han encaminado a generar las condiciones para que niñas, niños y adolescentes puedan continuar su proceso educativo en casa, con la guía y el acompañamiento pedagógico de sus maestros, maestras y la mediación de sus familias.

A pesar de estas medidas y directrices, persisten desafíos estructurales que afectan la inclusión y la calidad educativa. La falta de acceso a la Internet en algunas regiones del país, así como el no acceso de los estudiantes a tecnología con equipo de cómputo o tecnológico, la ausencia de capacitación de los maestros en el uso de las TIC y la falta de equipamiento de las escuelas, son algunas variables que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes y limitan la inclusión a la educación en el contexto de la pandemia. Es necesario seguir trabajando en políticas y estrategias para abordar estos desafíos y garantizar la inclusión educativa en el contexto actual.

CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA

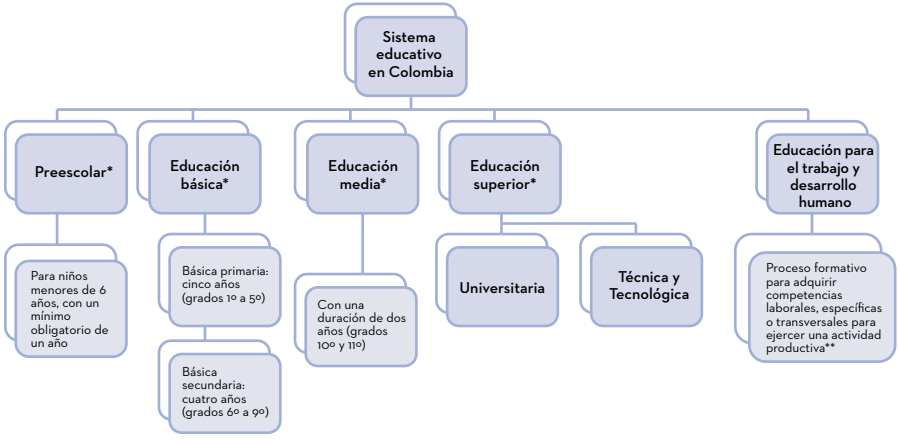
El sistema educativo colombiano es amplio y comprende diversos niveles y modalidades de enseñanza. La educación inicial es la atención y el cuidado de niños y niñas menores de 6 años, mientras que la educación preescolar es el primer nivel de escolaridad y va dirigido a niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad.

La educación básica, por su parte, consta de nueve grados y se divide en dos ciclos: educación primaria, que integra los primeros cinco grados, y educación secundaria, que comprende los cuatro grados restantes. La educación media, que consta de dos grados, culmina con la obtención del título de bachiller y prepara a los estudiantes para el ingreso a la educación superior.

En Colombia, la educación se concibe como un proceso integral y permanente de formación que contiene elementos personales, culturales y sociales. Se reconoce como un derecho fundamental de todas las personas y un servicio público de función social, cuyo fin último es el desarrollo integral de los educandos.

La Constitución Política de Colombia estableció las bases para la prestación del servicio educativo en el país y consagró el papel del estado en su regulación y vigilancia. De esta forma, se garantiza el acceso y la permanencia en el sistema educativo, así como la calidad de la educación y la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos para mejorar la calidad y el acceso a la educación en Colombia,

FIGURA 2.2 EDUCACIÓN FORMAL EN COLOMBIA



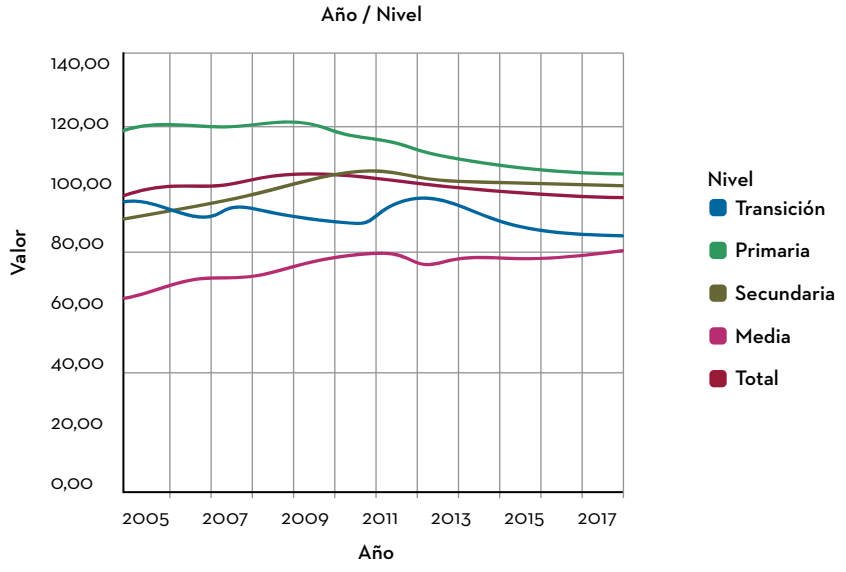
* Ley 115 de 1994.
** Decreto 2020 de 2006.
Fuente: Departamento Nacional de Planeación (1994).

existen desafíos y brechas por cerrar. Por ejemplo, se han identificado desigualdades en el acceso a la educación en las zonas rurales y entre los sectores más vulnerables de la población. Además, persisten problemas relacionados con la calidad y la equidad en la educación, así como con la formación y la capacitación docente. Es fundamental seguir trabajando en el fortalecimiento del sistema educativo colombiano para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los ciudadanos.

La cobertura educativa en Colombia es un tema que ha sido abordado por diversas instituciones y organizaciones, por lo que a continuación se presentan algunas referencias actualizadas, entre las que se destacan:

- El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), que en su boletín estadístico de octubre de 2021 reportó que la cobertura en educación preescolar en el país alcanzó 77.6%, en tanto la educación básica primaria y secundaria tuvo una cobertura de 91.3%. Además de una serie de informes y datos estadísticos por sectores muy detallado, que resulta de obligatoria consulta para conocer el impacto real de la educación en Colombia (https://www.mineducacion.gov.co/portal/estadisticas/Datos-Abiertos-MEN/).

FIGURA 2.3 TASA DE COBERTURA BRUTA NACIONAL 2005-2017



Fuente: elaboración con base en Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Matrícula Estudiantil (Simat, 2017).

• Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Desarrollo Humano en Colombia 2021, señala que la tasa neta de matrícula en educación primaria y secundaria en Colombia fue de 87.2% en 2020 (https://www.undp.org/es/colombia).
• La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su informe Education at a Glance 2021, indicó que la tasa de escolarización neta en educación terciaria en Colombia en 2019 fue de 48%, un aumento significativo en comparación con 32% registrado en 2005.
• La Fundación Compartir, una organización colombiana que promueve la educación, en su informe Estado de la Educación en Colombia 2020, publicó que en el país se han presentado avances en la cobertura educativa en los últimos años, pero aún existen brechas en cuanto a la calidad de la educación y la equidad en el acceso.

RESULTADOS DE EVALUACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES (CALIDAD)

El análisis de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales en Colombia indica que persisten desafíos en la educación de calidad en el país. En las pruebas PISA de 2018, Colombia obtuvo 412 puntos, mientras que la media de la OCDE fue de 487, lo que muestra una brecha significativa en los estándares internacionales de calidad educativa. Además, los resultados de las pruebas Saber 11 señalan que los estudiantes colombianos tienen mayores dificultades en áreas como matemáticas y ciencias naturales, lo que sugiere fortalecerlas. Este análisis se respalda con las palabras de Ricardo Gómez (2008), quien plantea la posibilidad de que los estudiantes colombianos no sean analfabetos científicos, sino que se enfrenten a condiciones indignas y precarias en su formación.

A pesar de los esfuerzos realizados en Colombia para mejorar la calidad educativa, persisten desafíos importantes en el sistema, por lo que es necesario seguir trabajando en fortalecer la formación en áreas clave como matemáticas y ciencias naturales, así como mejorar las condiciones de los y las estudiantes y los y las maestras para lograr una educación de calidad en el país.

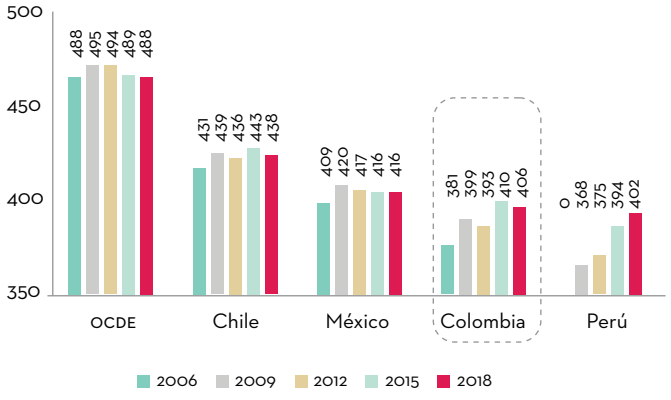
En un informe reciente de la Fundación para el Desarrollo de la Investigación Económica (Fedesarrollo), que alerta sobre la baja calidad educativa en Colombia, a pesar de una mayor cobertura en el sistema educativo, los resultados de las pruebas Saber 11 y las pruebas PISA muestran un bajo desempeño en áreas como matemáticas y ciencias, y una brecha significativa en comparación con otros países de la región y la OCDE. Se destaca la falta de recursos y capacitación adecuada para los docentes, y la necesidad de mejorar la calidad de los programas educativos y la infraestructura escolar en el país (Infobae, 2022).

Sergio Clavijo (2021) señala que, aunque Colombia ha hecho esfuerzos por mejorar la calidad educativa, los resultados no son los esperados. Argumenta que, según los resultados de las pruebas Saber 11, la mayoría de los estudiantes no alcanzan niveles adecuados en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, y agrega que existe una gran brecha educativa entre las regiones urbanas y rurales, y que las desigualdades socioeconómicas influyen en el acceso a una educación de calidad. El académico propone

FIGURA 2.4 PUNTAJE PROMEDIO EN LAS PRUEBAS PISA, 2006 A 2018

Brecha en calidad:

Colombia logró un puntaje muy por debajo del promedio de los países de la OCDE, lo cual refleja que la calidad de la educación en esta nación necesita mejorar



Nota: el puntaje total corresponde al promedio de los puntajes obtenidos en las tres áreas evaluadas en las pruebas PISA: lectura, matemáticas y ciencias.
Fuente: OCDE (2018). Cálculos Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF), con base en OCDE–PISA 2018.

una serie de soluciones para mejorar la educación en Colombia, como la implementación de políticas de inclusión, la formación docente y la inversión en infraestructura educativa, y enfatiza la importancia de fomentar la investigación y la innovación en la educación para mejorar la calidad del sistema educativo en el país.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA GARANTIZAR LA EQUIDAD

El gobierno colombiano ha implementado diversas políticas educativas para garantizar la equidad en el acceso y la calidad de la educación para diferentes poblaciones. A continuación, se describen algunas:

- Persona con capacidad excepcional: busca garantizar el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad para estas personas, al promover su participación en el sistema educativo y brindar los apoyos necesarios para su desarrollo.
- Persona con discapacidad: para el acceso a la educación inclusiva y de calidad para estas personas, promueve su participación activa en el sistema educativo y les brinda los apoyos para su desarrollo.

• Personas con talento excepcional: les asegura el derecho a la educación de calidad, identificando y apoyando su desarrollo y talentos en diferentes áreas.
• Plan educativo municipal: busca promover la gestión y coordinación entre los diferentes actores del sistema educativo en el ámbito municipal, para garantizar el acceso y la calidad de la educación en la región.
• Plan educativo personalizado (PEP): es una estrategia para el derecho a una educación de calidad y pertinente de cada estudiante, adaptando el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades y características individuales.
• Política de ampliación de cobertura: para ampliar la cobertura educativa en el país y así asegurar el acceso a la educación de calidad para todas las personas en edad escolar.
• Política pública de primera infancia: derecho a una educación de calidad y pertinente desde la primera infancia, que aliente su desarrollo integral y brinde apoyos a las familias y cuidadores.
• Población con necesidades educativas especiales: derecho a una educación inclusiva y de calidad para la población con necesidades educativas especiales, que brinde los apoyos y recursos necesarios para su desarrollo.
• Población de frontera: busca garantizar el acceso a una educación de calidad para la población de zonas de frontera del país, promoviendo su desarrollo integral y apoyando la gestión y coordinación entre los diferentes actores del sistema educativo en la región.
• Posprimaria rural: acceso a una educación de calidad para la población rural, que promueva su desarrollo integral y brinde apoyos y recursos necesarios para su formación.
• Preescolar no escolarizado: derecho a una educación de calidad para la población en edad preescolar, que promueva su desarrollo integral y brinde apoyos y recursos necesarios para su formación.
• Primera infancia: garantizar el derecho a una educación de calidad y pertinente desde la primera infancia, para su desarrollo integral y con apoyos a las familias y cuidadores.
• Proceso de matrícula: acceso a la educación para todas las personas en edad escolar, con la simplificación y agilización del proceso de este trámite.

Para ampliar las políticas educativas y asegurar la equidad en Colombia, es importante:

- El fortalecimiento de la educación rural: Colombia es un país con una significativa población que vive en el campo, y el acceso a una educación de calidad en estas zonas es un desafío. Es importante continuar con el desarrollo de políticas y programas que permitan fortalecer esta enseñanza, como el Proyecto de Educación Rural (PER), a través de la formación de docentes y la implementación de tecnología en las aulas.
- La inclusión educativa de poblaciones vulnerables: la política pública de primera infancia y la promoción de la equidad en el acceso son fundamentales. Se debe continuar el desarrollo de programas y proyectos específicos para poblaciones con necesidades educativas especiales, personas con discapacidad, talento excepcional y capacidades excepcionales.
- Fomento de la educación técnica y tecnológica: una opción importante para los jóvenes que deseen ingresar al mercado laboral. El Plan Nacional para el Desarrollo de la Microempresa y el Proyecto Acceso con Calidad a la Educación Superior en Colombia (ACCES) son iniciativas para fomentar este tipo de educación en el país.
- Desarrollo de políticas para la inclusión digital: el acceso a la tecnología y a la Internet garantizarán hoy una educación de calidad. El Programa de Conectividad en Banda Ancha para Instituciones Públicas-Fase II ayudará a mejorar el acceso a la tecnología en las instituciones educativas del país.
- Implementación de planes educativos personalizados (PEP): una herramienta para garantizar que los estudiantes reciban una educación adecuada a sus necesidades y habilidades en todas las instituciones educativas del país.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ASEGURAR LA INCLUSIÓN

La Constitución Política de Colombia de 1991 estableció al país como un estado social de derecho, lo que implica que sus instituciones tienen la responsabilidad de garantizar la justicia social e integración de la

participación ciudadana. Esto se refleja en la creación del Ministerio de Educación Nacional y en la inclusión de las entidades territoriales para el mejoramiento de las políticas públicas de educación.

En 2003, con la Resolución 2565, se promovió la primera norma para la inclusión de personas con discapacidad en la educación, la cual encargó a las entidades territoriales la organización de la oferta educativa para esta población y la inclusión de sus necesidades en el Proyecto Educativo Institucional.

Después, el Decreto 470 facultó a las entidades territoriales para suministrar los servicios para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, al permitir la solicitud de apoyos profesionales y brindar atención universal para esta población.

En resumen, las políticas educativas en Colombia están orientadas a asegurar la inclusión y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos, en especial para aquellos con necesidades especiales.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Después de la revisión de la Comisión de Racionalización del Gasto y de las Finanzas Públicas, se observa que la distribución de los recursos públicos dirigidos a la atención de los estudiantes en condiciones especiales era menor en municipios considerados pobres que en ricos. Lo anterior fomentó que en 2001 se creará el Sistema General de Participaciones (SGP), con el que se buscaba redistribuir los recursos en función a la población atendida.

No obstante, estas reformas no han sido útiles para asegurar que las personas en situación de discapacidad puedan ser atendidas por una institución educativa con las ayudas pedagógicas necesarias.

Es responsabilidad del estado, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, que a través del Ministerio de Educación se apoye en la creación de esa infraestructura, así como de capital humano para que puedan atender de forma integral las necesidades de formación especial, incluyendo la financiación con la asignación de recursos para los programas de necesidades educativas especiales (Ley 60 de 1993); acción que también se realiza

bajo la figura de cofinanciación, definiendo mecanismos de planificación, gestión desde un plan territorial diferenciado de educación. Se incluye la modalidad de subsidios para apoyar programas encaminados al mejoramiento de la atención de personas con necesidades educativas especiales.

MARCO DE POLÍTICA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

En Colombia, existen políticas públicas que buscan garantizar la inclusión educativa de la población vulnerable y en situación de discapacidad. Una de ellas es el Plan Nacional de Educación Inclusiva 2016–2021, para asegurar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación alguna.

El Ministerio de Educación Nacional ha implementado también diferentes programas y estrategias para garantizar la inclusión educativa, como el Programa Todos a Aprender, que busca mejorar la calidad de la educación a través de la formación de docentes y la implementación de metodologías innovadoras.

Por otra parte, se tiene el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, cuyo objetivo es garantizar el acceso a una educación integral y de calidad en temas de sexualidad, equidad de género, derechos humanos y construcción de ciudadanía.

Otro ejemplo es el Programa de Alimentación Escolar, que tiene como propósito garantizar la alimentación de los estudiantes de las zonas rurales y vulnerables del país, y así mejorar su rendimiento académico y garantizar su permanencia en el sistema educativo.

En Colombia, las políticas públicas que buscan salvaguardar el bienestar social de las personas en situación de discapacidad no cumplen su cometido, ya sea por razones de corrupción o porque no hay suficientes normas, o de carácter exclusivo para velar por esta población.

Ahora bien, el Decreto 366 de 2009 establece lo que se entiende por un estudiante en situación de discapacidad, es decir, aquel o aquella con algún déficit que se refleja en alguna limitación en su desempeño escolar, lo cual "representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno".

El anterior decreto reglamenta que la entidad territorial certificada es la que organiza la oferta educativa, al considerar la situación de discapacidad del o la estudiante, y asignarles personal de apoyo pedagógico a las instituciones educativas, de acuerdo con los parámetros establecidos.

El personal de apoyo pedagógico debe establecer procesos y procedimientos con las y los docentes de las instituciones, participar en la "revisión, ajuste, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Institucional", en específico la parte que se refiere a la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.

Sin embargo, "en muchas instituciones educativas aún se vulnera el derecho a la educación" (Saénz, 2012, p.193), lo que obliga a que deban acudir a instrumentos judiciales como la "tutela que además han dado origen a sentencias que luego de largos procesos ordenan a las secretarías de educación la vigilancia y la coordinación de acciones para prestar el servicio educativo a niños con necesidades educativas específicas" (p.193).

Lo importante no es lo que está en la ley, sino la realidad de exclusión y vulnerabilidad de la población infantil y juvenil en condición de discapacidad. Desde el papel, todo parece estar bien planteado y legislado, pero, en realidad, tanto la administración de los recursos como las decisiones no están en la comunidad educativa, entendida como el conjunto de agentes involucrados en el proceso cognitivo y de aprendizaje de la sociedad (integrada por estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares), sino por los gobernantes. Existen tantas necesidades estructurales que es insuficiente lo que se ofrece en el sistema educativo público.

LA COMPAÑÍA DE JESÚS COMPROMETIDA CON LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

El compromiso de la Compañía de Jesús con la educación de calidad es inherente a su misión, vocación (CPAL, 2019) y se concreta en la creación de instituciones educativas de excelencia, que tengan un impacto significativo en el desarrollo social y económico del país, no solo con la Pontificia Universidad Javeriana, con su sede central en Bogotá y la seccional en Cali, sino con todos los colegios privados de alto prestigio

para estratos medios y los colegios de Fe y Alegría en los sectores populares. Su visión humanista de la educación, enfocada en la formación de líderes comprometidos con la transformación social, ha sido clave para el éxito de estas instituciones y su contribución al fortalecimiento de la ciudadanía, la paz y la vida digna de la sociedad colombiana.

El rasgo distintivo de las instituciones regentadas por la Compañía de Jesús es su preocupación y compromiso por las comunidades más vulnerables, lo que ha hecho que el Programa de Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz (Forja), de la Universidad Javeriana Cali, promueva el desarrollo de competencias y capacidades ciudadanas focalizadas en la dimensión social, como impulso al servicio personal y colectivo de la profesión (Pontificia Universidad Javeriana, 2018).

Fe y Alegría es un movimiento de educación popular y promoción social internacional que se enfoca en brindar educación popular integral, inclusiva y de calidad a niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven en situaciones de pobreza, marginalidad y exclusión social. En Colombia, cuenta con presencia en varias regiones del país, en donde ofrece educación en centros de aprendizaje formal, primera infancia e iniciativas comunitarias en áreas urbanas y rurales. A continuación, se presentan algunos datos estadísticos sobre Fe y Alegría en Colombia en los últimos años:

- En 2020, atendió a más de cincuenta mil niños, niñas y jóvenes en 16 departamentos de Colombia (Fe y Alegría, 2020a).
- Entre 2016 y 2020, ha capacitado a más de seis mil docentes y ha formado a más de mil líderes comunitarios en Colombia (Fe y Alegría, 2020b).
- En Colombia, 81% de los estudiantes que participaron en el programa de educación preescolar en 2018 lograron un desarrollo integral (Fe y Alegría, 2018).
- En 2019, Fe y Alegría obtuvo en Colombia una tasa de deserción escolar de 2.2% en educación básica y 1.5% en educación media (Fe y Alegría, 2020c).
- Ha brindado atención educativa a más de cincuenta y tres mil estudiantes en 118 instituciones educativas en todo el país.

- En 2019, la organización había capacitado a más de cuatro mil doscientos docentes y otros trabajadores de la educación, y había formado a más de dos mil seiscientos padres de familia y líderes comunitarios en programas de participación y liderazgo.
- En 2018, el 92% de los estudiantes que se graduaron de los programas de Fe y Alegría en Colombia lograron un nivel de educación secundaria completa (Fe y Alegría, 2018).

La educación en los colegios de Fe y Alegría en Colombia es popular, integral, inclusiva y de calidad, la cual considera las necesidades, realidades y posibilidades de desarrollo de cada comunidad participante. Se trabaja en colaboración con organizaciones, redes y actores comunitarios para promover talentos, educación para la paz, reconciliación y cuidado de la vida en todas sus manifestaciones, como compromiso inherente con derecho al aprendizaje.

Fe y Alegría trabaja para proporcionar una educación de calidad y equitativa a través de un enfoque pedagógico completo y una formación continua de sus docentes y trabajadores de la educación.

La pandemia de covid–19 tuvo un impacto significativo en la educación en el mundo, y los colegios de Fe y Alegría en Colombia no fueron la excepción. Sin embargo, la organización ha respondido de manera efectiva para garantizar que sus estudiantes y comunidades puedan continuar recibiendo una educación de calidad y no se queden atrás. Sus acciones para hacer frente a la pandemia han estado orientadas desde tres enfoques: "el cuidado de las personas, la producción de aprendizajes a distancia y el aseguramiento de la tesorería" (Fe y Alegría, 2021, p.20).

Entre estas medidas, se incluyen:

- Implementación de la educación a distancia: con plataformas en línea, televisión y radio para que los estudiantes puedan continuar recibiendo educación a pesar del cierre de las escuelas (*Semana*, 2021)
- Entrega de paquetes educativos: para los y las estudiantes sin acceso a la tecnología, han entregado paquetes educativos impresos. En 2020, se entregaron más de cien mil paquetes (Caballero, 2022).
- Apoyo emocional y psicológico: para los estudiantes y sus familias, para el manejo del estrés y la ansiedad.

• Inversión en tecnología: para mejorar la educación a distancia, proporcionando dispositivos electrónicos y capacitación en el uso de herramientas digitales a los estudiantes y a más de siete docentes.

LA EDUCACIÓN ANTE EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

En Colombia, existe una formalidad legal maravillosa respecto a propender por una calidad en la educación para todas y todos, pero hay una clara distancia con la realidad, no solo por la administración de los recursos, la infraestructura, la formación de los docentes, sino por la falta de conciencia o identidad de ciudadanía, lo que significa que no hay comunidad educativa que se responsabilice del proceso de desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que cada uno de esos agentes, llámese familia o docentes, entre otros, actúan de forma fragmentada y no sistémica, como lo pide la ley.

Esta desarticulación es justo lo que se agudizó en la pandemia, lo cual demostró que el sistema educativo era frágil en todos los niveles y existía, por ejemplo, una brecha digital de magnitudes incalculables, sobre todo entre la educación pública y la educación privada, y la educación rural y la urbana. Gran parte de las herramientas de apoyo y gestión de la educación, en términos de acceso a las tecnologías, es insuficiente para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos desde el Ministerio de Educación de Colombia.

No existía una infraestructura tecnológica, como computadoras ni redes de Internet en muchas zonas rurales, en especial las que están apartadas de los centros urbanos, y menos hubo una gestión anticipada eficiente de la adaptabilidad al sistema virtual para lograr obtener mejores resultados, y así resolver decenas de inconvenientes que se presentan a diario en este ambiente. Tampoco había una actitud generalizada para el cambio, o bien la disposición para aprender y facilitar el aprendizaje desde nuevas formas de pedagogía.

Un análisis del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana muestra que, en Colombia, 63% de los y las estudiantes de grado 11 de bachillerato y grado 5 de primaria de colegios públicos manifiesta no tener acceso a la Internet ni computadora en sus hogares. En el caso de los estudiantes de grado 9 de bachillerato, el

porcentaje es ligeramente menor, ya que 57% dice no tener acceso a esas herramientas. A nivel regional, en 96% de los municipios del país menos de la mitad de los estudiantes tienen acceso a las herramientas tecnológicas necesarias para recibir clases virtuales, siendo la región suroriental del país la que presenta mayores rezagos (Abadía, 2020, párr.3)

Para situar la dimensión de esta brecha, se trae la evidencia de las Pruebas 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) tras el confinamiento, pues hubo una pérdida entre 0.2 y 0.5 de desviaciones estándar, una cifra muy alta, y esas desventajas son casi imposibles de revertir, por tanto tendrán menos posibilidades de éxito en los ciclos de formación siguientes (Universidad Externado de Colombia, párr.5).

> Los indicadores sobre educación básica revelan que la pandemia causó una mayor demanda por servicios de educación en colegios oficiales, aumentó las tasas de deserción y repitencia escolar y profundizó las brechas en el rendimiento académico. En educación superior se mantiene la tendencia descendente en el número de estudiantes matriculados, así como las brechas en el rendimiento académico, las cuales dependen de diferentes factores socioeconómicos. Los resultados del ejercicio empírico, que evalúa la efectividad del plan de alternancia sobre las pruebas Saber 11, indican que los estudiantes que participaron en el plan obtuvieron en promedio mejores resultados en el puntaje global y por áreas de conocimiento que los estudiantes que permanecieron en el esquema no presencial (Melo–Becerra, Ramos–Forero, Rodríguez Arenas y Zárate–Solano, 2021, párr.2).

Con el confinamiento, se perdieron los hábitos de estudio y la seguridad emocional, con lo que se afectó la salud mental, lo cual fue más notorio con el regreso a la presencialidad en las instituciones educativas del país. Durante ese tiempo, aumentaron los reportes en los hogares por casos de violencia física, violaciones y otras formas de violencia. Estos efectos se pusieron en evidencia cuando en el avance del plan nacional de vacunación se dio la posibilidad de eliminar las restricciones de los aforos para las instituciones educativas desde finales del 2021 (Universidad Externado de Colombia, 2022).

La tarea de garantizar la educación de calidad es una misión compleja que requiere la participación, motivación y concientización de los grupos de interés: de toda la comunidad educativa entendida en forma sistémica, lo que supone de cada persona el ejercicio de su ciudadanía. También es necesario el reconocimiento de los problemas, las causas, los efectos y la responsabilidad de todos los agentes, no solo del estado, los y las docentes, las familias, las instituciones y la infraestructura, sino del todo como actores que están intersubjetivamente comprometidos en esta misión de aportar futuro esperanzador para un país que sueña la paz, pero que le cuesta dejar esas prácticas y esos discursos que nos liberan de las responsabilidades y no nos dejan avanzar como país. La educación de calidad es una apuesta a la que tenemos que estar dispuestos a contribuir desde nuestros lugares.

REFERENCIAS

Abadía, L.K. (2020). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Hoy en la Javeriana, 59*(1355). https://www.javeriana.edu.co/repositorio-hoy-en-la-javeriana/el-reto-que-el-sector-educativo-en-colombia-debe-superar-tras-la-pandemia/

Berlinski, S., y Schady, N. (Ed.) (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. BID. https://publications.iadb.org/es/los-primeros-anos-el-bienestar-infantil-y-el-papel-de-las-politicas-publicas

BM (2018). Primeros pasos: la importancia de la educación de la primera infancia. https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview

Caballero, F. (2022, agosto 24). Más de 50 años formando a los "nadies". *El Espectador*. https://www.elespectador.com/colombia/mas-de-50-anos-formando-a-los-nadies/

CEPAL (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2951

Clavijo, S. (2021, 11 de enero). Calidad educativa en Colombia. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/sergio-clavijo/calidad-educativa-en-colombia-columna-de-sergio-clavijo-565210

Constitución Política de Colombia (4 de julio de 1991). https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

CPAL (2019). *La Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad*. Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana.

Departamento Nacional de Planeación (1994). Educación en Colombia. colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normatividad/LEY 115 DE 1994.doc

Documento Conpes Social 091 (14 de marzo de 2005). Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio-2015. https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Conpes/Conpes%20113%20de%202008.pdf

Documento Conpes Social 109 (2007). Política Pública Nacional de primera infancia Colombia por la primera infancia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Documento Conpes Social 115 (2008). Distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_recurso_2.pdf

Fe y Alegría (2018). Informe de gestión 2018. https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=2583:informe-de-gestion-2018-fe-y-alegria-colombia&catid=8

Fe y Alegría (2020a). ¿Quiénes somos? https://www.feyalegria.org/colombia/quienes-somos/

Fe y Alegría (2020b). Informe de gestión 2016–2020. https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/2022/02/INFORME%20DE%20GESTIO%C3%ACN%20FE%20Y%20ALEGRIA%202021.pdf

Fe y Alegría (2020c). Resultados educativos 2019. https://impacto.feyalegria.org/resultados/

Fe y Alegría (2021). *Informe de gestión 2021*. https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/2022/02/INFORME%20DE%20GESTIO%C3%ACN%20FE%20Y%20ALEGRIA%202021.pdf

Fundación Compartir (2020). Estado de la Educación en Colombia 2020. https://fundacioncompartir.org/noticias/2020-ano-para-reconocer-trabajar-educadores-de-colombia

Gómez, R. (2008). Análisis de los resultados de la evaluación PISA 2006: un recorrido por los caminos opuestos del privilegio y la precariedad. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(50), 123–140. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9930

Human Rights Watch (2021). https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid

Infobae (2022, 7 de junio). Fedesarrollo alertó sobre la calidad educativa en Colombia: aunque hay mayor cobertura, hay menor desempeño. https://www.infobae.com/america/colombia/2022/06/07/fedesarrollo-alerto-sobre-la-calidad-educativa-en-colombia-aunque-hay-mayor-cobertura-hay-menor-desempeno/

ICBF (2021). Política de Primera Infancia. https://www.icbf.gov.co/bienestar/primera-infancia

Ley 715 de 2001 (21 de diciembre de 2001). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Ley 1098: Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre de 2006). https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf

Ley 1448 de 2011 (10 de junio de 2011). http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf

Ley 1450 de 2011. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381584:Ley-1450-de-junio-16-de-2011

Ley General de Educación 115 de 1994 (8 de febrero de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Luna Muñoz, S. (2015). Educación para el trabajo y desarrollo humano. Viceministerio de Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353336_recurso_4.pdf

Melo–Becerra, L., Ramos–Forero, J.E., Rodríguez Arenas, J.L., y Zárate–Solano, H.M. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: el caso de Colombia. Investigaciones Banco de la República. https://investiga.banrep.gov.co/es/be-1179

Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Matrícula Estudiantil (Simat, 2017). Tasa de cobertura bruta nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/82546:COBERTURA-BRUTA

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860 de 1994 (5 de agosto de 1994) Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución 166 (4 de febrero de 2003). https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85975.html

Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución 2565 (octubre 24 de 2003). https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html
Ministerio de Educación Nacional (2004). Directiva Ministerial N° 14 (8 de julio 2004). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230696_archivo_pdf_revedu_plan_sectorial.pdf
Ministerio de Educación Nacional (2011). Decreto 408 de 2011 (20 de diciembre de 2011). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=45080
Ministerio de Educación Nacional (2011). Decreto No. 4875 de 22 de diciembre de 2011. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=45144
Ministerio de Educación Nacional (2014). El sentido de la Educación Inicial (Documento No. 20). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015
Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de 2015 (23 de octubre de 2015). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf
Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1851 de 2015. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66429
Ministerio de Educación Nacional (2016). https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Alfabetizacion/Normatividad-y-documentos/358249:Normatividad
Ministerio de Educación Nacional (2018). Pacto por la equidad, pacto por la educación: Plan sectorial 2018–2022. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-349495_recurso_140.pdf
Ministerio de Educación Nacional (2018). Resolución 222 de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
Ministerio de Educación Nacional (2020). Decreto 532 del 8 de abril de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/395806:Decreto-532-del-08-de-abril-de-2020-No-11-del-9-de-marzo-de-2020

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020). Decreto 660 de 13 de mayo de 2020. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=122360#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20dictan,Emergencia%20Econ%C3%B3mica%2C%20Social%20y%20Ecol%C3%B3gica

Ministerio de Educación Nacional (2020). Recomendaciones para prevención, manejo y control de la infección respiratoria aguda por el nuevo coronavirus, en el entorno educativo. Circular Conjunta 11 con el Ministerio de Salud y Protección Social del 9 de marzo de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394597:Circular

Ministerio de Educación Nacional (2021). Resolución No. 012160 07 Jul 2021 del Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350490_recurso_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2021). Boletín estadístico de educación. https://www.mineducacion.gov.co/portal/estadisticas/Datos-Abiertos-MEN/

OCDE (2018). PISA 2018 Results (volume I). https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en

OCDE (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Plan Nacional de Desarrollo. Pacto por Colombia. Pacto por la Equidad 2018–2022. Resumen. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf

PNUD (2021). Desarrollo Humano en Colombia 2021. https://www.undp.org/es/colombia

Pontificia Universidad Javeriana (2018). Fundamentos del programa Forja. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/forja/material/modulo1_unidad3_evaluaciondelosaprendizajes.pdf

República de Colombia (2006). *Colombia por la primera infancia: política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf

Saénz, L.C. (2012). Derecho a la educación inclusiva en el marco de las políticas públicas. *Principia Iuris*, *17*(17). http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/458/605

Semana (2021, junio 18). Reapertura de colegios: "Desde julio iniciará la presencialidad plena". https://www.semana.com/educacion/articulo/reapertura-de-colegios-desde-julio-iniciara-la-presencialidad-plena/202139/

UNESCO (2010). Compendio mundial de educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2010-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf

Universidad Externado (2022). La pandemia profundizó las brechas de la educación en Colombia. *Semana de la Economía. Panel educación.* https://www.uexternado.edu.co/economia/la-pandemia-profundizo-las-brechas-de-la-educacion-en-colombia/

Derecho a la educación de calidad en México

MARÍA MERCEDES RUÍZ MUÑOZ
FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ MARÍN
MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL

Resumen: *Se examina la reforma educativa de 2019 en México, marcada por la transición democrática y la alternancia partidista. Tras décadas de dominio del PRI, el cambio comenzó en 2000 con el PAN y continuó con un enfoque en derechos humanos y educación. No obstante, políticas como el Programa de Escuelas de Calidad y la Alianza por la Calidad Educativa no lograron impactar las zonas rurales y marginadas. En 2018, con la llegada de Andrés Manuel López Obrador y Morena, se buscó reducir la desigualdad y asegurar el derecho a la educación, especialmente para los sectores vulnerables. A pesar de los esfuerzos, persisten grandes disparidades en el acceso y la calidad educativa, lo que afecta en particular a las comunidades indígenas y rurales. Las políticas actuales, como las becas y el enfoque en la inclusión de grupos marginados, intentan cerrar la brecha educativa, pero los desafíos son amplios. La reforma de 2019 también incluyó la educación inicial obligatoria y fortaleció el derecho a la educación superior gratuita, así como la dignificación del trabajo docente y el respeto a la diversidad cultural. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales continúan siendo un obstáculo significativo para la equidad educativa en México.*
Palabras clave: *reforma educativa en México, desigualdad, inclusión, educación como derecho humano.*

Resumo: *Este capítulo examina a reforma educacional de 2019 no México, marcada pela transição democrática e a alternância partidária. Após décadas de domínio do PRI, a mudança começou em 2000 com o PAN e continuou enfocada em direitos humanos e educação. No entanto, políticas como o Programa de Escuelas de Calidad (Programa de Escolas de Qualidade) e a Alianza por la Calidad Educativa (Aliança*

pela Qualidade Educacional) não conseguiram atingir áreas rurais e marginalizadas. Em 2018, com a chegada de Andrés Manuel López Obrador e Morena, buscou-se reduzir a desigualdade e assegurar o direito à educação, especialmente para os setores vulneráveis. Apesar dos esforços, grandes disparidades no acesso e na qualidade educacional persistem, afetando especialmente as comunidades indígenas e rurais. As políticas atuais, como bolsas de estudo e o foco na inclusão de grupos marginalizados, tentam fechar a brecha educacional, mas os desafios são grandes. A reforma de 2019 também incluiu a educação inicial obrigatória e fortaleceu o direito à educação superior gratuita, assim como a dignificação do trabalho docente e o respeito à diversidade cultural. No entanto, as desigualdades econômicas e sociais continuam sendo um obstáculo significativo para a equidade educacional no México.
Palavras-chave: ***reforma educacional no México, desigualdade, inclusão, educação como direito humano.***

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 2019. TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA Y ALTERNANCIA PARTIDISTA

México cuenta con una población de 130'262,220 personas, con un porcentaje en rezago educativo de 19.2%, lo que equivale a 24.4 millones. La tasa de analfabetismo de personas mayores de 15 años es de 4'456,431, es decir, 4.7% (Coneval, 2022).

El 1 de julio de 2018, un candidato de centro–izquierda ganó por primera vez, el tres veces postulado Andrés Manuel López Obrador, dando lugar a una alternancia partidista, del histórico Partido Revolucionario Institucional (PRI) al partido de reciente creación Movimiento de la Regeneración Nacional (Morena).

Esta alternancia parece pavimentar el camino hacia la consolidación de la democracia en el país que se inició en 2000, cuando el candidato de la oposición, Vicente Fox Quesada, ganó las elecciones presidenciales, representando al centro derechista Partido Acción Nacional (PAN).

La presencia en el poder del PAN se prolongó un sexenio con la llegada al poder en 2006 de Felipe Calderón Hinojosa, hasta diciembre de 2012, y fue relevado de nuevo por el PRI y su candidato Enrique Peña Nieto.

Durante estos 12 años, el discurso político de los presidentes en turno pertenecientes al PAN estuvieron encaminados a considerar cada vez más los derechos humanos, así como el derecho a la educación, sin tener demasiados alcances reales. Sin embargo, en 2011, el poder legislativo realizó un posicionamiento potenciador sin precedente que marcó el rumbo de los derechos humanos en México, al modificar 11 artículos, el más relevante el 1º, que versa "De los derechos humanos y sus garantías". Esto situó este discurso como una prioridad en el sexenio de Felipe Calderón quien, de manera paradójica, desató la llamada "guerra contra el narcotráfico", que dejó miles de muertos en el país.

En cuanto al derecho a la educación durante el régimen panista, lo que se destacó durante sus 12 años en el poder fue un discurso que pretendía buscar la justicia y la igualdad, como se aprecia en el Plan Nacional de Desarrollo 2001–2016 de Fox:

> La transformación del sistema educativo, además de asegurar que la educación, el aprendizaje y la instrucción estén al alcance de todo niño, joven y adulto, ha de cuidar también que nadie deje de aprender por falta de recursos; garantizar que todo centro educativo funcione y que en todo centro educativo se aprenda (Gobierno de México, 2001, p.29).

Sin embargo, esto no se logró concretar a cabalidad por falta de recursos públicos. Se pretendió, asimismo, generar escuelas de calidad con el Programa de Escuelas de Calidad, pero, lejos de establecerse en todo el territorio, el presupuesto se centró y destinó en un selecto grupo de planteles urbanos que tuvieron la capacidad de alinearse con los requerimientos marcados en dicho programa, y se excluyó a las otras escuelas del resto del país.

Los sexenios panistas plantearon involucrar y en parte hacer responsables de las políticas educativas nacionales a diferentes sectores, como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), universidades, iglesias y otros sectores que se dijeron representantes de los padres de familia, para establecer consensos en materia educativa, firmando el documento México, Compromiso Social por la Calidad de la Educación. En este acuerdo, los legisladores plantearon, entre otros compromisos,

"Impulsar con responsabilidad nuestra tarea para garantizar el derecho de los mexicanos a tener una educación de buena calidad" (Arias y Bazdresch, 2003, p.75)

De igual manera, se fortalecieron los vínculos y los acuerdos con los sindicatos, y en mayo de 2008, el gobierno federal y el SNTE firmaron la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), que buscaba revertir y solucionar las múltiples problemáticas del sistema educativo, centrada en los procesos de calidad, eficiencia y productividad, y para ello consideraban la evaluación como herramienta fundamental para medir resultados. Sin embargo, la ACE estaba más preocupada por medir y controlar, que por garantizar plenamente el derecho a la educación (Navarro, 2009).

Un gran acierto en educación para el periodo panista fue declarar en 2012 la obligatoriedad de la educación media superior, donde el estado se responsabiliza ofrecer ese nivel educativo a un mayor número de jóvenes; pero de nuevo la puesta en marcha con acciones operativas y contundentes no se llevó a cabo, ya que, entre otras cosas, el sexenio estaba por concluir y no se contaba con recursos.

Lo que se alcanza a vislumbrar en este periodo es una voluntad e iniciativa en el discurso por cambiar la situación educativa del país, pero, por falta de recursos y operatividad, no fue posible realizarlo, dejando de nuevo a la educación sin mejoría, sobre todo en las poblaciones marginales.

Si bien la alternancia política marcó una transición democrática en México, se dio el desencadenamiento de altos niveles de violencia por la ya mencionada "guerra contra el narco" de Felipe Calderón, que multiplicó y empoderó a diferentes grupos del crimen organizado, que desde entonces se han peleado el mercado de las drogas, entre otras cosas, y que han obtenido por medio de la violencia un poder e injerencia social como poder fáctico que nunca habían tenido, lo cual se ha prolongado hasta la actualidad.

El presidente López Obrador recibió el país en condiciones de grave inseguridad, pobreza y corrupción, y fue así como empezó a gobernar en diciembre de 2018.

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN EN NÚMERO

México tiene una riqueza, cultural, étnica y geográfica muy grande y reconocida. Sin embargo, es uno de los países más desiguales del mundo, pues 10% de los mexicanos concentran 79% de la riqueza, lo cual tiene sus repercusiones en el ámbito educativo.

Para Luis Tapia y Giovanna Valenti (2016), de acuerdo con Fernando Reimers (2000) y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2019b), existe una correlación directa entre niveles de pobreza y desigualdad educativa. Para Pierre Bourdieu (1998), la pobreza reproduce las desigualdades, por lo que las poblaciones más vulnerables no tienen el mismo acceso ni aprovechamiento escolar que las poblaciones medias o más privilegiadas. Si bien la cobertura a nivel primaria es casi total en el país, los porcentajes de no acceso corresponden a los sectores más desprotegidos socialmente, como las poblaciones indígenas y de escasos recursos económicos. Si esto no se atiende desde las escuelas y se abate la estratificación escolar, repercutirá en la exclusión, el abandono y el bajo rendimiento escolar de estos sectores, lo que se verá reflejado a la larga en empleos peor remunerados, o de plano en índices de desempleo, ligado todo ello a la movilidad social en las poblaciones más vulnerables.

La desigualdad educativa en México está distribuida en los estados con menor desarrollo socioeconómico. La tabla 3.1 muestra los años promedio de escolaridad según las diferentes entidades federativas del país, donde se observa la gran inequidad en algunos estados en que hay mucho mayor desarrollo educativo que en otros. Lo anterior se representa en los años escolares cursados en promedio de cada estado.

La entidad mejor posicionada en años promedio de escolaridad era el Distrito Federal (DF), seguida de Nuevo León y Sonora. El DF se encontraba por encima de la media nacional por casi dos años de escolaridad, lo que implica que su población de 15 años y más llegaba al último grado del bachillerato sin concluirlo. En contraste, la entidad con el menor desempeño en este indicador fue Chiapas, con un valor de 7.29 años, lo que significaba una escolaridad promedio equivalente a alcanzar el segundo grado de secundaria y no terminarlo. En consecuencia, la distancia en escolaridad entre el líder nacional y la entidad más rezagada era de casi

TABLA 3.1 AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD POR ENTIDAD FEDERATIVA

No.	Entidad	Promedio	No.	Entidad	Promedio
1	Distrito Federal	11.12	17	Tlaxcala	9.27
2	Nuevo León	10.27	18	Jalisco	9.25
3	Sonora	10	19	Nayarit	9.16
4	Baja California Sur	9.91	20	Durango	9.15
5	Coahuila	9.9	21	Campeche	9.14
6	Baja California	9.76	22	Yucatán	8.82
7	Aguascalientes	9.73	23	San Luis Potosí	8.82
8	Quintana Roo	9.62	24	Hidalgo	8.72
9	Sinaloa	9.58	25	Zacatecas	8.63
10	Querétaro	9.55	26	Puebla	8.49
11	Colima	9.53	27	Guanajuato	8.38
12	Estado de México	9.53	28	Veracruz	8.2
13	Tamaulipas	9.51	29	Michoacán	7.93
14	Chihuahua	9.47	30	Guerrero	7.8
15	Tabasco	9.31	31	Oaxaca	7.52
16	Morelos	9.3	32	Chiapas	7.29
				Estados Unidos Mexicanos	9.16

Fuente: elaboración con base en Favila y Lenin (2016).

3.8 años, considerable si se toma en cuenta que ambas se encuentran sometidas a ambientes de política pública muy similares (Favila y Navarro, 2016).

Por otra parte, se esperaría que en México estuviera disminuyendo el número de niñas, niños y jóvenes que no asisten a la escuela. Sin embargo, el Censo de 2020 (antes de la pandemia) arrojó que esta cantidad aumentó: de 4.8 millones en 2018 a 5.3 millones en 2020 (Schmelkes, 2021a).

La injusticia, la desigualdad y la inequidad educativa, como ya se dijo, afecta a las poblaciones más vulnerables y vulneradas, como las comunidades rurales y los pueblos originarios. Sylvia Schmelkes (2015) reportaba que el acceso, la deserción, la reprobación, la eficiencia terminal y la absorción de aprendizajes estaban directamente relacionadas con el lugar de nacimiento (rural o urbano, alta o baja marginación), el origen indígena, la escolaridad de los padres y el ingreso familiar.

De esta forma, los indicadores muestran que a los 5 años de edad, 88% de niños y niñas que no hablaban lengua indígena asistían a la escuela, en comparación con 79% de los hablantes de lengua indígena y 68% de los monolingües, con una baja considerable si se trata de población indígena. Asimismo, dos terceras partes de los niños que no asistían a la escuela eran indígenas.

En México, trabajan tres millones de niños entre los 12 y 17 años de edad, de los que 53% no asisten a la escuela. Las poblaciones rurales e indígenas son las que menos acceso y permanencia tienen en la escuela, pues en zonas rurales asiste a la escuela 58% de la población entre los 15 y 17 años de edad, cuando este porcentaje en las zonas urbanas es de 76%. Así también, 62% de los y las indígenas de 15 a 17 años de edad asiste a la escuela, porcentaje que sube a 72% cuando se trata de la población no indígena.

Por otra parte, solo 55% de los jóvenes con el quintil de menores ingresos va a la escuela, en tanto que 83% con el quintil más alto tiene acceso a los estudios. De igual manera, 96% de los jóvenes cuyos padres asistieron a la educación superior siguen en la escuela, cuando solo 52% de cuyos padres no tuvieron instrucción se mantienen estudiando: una diferencia de 44% (Schmelkes, 2015).

El régimen de Andrés Manuel López Obrador se centró en gran medida en buscar abatir estas desigualdades sociales por medio de programas que dieran prioridad al rezago educativo, con proyectos y aprendizajes contextualizados y enfocados en la comunidad, para valorar y recuperar los conocimientos en las diferentes localidades del país y son muy valiosos. Como se verá, se ha implementado un sistema de becas para cubrir la totalidad de los estudiantes más desfavorecidos económicamente, y así cerrar lo más posible la brecha y desigualdad educativa.

INSCRIPCIÓN Y CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A continuación se plantea la inscripción del derecho a la educación en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en otros documentos de carácter oficial que orientan la política pública en materia educativa, para contextualizar la situación del derecho a la educación en el caso mexicano. Se parte del Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024,

desde el que se analiza el Programa Sectorial de Educación 2020–2024, en el marco de los cambios constitucionales con la puesta en marcha de la reforma educativa del 15 de mayo de 2019. Además, se recuperan las leyes secundarias referidas a la Ley Reglamentaria del Artículo Tercero Constitucional, en materia de Mejora Continua de la Educación, y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros del 30 de septiembre de 2019.

El artículo 3º constitucional dice en su primer párrafo:

> Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, p.5).

Durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador hubo una reforma muy importante al artículo 3º constitucional, referente a la educación, sus derechos e implementación en México, la cual se dio en el marco y el contexto de la reforma anterior de 2013, ocurrida en el sexenio de Enrique Peña Nieto, que se caracterizó, de acuerdo con los especialistas, por ser una reforma "laboral" en la que se cuestionó sobre todo el desempeño docente y se establecieron mecanismos de evaluación que condujeron a medidas punitivas al gremio y a un desencuentro entre autoridades gubernamentales y los sindicatos y coordinadoras magisteriales.

La reforma educativa de Peña Nieto se destacó por la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel global a los estudiantes mexicanos, en donde no se consideraban los conocimientos particulares y contextuales, dando lugar a evaluaciones sesgadas de los conocimientos, las habilidades y las capacidades de los estudiantes, así como de los desempeños docentes.

Así, el gobierno de López Obrador implementó en 2019 modificaciones a dicho artículo constitucional, revirtiendo la reforma de 2013, con lo que

se dio lugar a destacados giros en la política educativa del país, como a continuación se comentará con base en lo expuesto por Jesús Trujillo (2019).

Uno de los cambios dentro del derecho y la obligatoriedad educativa es el de la inclusión de la educación de nivel inicial, antes no estimada como tal, que pone en manos del estado garantizar su impartición de manera gratuita. Antes, se consideraba obligatoria desde preescolar hasta la educación media superior, sin tener en cuenta el nivel inicial. La educación inicial atiende a niñas y niños desde los 45 días de vida hasta los 3 años que empieza preescolar.

El primer párrafo del artículo 3º hace hincapié, como educación obligatoria a la educación superior, y señala al gobierno como responsable de impartirla de forma gratuita, así como de proporcionar los medios para el acceso a este nivel educativo, siempre y cuando se cumplan los requisitos.

Otra modificación importante en la reforma de mayo de 2019 ha sido respecto al papel y la dignificación del trabajo docente en el sistema educativo nacional, así como de sus derechos.

> Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Se restituye la carrera magisterial, eliminada en el sexenio anterior, y las evaluaciones a docentes para esta nueva etapa, realizadas por el nuevo organismo Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que serán de carácter diagnóstico y no pondrán en juego la permanencia en el puesto. El concurso para los puestos docentes será, en sus términos, público, transparente, equitativo e imparcial. La reforma promete fortalecer la formación docente, en particular la impartida en las escuelas normales.

Otro aspecto a destacar en las nuevas modificaciones y ampliaciones del artículo 3º constitucional es la insistencia en la incorporación de los pueblos indígenas u originarios a la educación, ya que se reconocen

sus particularidades comunitarias, plurilingües e interculturales, en el marco de una inclusión social. Se establece también el derecho a la educación de las personas adultas, así como la perspectiva de género en la creación de los nuevos planes de estudio.

El artículo 3º constitucional busca tomar en cuenta las diferentes capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos y eliminar las barreras para el aprendizaje que a menudo excluyen a parte de la población estudiantil.

Otro punto relevante del artículo es buscar impartir una educación de excelencia, democrática, integral y para la vida, que permita a los estudiantes desplegar todas las capacidades para acceder a su bienestar.

CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Se presentan los diferentes niveles del sistema educativo mexicano y se indican sus tasas y porcentajes de cobertura, los resultados de las pruebas PISA y Planea,[1] así como las medidas y las políticas públicas para atender la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la perspectiva de género en educación.

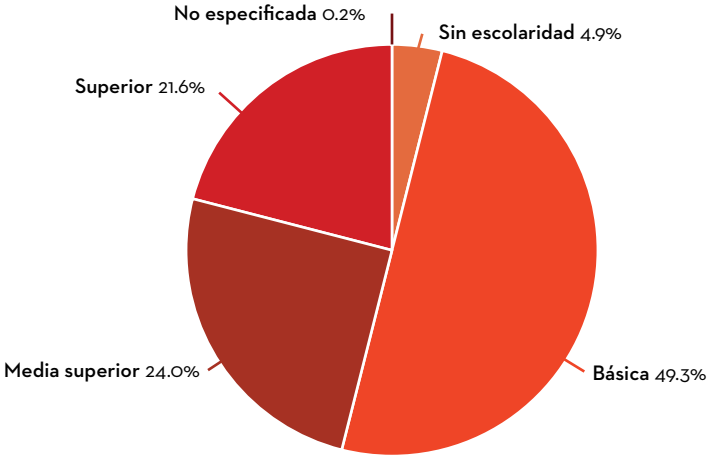
Niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior

La educación en México comprende tres tipos de niveles: básico, en el que a partir de 2019 se incluye la educación inicial que atiende a niñas y niños desde los 45 días de nacidos hasta los 3 años, cuando empieza la educación preescolar; la educación preescolar, que va de los 3 a los 5 o 6 años de edad; la educación primaria, que comprende desde los 5 o 6 hasta los 11 o 12 años de edad; la educación secundaria, que va desde los 11 o 12 hasta los 14 o 15 años.

Luego del nivel básico sigue la educación media superior, que es la preparatoria o el bachillerato, y va desde los 14 o 15 a los 17 o 18 años de edad.

1. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Pruebas que se aplican a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de educación media superior. Véase http://planea.sep.gob.mx/

FIGURA 3.1 PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN MAYOR A 15 AÑOS SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO



Fuente: elaboración con base en Inegi (2021a).

Enseguida corresponde al ciclo de la educación superior, que incluye las licenciaturas, las especialidades, las maestrías y los doctorados. La educación superior abarca también a los técnicos superiores universitarios como opción terminal previa a la licenciatura.

Tasa y porcentajes de cobertura

En cuanto al derecho a la educación, los datos de 2020 son: en preescolar, 65.6% de la población está escolarizada; primaria, 97.4%; secundaria, 84.2% (Inegi, 2021a); media superior, 75.5% (INEE, 2019a); y superior, 21.6% (de las personas mayores de 15 años, solo este porcentaje cuenta con estudios de nivel superior) (Inegi, 2021a).

La figura 3.1 muestra el porcentaje de la población mayor a 15 años según el nivel educativo.

Resultado de evaluaciones nacionales e internacionales

De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación (SEP, 2019), las cifras de la última prueba Planea de 2016–2017 dicen que 64.5% de los alumnos de tercer grado de secundaria se ubicaron en el nivel de logro I en matemáticas (el más bajo) y 33.8% en ese mismo nivel en lenguaje y comunicación. El problema se agrava si se analizan las poblaciones en situación de marginalidad, ya que solo 27.3% de los estudiantes pertenecientes al cuartil de menores ingresos alcanzaron un nivel al menos suficiente en matemáticas; en tanto, 45.4% de los estudiantes cuyas familias se encuentran en el cuartil de mayores ingresos lograron un nivel al menos suficiente; asimismo, únicamente 55.3% de los estudiantes en zonas de alta y muy alta marginación obtuvieron un nivel suficiente en las pruebas de lenguaje y comunicación, mientras que 75.5% de los alumnos en zonas de baja marginación alcanzaron al menos dicho nivel (INEE, 2019b).

En la educación media superior, los resultados también muestran los bajos niveles de desempeño de los alumnos en evaluaciones nacionales e internacionales. En Planea 2017, 33.9% tuvieron el nivel más bajo en lenguaje y comunicación, y 66.2% en matemáticas. En esta última materia, la proporción de mujeres en el logro más bajo de aprendizaje fue de 70.5%, y en hombres fue de 61.4%.

Entre los y las jóvenes de población indígena y no indígena, los primeros obtuvieron un puntaje de 451 en lenguaje y comunicación, y 466 en matemáticas; para población no indígena, el puntaje fue de 511 y 508, respectivamente (INEE, 2017).

En opinión de Raúl Martínez (2019), los resultados de la prueba PISA fueron alarmantes para México, ya que solo 1% de los estudiantes mostró un nivel de desempeño en los niveles más elevados de al menos una de las áreas de conocimiento (lectura, matemáticas y ciencias), mientras que 35% no tuvo un mínimo de competencia.

Martínez (2019) reconoce que la prueba estuvo marcada por las diferencias socioeconómicas del estudiantado, ya que los estudiantes de mejor nivel de ingreso superaron a los de menor nivel de ingreso en cerca de 81 puntos.

México estuvo muy por debajo del nivel general de los países de la OCDE, en donde el promedio en lectura fue de 487 puntos, mientras que

en el país de 420 puntos. Asimismo, en matemáticas el promedio fue de 489 puntos, cuando en México solo alcanzó 409 puntos. En ciencias, el promedio de México quedó en 419 puntos, cuando en la OCDE fue de 489 puntos (Martínez, 2019).

Políticas educativas para asegurar la equidad: programa de becas

El gobierno de López Obrador se comprometió desde un principio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, garantizar el acceso de todos los jóvenes y revertir "la mal llamada" reforma educativa de Peña Nieto (Gobierno de México, 2019b).

El estado se compromete a brindar educación de equidad y excelencia con medidas dirigidas a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago, dispersos o que enfrenten situaciones de vulnerabilidad por circunstancias socioeconómicas (Gobierno de México, 2019a).

La administración federal 2018–2024 planteó promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y la enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo, así como la valoración de las tradiciones y características culturales de las diversas regiones del país.

En educación superior, las políticas estarían sustentadas en el principio de equidad entre las personas, con el objetivo de disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, las entidades y los territorios del país, así como fomentar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y la permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad.

Todo esto fue establecido en la Ley General de Educación 2019, que en su artículo 102 señala que:

> las autoridades educativas atenderán de manera prioritaria las escuelas que, por estar en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas, rurales y en pueblos y comunidades indígenas, tengan mayor posibilidad de rezago o abandono escolar, estableciendo condiciones físicas y de equipamiento que permitan proporcionar educación con equidad e inclusión en dichas localidades (Gobierno de México, 2019a, p.35).

A partir del sexenio 2018–2024, se implementaron programas de becas que abarcan prácticamente a toda la población estudiantil del país, sin importar los resultados académicos, sino en busca de apoyo a esta población estudiantil desde sus primeros años de estudios y, como se dijo, en su totalidad.

El gobierno de López Obrador se ha caracterizado, entre otras cosas, por la creación de una amplia red de apoyo por medio de becas individuales y familiares a la población con menores ingresos, ya sea a los estudiantes de todos los niveles, así como a los jóvenes que no han tenido acceso a estudios o algún empleo.

Las Becas Bienestar para las familias están dirigidas a estudiantes de educación básica o de estudiantes menores de 15 años, inscritos en alguna institución de educación básica y que no tengan otra beca del gobierno federal.

Asimismo, las Becas Benito Juárez se enfocan a estudiantes de nivel medio superior, inscritos en alguna institución de este nivel educativo y que no reciban otro apoyo del gobierno.

También existen las Becas Jóvenes Escribiendo el Futuro, para jóvenes no mayores de 29 años, inscritos en alguna institución prioritaria, como escuelas normales rurales, universidades para el Bienestar "Benito Juárez García" (UBBJ), universidades públicas estatales y federales, universidades interculturales, y otras de carácter público.

Por último, las Becas de Jóvenes Construyendo el Futuro están destinadas a jóvenes de entre 18 y 29 años que no tengan trabajo ni estén estudiando, por lo que se busca vincularlos a empresas y negocios para el desarrollo de habilidades e insertarlos en el mercado laboral (https://becasmexico.org/becas/). Las becas de posgrado otorgadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) continúan.

Por otra parte, desde hace más de cincuenta años existen las políticas de apoyo a los sectores más desprotegidos de la población, a donde menos llega la educación, por medio del Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe), que atiende en especial a niñas, niños y jóvenes de comunidades pequeñas y rezagadas. Para 2016, el Conafe atendió a 334,919 estudiantes en los Centros Educativos Comunitarios (CEC), que demandan una atención y acción educativa que compense su situación de rezago (Mejía y Frausto, 2016).

Si bien la labor del Conafe no es deleznable, los autores Fernando Mejía y Adrián Frausto proponen una mayor atención y recursos más equitativos para que las y los estudiantes aprendan a aprender, en un modelo de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo (ABCD).

Políticas educativas para asegurar la inclusión educativa: interculturalidad, discapacidad, adultos migrantes, género. Qué está haciendo el gobierno

La inclusión considera no solo a la población indígena, sino a diferentes grupos históricamente excluidos del derecho a la educación y discriminados. En términos de inclusión educativa, los documentos y las leyes en el sexenio de López Obrador abordan con suficiencia esta problemática y en diversas áreas. En lo curricular, se aborda la inclusión, en un primer momento, como un componente de la decolonialidad, después, como una educación intercultural que incorpora a los pueblos originarios, incluyente con las mujeres y la perspectiva de género, así como con la población con alguna discapacidad y la educación adulta (Gobierno de México, 2019a; Gobierno de México, 2019b).

La inclusión de poblaciones originarias y la interculturalidad

La Ley General de Educación apunta a formar personas con un sentido de pertenencia y respeto a la interculturalidad, para considerar a todos como parte de una nación pluricultural y plurilingüe que comprenda a todas las etnias y los pueblos originarios.

No solo se limita a la consideración de estos pueblos y etnias, sino que también busca integrarlos en la participación de la construcción del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana para, desde la educación, fomentar la diversidad y pluralidad que componen la cultura y la población del país y no dejar a nadie fuera, como sucedió en los años y décadas anteriores.

Las acciones puntuales del Plan Sectorial de Educación 2019–2024 son diversas, como consolidar los servicios de educación básica comunitaria e indígena, así como inicial y telesecundaria, tomando en cuenta la diversidad y la interculturalidad (Gobierno de México, 2019b, p.35). Se pretende así

también fortalecer la interculturalidad desde los contenidos curriculares y las acciones pedagógicas en aulas y escuelas. El nuevo marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana plantea ejes articuladores sobre temáticas de relevancia social que pueden abordarse en diferentes campos formativos (antes materias) y contenidos curriculares. Uno de estos es el de la interculturalidad crítica, que apela, entre otras cosas, a una inclusión de saberes comunitarios, conocimientos sociales y culturales, lenguas originarias indígenas y epistemologías diversas antes no consideradas en la currícula, y que, a partir de estos ejes, se busca integrar en los contenidos, en donde el profesor, según el contexto, puede implementar en sus clases para vincular a los alumnos con sus realidades y el mundo que conocen y los rodea.

La perspectiva de género

La igualdad de derechos y la equidad entre hombres y mujeres está presente en varios de los documentos sobre la Nueva Escuela Mexicana, el Plan Sectorial de Educación 2019–2024 y la Ley General de Educación 2019. Todas las acciones puntuales a realizar, como la actualización de los planes de estudio, el impulso a la formación integral, los apoyos de otras dependencias y organismos, están diseñados desde una perspectiva de género que incluye por igual a mujeres y hombres, además de buscar la no discriminación por género y diversas orientaciones sexuales.

Esta perspectiva de género se incluye también en el marco curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), integrarla de manera vivencial, desde el aula, para romper ahí con la mirada patriarcal que a veces se impone y reproduce en el salón de clases.

Al ser la escuela, junto con la familia, el espacio de socialización más importante en donde se reproducen jerarquías, valores y prácticas reales y simbólicas, lo que busca el eje articulador de la igualdad de género es romper con estas prácticas que invisibilizan o violentan a las mujeres, para así darles un lugar igualitario y equitativo en la sociedad desde la visión escolar y a muy temprana edad. Esta visión también busca reivindicar, desde la escuela y el aula, el derecho a otras manifestaciones de sexualidad no heteronormadas, como la homosexualidad, la bisexualidad, el transgénero, etcétera.

Se buscan fomentar prácticas y relaciones educativas sustentadas en el respeto, la igualdad y no discriminación entre mujeres y hombres, para que logren ejercer a plenitud sus derechos, tengan acceso a mejores oportunidades y se erradique la violencia basada en el género a nivel escolar, comunitario y nacional.

La inclusión de personas con discapacidad

En cuanto a las personas con alguna discapacidad, la Ley General de Educación 2019 plantea diferentes acciones para hacer de esta un campo abierto a cualquier persona que tenga condiciones o discapacidades diversas. El artículo 63 señala que: "El Estado proporcionará a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades para la vida que favorezcan su inclusión laboral, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad" (Gobierno de México, 2019a, p.23). Por ejemplo, el aprendizaje del sistema Braille y otros medios de comunicación alternativa como el lenguaje de señas, en entornos que permitan el mayor desarrollo de las personas con estas características, así como que se realicen ajustes necesarios para las diferentes discapacidades (también se considera a personas con capacidades sobresalientes).

Por su parte, el artículo 83 de la Ley General de Educación establece que la formación para el trabajo en las personas con alguna discapacidad debe estar enfocada en desarrollar su inclusión laboral por medio de esta formación, que les hará adquirir una ocupación u oficio calificado (Gobierno de México, 2019a, p.29). Otro punto de esta ley es la construcción y ampliación de las escuelas públicas, tomando en cuenta las necesidades de accesibilidad de las personas con discapacidad (p.50).

La educación de adultos

El Plan Sectorial de Educación 2019–2024 (Gobierno de México, 2019b) considera entre sus estrategias prioritarias garantizar que la población en rezago educativo adquiera los conocimientos y las habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral.

Dentro de las poblaciones que comprenden estas estrategias se encuentra la población adulta, y las acciones puntuales que se proponen son:

- Implementar acciones que garanticen el acceso equitativo de las personas adultas a opciones de formación en los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo nacional.
- Con la participación de la sociedad, promover la transformación de plazas comunitarias que funjan como centros comunitarios de aprendizaje, integrando los servicios educativos para adultos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.
- Diversificar los mecanismos que permitan reconocer los conocimientos empíricos y las competencias de las personas, al otorgarles certificaciones de competencia laboral.
- Promover, en los servicios educativos para adultos contenidos para el desarrollo integral de las personas, a través de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.

Además de estas medidas del gobierno 2018–2024, desde 1981 existe el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que desarrolla modelos y programas educativos, material didáctico y sistemas para la evaluación y certificación de estudiantes jóvenes y adultos mayores de 15 años que no han cursado y concluido la educación básica y ya no pueden incorporarse al sistema escolarizado.

La educación en el contexto de la pandemia

A finales de 2019, en Wuhan, China, se desató la pandemia de covid-19, que afectó a la población mundial principalmente en el área de salud, pero con fuertes implicaciones en otras áreas sociales y humanas, como la educativa, económica y socioemocional, entre las más importante.

En el país, la pandemia causó el deceso de 330,046 personas (*Expansión*, 2022), pero se cree que el exceso de mortalidad por año es bastante mayor. En lo económico y social, la pandemia ha tenido repercusiones muy grandes en empleo, consumo, comercio, turismo y movilidad, entre otras, ahondando más la crisis económica del país. El Banco de México identifica tres fases de estas afectaciones económicas:

Fase 1: el momento de irrupción de la pandemia en que baja la actividad turística y aeronáutica y que abarca casi los tres años de su evolución.
Fase 2: tras la decisión de suspender las actividades no esenciales, la actividad económica se desaceleró de manera importante, afectando diferentes ámbitos y sectores de la actividad económica, comercial, manufacturera y de servicios del país, y tuvo su manifestación más notoria en los meses de abril y mayo, aunque en varios sectores se extendió incluso hasta el mes de junio y en otros aún sigue vigente.
Fase 3: fase de reapertura gradual, en la cual, aunque ya se vislumbra cada vez más cercano un regreso a la normalidad, varias actividades económicas se ven afectadas y su duración es incierta (Banxico, 2022).

En el ámbito educativo mexicano, se suspendieron las clases el 20 de marzo de 2020, lo que coincidió con las vacaciones de Semana Santa, pero continuó hasta agosto de 2021.

Debido al cierre de escuelas, y a que un alto porcentaje de los hogares mexicanos no cuenta con Internet o dispositivos para la educación en línea, la pandemia ha tenido repercusiones negativas en todos los niveles de la educación nacional, lo que dio lugar a un alto abandono escolar en el confinamiento, así como grandes pérdidas de aprendizaje. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2021b) reporta que, tan solo en el ciclo 2020–2021, 2.3 millones de personas de 3 a 29 años de edad (4.3% de ese rango de edad) no se inscribieron a la escuela a causa de la pandemia.

En total, 2.9 millones de personas de 3 a 29 años (5.4% de ese rango de edad) no se inscribieron al ciclo escolar 2020–2021 por falta de recursos económicos (Inegi, 2021b).

Destaca también que muchos estudiantes no lograron conectarse emocionalmente con las clases en línea, ya que muchas veces no entendían lo que el profesor o la profesora explicaban, y no encontraban un espacio para las dudas y preguntas. A menudo, preferían otras actividades no escolarizadas que les implican otros retos o conocimientos, como la fotografía, la cocina, el inglés, etc. Otros prefirieron empezar a trabajar y dejar los estudios con el fin de apoyar la economía familiar.

Respecto a la pérdida de aprendizajes en la pandemia, Luis Medina y Arcelia Martínez (2022) aplicaron la prueba Planea–SEN para evaluar los

aprendizajes curriculares en las materias de lenguaje y comunicación y matemáticas, realizadas por el INEE en primaria (2018) y secundaria (2017).

Las pruebas fueron a 260,052 estudiantes de primaria, secundaria y educación media superior de escuelas públicas en los grados finales. En lenguaje y comunicación en educación básica, salvo en secundaria, aparece una diferencia de 42 puntos a la baja, entre las pruebas de 2017–2018 y 2021, mientras que en matemáticas hubo una pérdida de 34 puntos.

En educación media superior, respecto a los años anteriores de aplicación de la prueba, aparece una baja de 72 puntos en lenguaje y comunicación, en tanto en matemáticas fue de 51 puntos a la baja.

Todo lo anterior demuestra las afectaciones académicas durante la pandemia, que se vieron reflejadas en la desconexión física y emocional de los estudiantes por una deficiente comprensión y acceso a los dispositivos electrónicos, falta de motivación por la poca o nula socialización con los compañeros(as) y amigos(as), pérdida de familiares o personas cercanas debido a la covid–19, mala atención parental por causas de trabajo de los padres, quienes no podían supervisar el desarrollo escolar de los hijos, así como de estrés y ansiedad por el encierro y la misma enfermedad.

La pandemia visibilizó aún más las desigualdades sociales debido al poco o nulo acceso a la tecnología de los sectores más vulnerables de la sociedad, lo que se tradujo en mayores distanciamientos y deserciones, trabajo infantil y, como ya se vio, retroceso escolar de lo aprendido en los años previos.

Para Sylvia Schmelkes (2021b), la pandemia también trajo oportunidades en el ámbito educativo, ya que hubo, en el mejor de los casos del confinamiento, un acercamiento familiar, así como aprendizajes del contexto, como cultivo, cuidado de los animales y la observación de la naturaleza. De igual forma, trajo el dominio de una lengua originaria y otros aprendizajes no formales que enriquecieron a niños y jóvenes.

CONCLUSIONES

En el marco del derecho a la educación, se observa un avance significativo en materia legislativa y política, lo cual resulta importante porque es posible exigir y justiciabilizar el incumplimiento de este derecho. Se ha ido formando una ciudadanía más fuerte, con mayor conciencia de esta

exigibilidad de sus derechos, tanto en materia de educación como de otros ámbitos.

En la política educativa actual, se pueden observar varios claroscuros: las políticas de equidad e inclusión están bien fundamentadas en un discurso innovador, propositivo y de avanzada, pero no se cuenta con recursos necesarios para su instrumentación, ni los documentos recuperan estudios de política ni de otra naturaleza.

Existe una deuda pendiente porque de cada 100 personas que pueden estudiar, 35 no tienen acceso en preescolar, tres en primaria, 16 en secundaria y 25 en preparatoria. Esto representa cientos de miles de infantes y jóvenes sin la oportunidad de estudiar.

En el marco de las políticas económicas y sociales del país, la política educativa ocupa un lugar marginal o poco prioritario frente a otras problemáticas en México, cuando debería ser considerada una de las más importantes, si se aspira a una movilidad social fundamentada en mejor preparación para los retos del futuro de todos los sectores sociales del país.

Es importante realizar diagnósticos y evaluaciones, pues las pruebas muestran que se está logrando poco, y cabe preguntarse qué está sucediendo, lo cual es difícil dar respuesta sin las pruebas.

Hay una gran deuda con la sociedad mexicana, y la Federación Latinoamérica de Colegios Jesuitas (FLACSI), las universidades jesuitas y la red Fe y Alegría, a partir de toda su experiencia, pueden contribuir y abonar en materia de política educativa. Se debe trabajar directamente con los maestros, las maestras y en la construcción de currículum. En educación media y superior, FLACSI y la Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica (AUSJAL) pueden aportar cursos en línea sin costo, que constituya una alianza educativa con el derecho universal a la educación de calidad.

El retorno de estudiantes a las aulas da cuenta de pérdidas de aprendizaje y efectos de la pandemia en ámbitos socioemocionales y académicos, pues estos se sintieron afectivamente desconectados en la escuela en línea. Hubo otros aprendizajes empíricos no relacionados de manera directa con el centro de enseñanza, que tienen que ver con la familia y la observación y el conocimiento del entorno.

A pesar de los avances en materia de democracia, no se ha logrado resolver problemas de violencia, narcotráfico y crimen organizado, y una preocupación actual es la militarización del país.

REFERENCIAS

Arias, E., y Bazdresch, M. (2003). México, compromiso social por la calidad de la educación. *Sinéctica*, No.22, febrero–julio, 72–77. https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932011.pdf

Banxico (2022). https://www.banxico.org.mx/

Bourdieu, P. (1998). *The state nobility*. Polity Press.

Coneval (2022). Panorama del rezago educativo en México. http://blogconeval.gob.mx/wordpress/index.php/2022/01/25/panorama-del-rezago-educativo-en-mexico/#:~:text=Sin%20embargo%2C%20de%20acuerdo%20con,decir%2C%2024.4%20millones%20de%20personas

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (última reforma publicada el 18 de noviembre de 2022). DOF. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Expansión (2022/12/03). México no registra nuevas muertes por Covid–19. https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus/mexico

Favila, A., y Lenin, J. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *CPU–E. Revista de Investigación Educativa*, No.24, enero–junio, 75–98. 2006. DOF.

Gobierno de México (2019a). Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Gobierno de México (2019b). Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024. DOF.

INEE (2017). Evaluaciones de logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Último grado de Educación Media Superior, ciclo escolar 2016–2017. https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/media-superior-ciclo-2016-2017

INEE (2019a). La educación obligatoria en México. Informe 2019. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf

INEE (2019b). Planea Resultados Nacionales 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf

Inegi (2021a). Características educativas de la población. https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/

Inegi (2021b). Resultados de la encuesta para la medición del impacto Covid–19 en la educación (ECOVID_ED). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Martínez, R. (2019, 5 de diciembre). Resultados de la prueba PISA en México. *El Economista*. https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Resultados-de-la-prueba-PISA-en-Mexico-20191205-0090.html

Medina, L., y Martínez, A. (2022). Pandemia dejó importantes pérdidas de aprendizajes en estudiantes de educación básica y media. https://ibero.mx/prensa/pandemia-dejo-importantes-perdidas-de-aprendizajes-en-estudiantes-de-educacion-basica-y-media

Mejía, F., y Frausto, A. (2016). Conafe: una apuesta para la cobertura escolar y ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *46*(4), 51–64

Navarro, C. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal. *El Cotidiano*, No.154, 25–37.

Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *5*(9), 11–69.

Schmelkes, S. (2015). La desigualdad educativa en México. http://innovec.org.mx/home/images/2-sschmelkes.pdf

Schmelkes, S. (2021a, 3 de noviembre). Inequidad educativa, principal problema de la educación. https://ibero.mx/prensa/inequidad-educativa-principal-problema-de-la-educacion-sylvia-schmelkes

Schmelkes, S. (2021b). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*, *51*(No. especial).

SEP (2019). Plan Sectorial de Educación 2020–2024: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

SEP (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Tapia Guerrero, L., y Valenti Nigrini, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias

generales en los estados. *Perfiles Educativos*, *38*(151), 32–54. https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471003.pdf

Trujillo Holguín, J. (2019). Las reformas al artículo 30 constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coord.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59–75). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Derecho a la educación de calidad en Venezuela

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
MARÍA ELIZABEHT CÁMARA MONIZ

Resumen: *El derecho a una educación de calidad en Venezuela dialoga entre dos realidades. Por una parte, los instrumentos legales garantizan el acceso y plantean importantes ideas sobre equidad; por otra, a través de estudios, se evidencia la coexistencia de situaciones de atraso, abandono y desigualdad. Desde la revisión del modelo de las 4–A de Katarina Tomasevski es posible identificar elementos críticos en los indicadores de asequibilidad, accesibilidad y adaptabilidad al derecho a la educación. La pandemia dejó en evidencia las serias deficiencias en este sector. Primero, el aumento de la brecha para acceder al servicio educativo, en especial en las zonas rurales y las áreas urbanas más vulnerables; segundo, fallas en los servicios básicos y la Internet; tercero, docentes sin formación en el manejo de plataformas digitales y escasos recursos tecnológicos; cuarto, disminución del número de estudiantes matriculados; quinto, incremento en el deterioro de la infraestructura escolar. Los anteriores aspectos develaron problemáticas subyacentes que todavía hoy representan un punto crítico sin respuestas lógicas del estado. La crisis política–económica del país ha impulsado la salida forzosa de docentes, en consecuencia, las instituciones educativas han quedado a merced de soluciones transitorias (nada beneficiosas para el aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes), una situación que reviste apremiantes soluciones de los actores: estado, sociedad civil, empresa privada y universidades. Finalmente, la revisión crítica de las autoras se dirige a cómo se ve el derecho a la educación con calidad en Venezuela. Se ha considerado orientar la narrativa de acuerdo con datos (oficiales y no oficiales) y realidades (compartidas en investigaciones y noticias). Este ejercicio hermenéutico implicó en principio la lectura y la comprensión, hasta llegar a la interpretación.*
Palabras clave: *accesibilidad, calidad, derecho, educación formal, Venezuela.*

Resumo: *O direito a uma educação de qualidade na Venezuela se encontra entre duas realidades. Por um lado, os instrumentos legais garantem o acesso à educação e trazem ideias importantes sobre equidade; por outro, estudos demonstram a coexistência de situações de atraso, abandono e desigualdade. A partir da revisão do modelo das 4–As de Katarina Tomasevski, é possível identificar elementos críticos nos indicadores de acessibilidade econômica, acessibilidade física e adaptabilidade ao direito à educação. A pandemia evidenciou graves deficiências neste setor. Primeiramente, o aumento da desigualdade no acesso ao serviço educacional, especialmente nas áreas rurais e urbanas mais vulneráveis; em segundo lugar, falhas nos serviços básicos e de internet; em terceiro, a falta de capacitação dos docentes no uso de plataformas digitais e a escassez de recursos tecnológicos; em quarto, a redução do número de matrículas; e, por último, o aumento no deterioro da infraestrutura escolar. Esses aspectos revelaram problemas subjacentes que, ainda hoje, continuam sendo pontos críticos, sem respostas adequadas por parte do estado. A crise político–econômica do país provocou a saída forçada de muitos professores. Como consequência, as instituições educacionais têm recorrido a soluções temporárias (nada benéficas para o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens), o que exige respostas urgentes de diversos atores: estado, sociedade civil, setor privado e universidades. Finalmente, a análise crítica das autoras se volta para a seguinte questão: como se concebe o direito à educação de qualidade na Venezuela? Considerou-se orientar a narrativa com base em dados (oficiais e não oficiais) e realidades compartilhadas em pesquisas e notícias. Esse exercício hermenêutico envolveu, inicialmente, a leitura e compreensão para, posteriormente, chegar à interpretação.*
Palavras–chave*: acessibilidade, qualidade, direito, educação formal, Venezuela.*

BREVES NOTAS DEL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Antes de la pandemia, la educación venezolana mostraba signos de deterioro, pero, tras la covid–19, se han agudizado más. En el nuevo contexto, los salarios de profesores universitarios y maestros en general no alcanzan a cubrir las necesidades básicas (alimentación, vivienda y transporte, por ejemplo). La Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela (UCV) ha optado por las ayudas humanitarias (almuerzos para profesores). Años de servicio en la educación no se traducen en pagos justos. En especial, la visibilización de problemáticas de los jubilados ha

aparecido en los medios locales. Cuarenta (instructor dedicación exclusiva) a sesenta y cinco dólares mensuales (titular a dedicación exclusiva) no son suficientes para enfrentar la crisis económica, menos aún para cuidar la salud. Cada vez son más frecuentes las campañas de GoFundMe para intervenciones quirúrgicas o tratamientos médicos del gremio docente.

En el contexto pandémico, se identificaron algunas cifras que denotan desafíos parelelos. La Encuesta del Observatorio de Universidades (Enobu, 2021) señaló algunos datos de interés vinculados con altos porcentajes de profesores y estudiantes no vacunados, 88% y 95%, respectivamente, que 51% de estudiantes pensaban abandonar la carrera y 83% de estudiantes y profesores tenían conexión a la Internet (mala o regular). Si bien se ha regresado a la presencialidad, la brecha digital y la aguda crisis económica han marcado de manera significativa las matrículas universitarias.

La migración del gremio docente universitario es otra realidad. Universidades autónomas, experimentales y privadas han perdido talento humano en busca de una mejor calidad de vida. Se trata, según Audy Salcedo y Ramón Uzcátegui (2021), de una "expulsión de cerebros", una migración intelectual forzada. Los nuevos cuadros generacionales se enfrentan a retos y a enseñar con sueldos deplorables. En el estudio de estos autores, se tomó una muestra de 373 profesores, donde 68.6% estaban en edad activa (hasta 55 años) y 54.4% con dedicación exclusiva. Este segundo porcentaje es calificado como una "descapitalización de las universidades venezolanas".

De acuerdo con el Observatorio de Universidades (Obu), 70% de los profesores universitarios tienen otros trabajos. La oferta de otras oportunidades de ingreso económico deja en segundo plano la actividad docente, una alternativa sin mayor aporte, por lo que las instituciones educativas han creado paliativos como la atención primaria en centros de salud, mientras que otros lo han traducido en bonificaciones especiales.

La investigación en las universidades se ajusta al autofinanciamiento. Ante la ausencia de presupuesto para esta función, la latente interrogante de quién investiga encuentra respuestas de algunos actores en los términos nulidad o indiferencia. Las respuestas resilientes apuntan a considerar otras posibilidades, como la adscripción a redes internacionales de investigación y otros incentivos. Cabe destacar que Venezuela no figura

en algunas convocatorias de organismos internacionales, por lo que así se cierra otra opción.

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), por ejemplo, estimula al personal docente con concursos de investigación: los profesores contratados y ordinarios pueden inscribir trabajos para las convocatorias anuales, y también se llama a inscribir proyectos de investigación para percibir financiamientos.

INSCRIPCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA LEGISLACIÓN VENEZOLANA

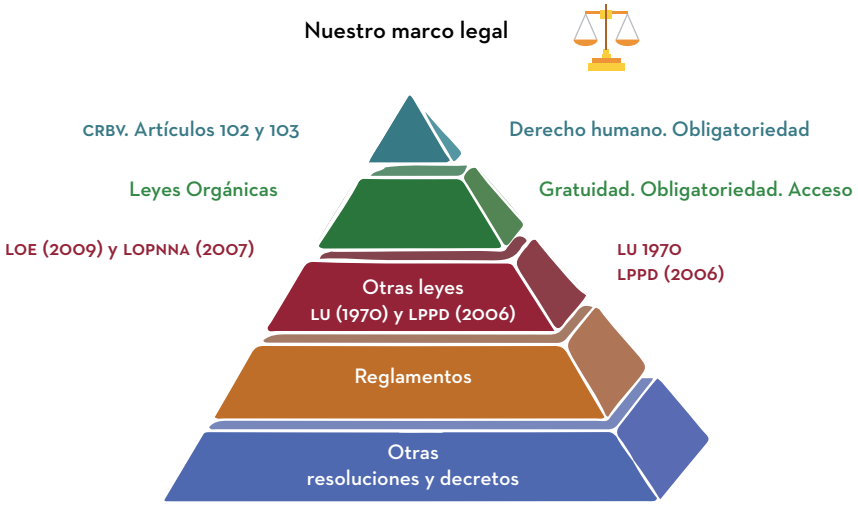
En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRVB, 1999) se identifica a la educación como un derecho humano. Bajo esta concepción, a partir de la tabla 4.1 se señalarán los artículos relacionados con la gratuidad, el acceso, la equidad y la obligatoriedad. Se han incluido otros instrumentos legales, como la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), Ley para las Personas con Discapacidad (LPPD, 2006), Ley Orgánica de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes (LOPNNA, 2007), Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI, 2005) y Ley de Universidades (LU, 1970).

El marco legal educativo venezolano se aplica en el orden de una pirámide de Kelsen, donde la cúspide es la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), seguida de leyes orgánicas, en un siguiente nivel las leyes ordinarias, luego los reglamentos, mientras que las resoluciones y otros decretos quedan en la base. Así se advierte en la figura 4.1.

Las autoras han reunido en la tabla 4.1 los artículos vinculados a la equidad, el acceso, la obligatoriedad y la gratuidad. Para ello, se han reunido de manera sucinta elementos clave para la discusión. Con el modelo de las 4–A de Tomasevski, la concentración de artículos está enmarcada en la accesibilidad (ingreso y permanencia a la educación). Si bien en algunas localidades son claras las dimensiones de no discriminación y la accesibilidad física, antes de la pandemia se leían realidades ya preocupantes que se han agudizado.

La mayor concentración en términos de responsabilidades recae en el estado desde su rol de rector, garante, inversor y gestor (tabla 4.1). Otros

FIGURA 4.1 MARCO LEGAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN



actores clave (las familias, los medios de comunicación, las empresas, entre otros) se indican, pero sus acciones están mediadas por el estado.

Asimismo, la asequibilidad aparece inscrita en los textos jurídicos, en particular se señalan las condiciones de infraestructura, materiales didácticos y formación docente. Esta última es un desafío permanente ante situaciones opuestas. Por un lado, la económica y, por otro, la fe en el progreso opera de manera persistente por vía de la educación de las y los maestros y profesores, quienes trabajan de manera incansable sin la mirada puesta en otro país.

En materia de infraestructura, Verónica Medina (2021) resume algunas condiciones indicadas por otras fuentes, en las que el deterioro, el déficit de planteles educativos y la falta de servicios públicos impactan de modo negativo el derecho a la educación. En un estudio realizado por la UCAB[1] y otras organizaciones, para determinar las condiciones del sistema educativo venezolano, 69% de los planteles a nivel nacional presentaban deterioro en sus instalaciones y fallas significativas en la prestación de los

1. Véase https://eneed-venezuela.org/wp-content/uploads/VNZ_Education_Diagnostic_spanish.pdf

TABLA 4.1 GRATUIDAD Y ACCESO EN LA CRBV

Instrumento legal	Definición	Obligatoriedad	Gratuidad	Acceso	Equidad	Permanencia	Inclusiva	Rol-actor	Artículo
CRBV (1999)	Derecho humano	x	x					Estado garante de la educación	102
	Integralidad y calidad	x	x	x	x	x		Estado como inversor y gestor de las instituciones	103
LOE (2009)	De calidad	x	x						3
	Integral y calidad. Igualdad de oportunidades		x	x	x (de género)		x *	El estado como rector del sistema educativo	6
	Integral, de calidad desde la perspectiva de igualdad de género							Estado garante de la perspectiva de género	8
	Derecho humano y de calidad		x				x		14
	Corresponsabilidad							Estado corresponsable con las familias y escuela	17
	Desarrollo humano y sistema educativo								24
LPPD (2006)	Educación como derecho								16
	Atención integral a personas con discapacidad								20
	Educación bilingüe								
	Educación sobre discapacidad							El estado como responsable de los programas en educación para la discapacidad	21

TABLA 4.1 GRATUIDAD Y ACCESO EN LA CRBV (CONTINUACIÓN)

Instrumento legal	Definición	Obligatoriedad	Gratuidad	Acceso	Equidad	Permanencia	Inclusiva	Rol-actor	Artículo
LOPNNA (2007)	Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes	x	x		x			El estado creará instituciones educativas con todos los recursos físicos y didácticos para ofrecer una educación de calidad	53
	Educación a indígenas				x		x	El estado garante de la educación indígena	60
	Educación de niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales		x	x			x	Estado garante de la educación especial a través de modalidades y programas	61
LOPCI (2005)	Educación propia de los pueblos y comunidades indígenas	x	x	x				El estado garantiza los medios y recursos para el acceso a la educación a las comunidades y pueblos indígenas	74
	Educación intercultural bilingüe	x	x				x	Se aplicará en todos los niveles y modalidades educativos para los pueblos indígenas	76
Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011)	Derecho a la educación física							El estado como garante del derecho al deporte	8
Reglamento de la Ley Educación Orgánica de Educación (1989)	Educación como servicio público y como derecho				x		x		4
	Nivel de educación preescolar	x							11
	Educación básica	x							19
	Educación media diversificada y profesional								24

Fuente: elaboración propia con base en CRBV (1999), LOE (2009), LPPD (2006), LOPNNA (2007), Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011), Reglamento de la Ley Educación Orgánica de Educación (1989) y Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005).

servicios básicos (electricidad, agua y conexión a la Internet). Asimismo, los Centros Comunitarios de Aprendizaje–Agencia de Periodistas Amigos de la Niñez y la Adolescencia señalan que 59% de los centros educativos encuestados presentan afectaciones en sus instalaciones (Cecodap–Agencia pana, 2022).

El regreso a clases presenciales en pandemia develó la verdadera realidad del abandono de muchos centros educativos en las zonas urbanas, pero muy en especial en las rurales.

En los textos jurídicos se alude también a algunas condiciones que aseguran la adaptabilidad, pero están indicadas desde ciertos vacíos (en términos de aplicación). Por tanto, la lectura dialógica con las realidades del país termina generando más preguntas y búsqueda de propuestas.

A través de los instrumentos legales presentados en la tabla 4.1, se observa una mayor concentración de artículos relacionados con la calidad, el acceso y la equidad en la CRBV, seguida de la LOE. Es importante destacar que el término calidad, desde las posturas recogidas por Andrea Montilla (2015), señala elementos de importancia: a) excesiva flexibilización; b) confianza en la cantidad de estudiantes en educación universitaria; c) escasez docente; y d) preparación de los bachilleres, ponen en tela de juicio la educación venezolana.

DIRECTRICES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Luego del decreto de emergencia por la pandemia, se resolvió adoptar la educación a distancia como una medida para garantizar la continuidad de los estudios. Cada Familia una Escuela, plan promovido por el ministro de Educación para atender el nivel básico (inicial, primaria y media), traslada la concepción de "escuela" a otro espacio: el hogar. Uno de los aspectos destacados era la cuota de responsabilidad del maestro como "orientador" de las familias, pero, de acuerdo con la denominación, se asumió de forma errónea que la responsabilidad docente recayera sobre los padres o responsables (con o sin educación), sin el dominio de herramientas tecnológicas en zonas vulnerables.

Se daba por sentado el uso de las tecnologías (celulares, computadoras y tabletas), sin considerar las dificultades de conectividad y la escasez

de estos recursos en las casas. De manera paralela, se activaron radios escolares y se creó una televisión educativa. Múltiples críticas se generaron al respecto, entre las que destacan las deficiencias formativas de los responsables y la réplica del modelo tradicional a la televisión (lejana a otras experiencias latinoamericanas).

Las escuelas desarrollaron acciones conforme a sus propias problemáticas. Por lo general, la ausencia de plataformas activó el trabajo de los maestros según los recursos disponibles. Al no disponer de conocimientos sobre el manejo de recursos digitales, como Google Classroom, y presentar problemas de conexión para el uso de WhatsApp, o no contar con un equipo que permitiera realizar estas actividades (computadora, celulares o tabletas), la mayoría de maestros optaron por solicitar portafolios para evaluar la actuación de los estudiantes. Esta medida fue avalada por las zonas educativas. Las visitas a los centros educativos representaron un punto muy común en muchas localidades del país.

A nivel superior, Universidad en Casa fue el plan promovido por el ejecutivo para la continuidad de las clases a distancia en universidades experimentales y autónomas, la que resultó ser una medida que tuvo grandes dificultades en infraestructura tecnológica y formación docente (se introdujo en medio de problemas de conectividad). En el estudio de Claritza Peña y Mixzaida Peña (2020), se señala el uso de los dispositivos móviles como una práctica frecuente entre profesores universitarios desprovistos de plataformas tecnológicas en los campus. Al respecto, existe un estudio de la Universidad Metropolitana (Unimet) que muestra que 40.29% de los y las estudiantes presentaban dificultades de conexión.[2]

Las universidades privadas desarrollaron estrategias conforme a las plataformas existentes para la enseñanza remota (Unimet y UCAB). Sin embargo, estas experiencias no fueron generales en el país.

El panorama descrito contiene aspectos que marcaron diferencias importantes entre: a) instituciones educativas; b) estudiantes de los niveles educativos; y c) gestores académicos; sobre todo en matrícula escolar

2. Informe sobre las afectaciones al derecho a la educación durante la pandemia de covid-19: caso de la Universidad Metropolitana, p.10. https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2020/12/Informe-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n.pdf

hubo impactos significativos. Las desiguales oportunidades para el acceso a la enseñanza dejó a niños, adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo. En términos de accesibilidad material y económica, comunidades indígenas y zonas rurales quedaron excluidas, lo que se veía en noticias internacionales y algunas notas periodísticas sin mayor resonancia.

De acuerdo con las cifras de la séptima edición de la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida (Encovi, 2021), se identificaron menos estudiantes inscritos en el periodo académico 2020–2021. Se redujo el acceso a la educación inicial y la enseñanza universitaria. Los niños y los jóvenes recibieron el mayor impacto en la pandemia. Es de interés destacar los siguientes porcentajes: 59% utilizó teléfonos de los padres para las actividades; 45% usó la impresión de materiales y 35% empleó plataformas *on line* o videos; asimismo, 3% y 2% se apoyaron de clases de radio o TV, respectivamente. La principal responsable en el hogar para la realización de tareas de los hijos es la madre (78%).

CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo venezolano se organiza en educación básica, que comprende inicial, primaria y media, y educación universitaria, que inicia con el pregrado y luego el posgrado (figura 4.2).

Educación inicial: maternal, de 0 a 3 años, y preescolar, de 3 hasta 6 años (es la de mayor cobertura y atención en las instituciones educativas).

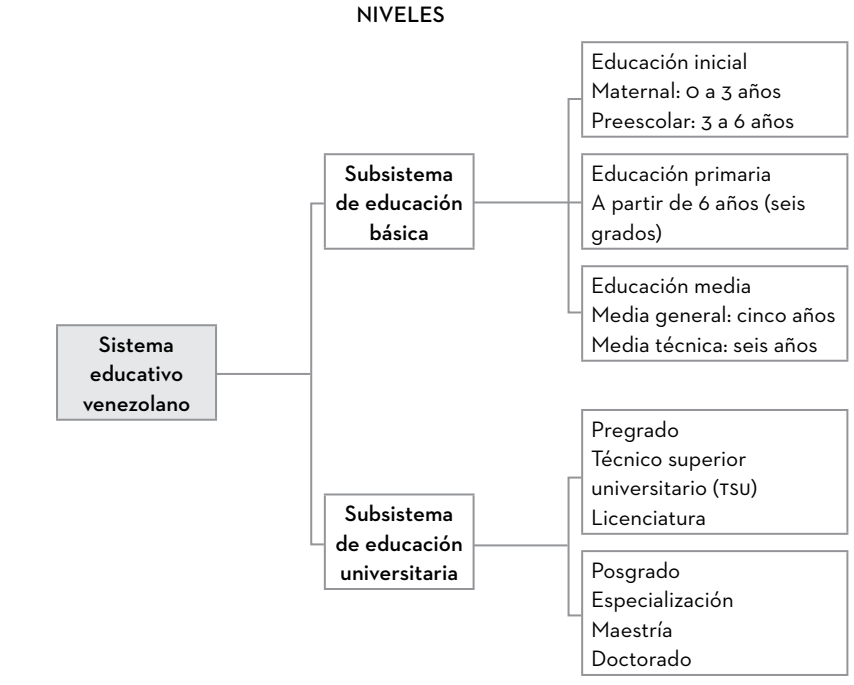
Educación primaria: a partir de los 6 hasta cerca de los 11 o 12 años. Abarca seis grados.

Educación media o bachillerato: media general, que abarca cinco años (de primero a quinto año), y media técnica, la cual tiene una duración de seis años (de primero a sexto año).

Educación universitaria: a nivel pregrado, se cuenta con los institutos o colegios universitarios, que confieren el título de técnico superior universitario (TSU), equivalente a tres años, y las universidades, que otorgan la licenciatura o su equivalente (cuatro a cinco años). En posgrado existen tres categorías: especialización, que equivale a un año (máximo cuatro años), maestría (hasta cuatro años) y doctorado (hasta cinco años).

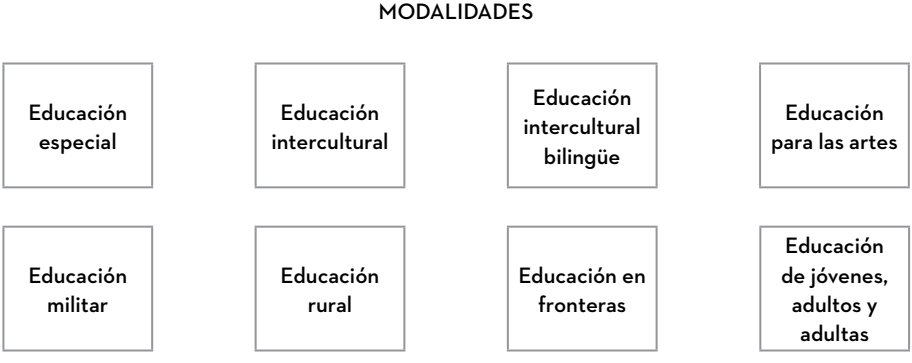
Es oportuno mostrar las modalidades del sistema educativo venezolano, tal como se presenta en la figura 4.3.

FIGURA 4.2 PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DEL CED



Fuente: elaboración propia con base en el contenido de la legislación venezolana: CRBV (1999) y LOE (2009).

FIGURA 4.3 MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO



Fuente: elaboración propia con base en las denominaciones contempladas en CRBV (1999) y LOE (2009).

Educación especial: atención educativa integral a la población con necesidades especiales desde temprana edad hasta la adultez, a través de institutos de educación especial, aulas integradas y unidades de educación especial (UEE).

- Educación de adultos: personas mayores de 15 años.
- Educación intercultural: apunta a la diversidad cultural y étnica.
- Educación intercultural bilingüe: por medio del Decreto Presidencial N° 1.795 del 27 de mayo de 2002, se dispuso el uso obligatorio de los idiomas indígenas en los planteles públicos y privados ubicados en localidades indígenas.
- Educación en fronteras.
- Educación militar: las academias militares adscritas a la Universidad Militar Bolivariana forman para los cuatro componentes: el Ejército Nacional Bolivariano, la Armada Nacional Bolivariana, la Aviación Militar Nacional Bolivariana y la Guardia Nacional Bolivariana.
- Educación rural: adaptada a las particularidades del contexto y con énfasis en los procesos productivos. Apunta al desarrollo económico, social y político del país.
- Educación para las artes.

TASA DE COBERTURA

En este apartado, se considerarán datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, s/f) para 2018. Las autoras también revisaron los datos aportados por el Programa Venezolano en Educación Acción en Derechos Humanos (Provea, 2020), la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi) (UCAB–IIES, 2021), el Diagnóstico de la Educación Básica en Venezuela: reporte final (DevTech, ANOVA, UCAB y Fundación Carvajal, 2021). Estas tres últimas fuentes corresponden a sectores no oficiales. En la tabla 4.2 se muestran algunos porcentajes y consideraciones relativas a los periodos 2017–2021.

Respecto al número de docentes en el país, por ser un actor clave, el incremento de la merma ha impactado de manera significativa, con resonancias en las asignaturas de los colegios. La atención a niños y adolescentes ha quedado (en el mejor de los casos) a merced de otros res-

TABLA 4.2 DATOS CORRESPONDIENTES A LA TASA DE COBERTURA EDUCATIVA

Tasa de cobertura	Porcentajes	Fuente	Observaciones
2017–2018	7'664,869 estudiantes	Provea	Provea: "[...] entre 2008 y 2018 la matrícula en educación básica disminuyó en 57.880 estudiantes. En esos 10 años el lapso escolar en el que se registró el mayor incremento fue el transcurrido entre 2011/12 y 2012/13, con 109,115 estudiantes que se incorporaron al sistema" (párr.10)
2018–2019	3–5 años: 69% 6–11 años: 97% 12–17 años: 85% 18–24 años: 30%	Encovi	Encovi: la mitad de los escolarizados asisten regularmente INE–reporte oficial: incremento en la matrícula (10.4)
2019–2020	3–5 años: 70% 6–11 años: 90% 12–17 años: 85% 18–24 años: 25%	Encovi	1.7 millones de personas menos Diagnóstico de la educación básica en Venezuela: reporte final (2021), coincide con los resultados reflejados en Encovi respecto a la disminución de la cobertura estudiantil entre 2018 y 2021
2020–2021	65% cobertura (3–24 años)	Encovi	Se reduce el acceso a la educación inicial (exclusión de los niños de 3–5 años) y a la enseñanza universitaria (18–24 años)
	Entre 3 y 18 años	Diagnóstico de Educación Básica en Venezuela	Para 2021, se calcula que la población estudiantil en educación básica (inicial, primaria y media) era de 6.49 MM [sic], lo que implicó una disminución porcentual de 15.7% con respecto a 2017

Fuente: elaboración propia con base en Provea (2016), Encovi (2021) y Diagnóstico de la educación básica en Venezuela (2021).

ponsables (padres de familia o bachilleres) o vacantes. Ese contexto de incertidumbre ha sido causa de preocupación, pero no se ha generado una política de incentivos laborales por vía ministerial. Al contrario, cada vez se agudiza el malestar de los docentes a partir de incumplimientos de pagos y la desestimación de sus propuestas.

Así como el fenómeno migratorio, la crisis económica y los bajos salarios han acompañado a los profesionales de la educación en los últimos años, muchas voces han indicado los déficits hallados. Sin duda, esta situación demanda nuevas generaciones dispuestas a insertarse laboralmente en instituciones educativas desde otros derroteros.

La tabla 4.3 recoge datos de fuentes oficiales y no oficiales. En algunos años se advertirán cifras detalladas y en otros solo estimaciones.

TABLA 4.3 TOTAL DE DOCENTES A NIVEL NACIONAL

Año	Cantidad de docentes	Fuente
2017–2018	Total: 662,825 Docentes de escuelas oficiales: 541,496 Docentes de escuelas privadas: 121,329	INE (s/f)
2018	699,000 trabajaban en las escuelas y liceos del país en 2018	Diagnóstico de la educación básica en Venezuela: reporte final (2021)
2019	Según la Federación Venezolana de Maestros indica, más de cien mil docentes abandonaron el sistema educativo	Medina (2021)
2020	La Federación Venezolana de Maestros indicó que más de cien mil docentes abandonaron el sistema educativo	Medina (2021)
2021	502,700 maestros, es decir, 166,000 profesores menos (–25%)	Diagnóstico de la educación básica en Venezuela: reporte final (2021)

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de INE 2017–2018; Diagnóstico de la educación básica en Venezuela: reporte final (2021); Medina (2021).

RESULTADOS DE EVALUACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES (CALIDAD)

En Venezuela, no se han aplicado evaluaciones estandarizadas asociadas a la calidad. De 1984 a 2007, se realizó a nivel nacional la Prueba de Aptitud Académica (PAA), a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), para el acceso a las instituciones de educación universitaria. Dicha prueba evaluaba aspectos de comprensión lectora y razonamiento matemático, pero, según la opinión de expertos, limitaba las condiciones para el ingreso y era discriminatoria.

En 2016, se eliminaron las pruebas de ingreso a las universidades públicas. Sin embargo, universidades privadas aún administran pruebas de conocimientos como la UCAB y La Batería Diagnóstica de Ubicación en la Unimet, que contiene una prueba de aptitud cuantitativa y verbal.

A nivel regional, en el estado de Miranda, entre 2009 y 2017, se aplicaron pruebas en los planteles estatales para determinar el rendimiento estudiantil en lengua y matemática, en educación primaria y media, con

el fin de generar estrategias para mejorar el desempeño en estas áreas (Montilla, 2015).

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ASEGURAR LA EQUIDAD E INCLUSIÓN

Algunos planes se han puesto en marcha antes y durante la pandemia, e irrumpieron en el escenario nacional como una "alternativa" a la situación de deterioro y crisis, pero no se han traducido en soluciones perdurables en el tiempo. El Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2001–2007 buscaba: a) el acceso y la permanencia en el sistema educativo; b) la extensión de la cobertura y la matrícula escolar; y c) la construcción y dotación de plantas físicas. Tres aspectos que siguen formando parte de los requerimientos educativos actuales.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2008–2013 contemplaba tres directrices: a) transformar la práctica pedagógica para mejorar la calidad; b) modernización del sector educativo; y c) "corrección de desequilibrios sociales". El tercer aspecto sigue siendo una deuda.

Para 2000–2006, se creó una primera etapa del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), el cual planteó mayor acceso a los sectores vulnerables: Simoncito, para el nivel preescolar, ahora denominado maternal; la Escuela Bolivariana,[3] para la educación primaria; y el Liceo Bolivariano y las Técnicas Robinsonianas, para el nivel secundario. En 2003, aparecieron las Misiones Educativas para combatir el analfabetismo y afianzar la educación de adultos: Misión Robinson I y II, para la alfabetización de adultos; Misión Ribas, para culminar la educación secundaria; y Misión Sucre, como una vía para incluir a la población excluida del subsistema de la educación universitaria. Estas introducciones no cuentan con cifras actualizadas de estudiantes por los organismos gubernamentales.

3. En una jornada de ocho horas diarias, se pretendía la atención integral de niños y niñas. Se espera de los proyectos de aprendizaje la solución a problemáticas de interés.

El Currículo Nacional Bolivariano (CNB)[4] y la LOE (2009) aparecen como cambios en materia pedagógica y la concepción educativa. Asimismo, se expandió el Programa de Alimentación Escolar (PAE),[5] que estaba en un periodo de estancamiento.

El proyecto Canaima Educativo surgió en 2008 para garantizar el acceso a las tecnologías en las instituciones oficiales (no incluye colegios privados). Los niños y las niñas de primaria (primero a sexto grado recibían equipos provistos de sistemas operativos GNU/Linux). Hasta 2017, existen reportes de entregas. Durante la pandemia, se entregaron algunos equipos en una zona de Caracas, pero no resultó representativo para la cantidad de estudiantes y maestros sin equipos para la enseñanza remota.

El Plan para la Igualdad y Equidad de Género Mamá Rosa 2013–2019[6] establecía los lineamientos generales de la igualdad y el género basados en el objetivo nacional: construir una sociedad igualitaria.

Así también, el Programa Todas las Manos a la Siembra, de 2009, consistía en la producción de huertos escolares. Se esperaba la protección a la soberanía alimentaria a través de la formación y producción como claves. La nueva ministra de Educación señaló que se continuará incentivando este programa, sin embargo, no se advierte su permanencia en las escuelas.

El Proyecto Escuelas Productivas buscaba el impulso de la soberanía alimentaria de las escuelas granjas, técnicas y rurales y el apoyo de las instituciones de educación universitaria. En la pandemia, muchas de estas fueron objeto de hurtos y desatención.

Por último, el Plan de Alfabetización Nacional, con tres niveles de acción (nacional, regional y local), de 2003 a 2005, indicaba una merma en el analfabetismo. Pero, ¿cuánto se ha mantenido este escenario? Más aún, ¿se mantiene hoy que Venezuela es un territorio libre del analfabetismo?

4. Véase http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf
5. Buscaba paliar los problemas de nutrición y garantizar la permanencia de niños y niñas en los centros educativos.
6. Véase https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0470.pdf

POLÍTICAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En 2002, se creó el Ministerio de Educación Superior (MES). Por primera vez, los institutos y las universidades eran tratados como un mismo subsistema.

Para 2003, se instauró la Misión Sucre, una estrategia "para romper los círculos de exclusión", mientras que la Misión Alma Mater se creó en 2009, para transformar la educación universitaria y lograr la articulación institucional–territorial. Además de transformarse 29 institutos tecnológicos y colegios oficiales, se crearon 17 universidades territoriales, 10 universidades especializadas y dos institutos especializados de educación. Hoy, el país registra 98 universidades de impacto (72 públicas y 26 privadas).

En enero de 2011, el Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología convocó a un nuevo Registro Nacional de Innovadores e Investigadores (RNII), abierto a profesores de universidades oficiales, privadas e independientes. Resultó una gran convocatoria que luego fue politizada, ya que los investigadores dependen de los consejos comunales para el desarrollo de las propuestas. En la actualidad, aparece como un registro público (no obligatorio) en el que los investigadores del país pueden compartir sus datos y proyectos recientes.

COMPROMISO JESUITA EN LA EDUCACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA UCABISTA

Sin sostenimiento económico del estado, la UCAB ofrece calidad educativa. Cada vez se transforman más procesos vinculados con la enseñanza, se fortalece el desarrollo profesoral y la formación permanente. Al mismo tiempo, se traducen realidades a través de acciones vinculadas con la modernización e innovación educativa. Si bien la universidad fortalece sus procesos académicos–administrativos, es responsable también de las respuestas y mejoras a la sociedad.

En este apartado, hemos identificado como foco la acción de la UCAB con Fe y Alegría, ambas de la Compañía de Jesús, con una tradición educativa importante. En especial, se destaca el trabajo de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión en el fortalecimiento

de Fe y Alegría. Las autoras se concentraron en el modelo de las 4–A de Tomasevski. Se identificará un grupo de propuestas en torno a la asequibilidad (materiales didácticos, formación docente y tecnología) y accesibilidad (acceso a las clases en línea durante la pandemia). También se ha considerado la aceptabilidad (métodos de enseñanza contextualizados) y la adaptabilidad (oferta formativa para grupos excluidos).

Las obras de la Compañía de Jesús han crecido y creado lazos a través de las funciones de la universidad. Rectores, profesores y estudiantes han aportado y siguen apostando por Fe y Alegría.[7] Por medio de registros fotográficos, documentales y audiovisuales, es posible mostrar la labor sostenida en el tiempo, en donde se identifican dos elementos clave: sensibilidad y transformación.

Es cierto que la formación de la persona y la exigencia caracterizan las obras jesuitas, señaladas por Lazcano en el documental *100 Años sembrando esperanza. Compañía de Jesús de Venezuela* (Aguirre y D'Alessandro, 2017). Ahora bien, ¿cómo se ha concebido a Fe y Alegría desde las funciones de investigación, extensión y docencia de la UCAB, antes y durante la pandemia? Se abordará la interrogante desde las respuestas educativas para el fortalecimiento.

"Fe y Alegría brinda materiales pedagógicos, experiencias exitosas de educación popular, oportunidades de pasantías de aprendizaje. Al mismo tiempo, se beneficia de las posibilidades y de las oportunidades de formación profesional, de mejoramiento [...] de investigación y de postgrados" (Ugalde, 2005a, p.71). De modo que la relación UCAB–Fe y Alegría implica generación de conocimientos, aprendizajes y cambios. Basta revisar el catálogo en línea de la Biblioteca UCAB, donde se identifican al menos 37 trabajos de grado digitalizados desde 1982 a 2014. En carreras de pregrado y posgrado, por ejemplo, hay una importante producción de propuestas de mejora. Sociología, Comunicación Social, Ingeniería en Informática y Telecomunicaciones, Educación mención Filosofía, Ciencias Pedagógicas, Física y Matemática se han destacado por trabajos de grado y

7. "Fe y Alegría es hoy un bien público como movimiento que, desde su bienhacer, levanta la voz en defensa de un derecho no logrado: Educación de calidad como tesoro público para los pobres" (Ugalde, 2005b, párr.9). Sigue coexistiendo como una alternativa en las regiones del país y orientada a la esperanza.

ascenso. A este grupo se suman las especializaciones de mención Procesos de Aprendizaje, Gerencia de Proyectos y Gerencia Educativa, así como la Maestría en Educación mención Procesos de Aprendizajes (véase el anexo).

La investigación no es "sólo un instrumento de prestigio y de supervivencia, sino sobre todo el trabajo que permite decir una palabra autorizada en los foros y debates [...] repercuten en el desarrollo humano para todos" (Nicolás, 2008, p.3). Desde esta perspectiva, la producción académica adquiere sentido.

VOLUNTARIADO UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO–FE Y ALEGRÍA

Grupos de voluntariado de la UCAB se han sensibilizado con las poblaciones vulnerables de los centros de Fe y Alegría. Antes de 1995, el Grupo Social Todos ya había aparecido, liderado por estudiantes de Sociología, Psicología, Relaciones Industriales y Educación, quienes atendían a adultos, niños y niñas excluidos del sistema educativo, y luego se incorporaban a través del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA) a la educación formal. Este grupo trabajó en Fe y Alegría San Judas Tadeo (ubicado en El Valle).

En la década de los noventa, la Dirección de Proyección a la Comunidad organizaba también el Encuentro Fe y Alegría–UCAB, con niños y niñas del Colegio Andy Aparicio y estudiantes de todas las escuelas, el cual, además de constituirse en un encuentro recreativo, permitía a los universitarios el acercamiento a la comunidad de La Vega.

Vale destacar las ediciones del Encuentro con los Niños de la Ciudad de los estudiantes de Educación de UCAB–Guayana, donde se convoca a colegios de Fe y Alegría para disfrutar de actividades culturales, recreativas e informativas. Para 2021, se solicitaba la colaboración de chucherías para los más pequeños.

Es importante también mencionar a Los Voluntarios de Economía UCAB, quienes entre sus proyectos tienen la entrega de juguetes a niños y niñas del Colegio Luis María Olaso Fe y Alegría.

Por último, resulta valioso incluir dentro de este grupo de experiencias la alianza Voluntariado UCAB–ACNUR, con entes pertenecientes a Fe y Alegría, cátedras de compromiso social y servicio comunitario.

PROGRAMAS DE LA UCAB

Una de las experiencias importantes corresponde al Programa Compubús, el cual "cubre varias áreas sensibles en la sociedad como la salud y la educación [...] posee 5 programas en desarrollo: Alfabetización tecnológica para jóvenes del Taller Laboral Caroní, Programación para niños, Capacitación tecnológica para docentes, Aula inteligente de la Casa Barandi y Compubús 2" (Ávila, 2019, párr.4). Se contabilizan 29 colegios de Fe y Alegría como beneficiarios de este programa.

Asimismo, es importante mencionar el Programa PAZando, promovido por la Dirección de Identidad y Misión de la UCAB, que inició en 2014 y permite a los estudiantes de las escuelas conocer realidades del país a partir del intercambio con comunidades. Colegios de Fe y Alegría forman parte de los destinos.

Antes de la pandemia de 2019, Nikolás García, estudiante de Ingeniería en Telecomunicaciones, visitó San Javier del Valle (estado Mérida), y así se expresaba: "te sensibiliza ante las situaciones de los demás, lo que hace que aumente en ti el deseo de ayudar" (en Rodríguez, 2019, párr.4).

Luego Azpiritxaga (2020), estudiante de Economía, visitó el colegio San Ignacio del Masparro (estado Barinas) y compartió anécdotas y actividades en *El Ucabista*.

Posteriormente, en 2021, aparece en *El Ucabista* el testimonio de Mariana Paquin de la Escuela de Psicología. Tras su paso por el Instituto San Javier del Valle (estado Mérida), la joven recordaba la hospitalidad con la que fue recibida.

PROYECTOS ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA

Antes de la pandemia, se identifican algunos proyectos dirigidos a colegios de Fe y Alegría. Ejemplo de ello: Proyecto la Robótica Va a la Escuela (2009), con una exposición itinerante de un alcance significativo (14 colegios de Fe y Alegría): Colegio Luis María Olaso, Presidente Kennedy, Andy Aparicio, Colegio Don Pedro, Centro Comunitario Catuche, Colegio Abraham Reyes, Colegio María Rosa Molas, Colegio Virgen Niña, Colegio Jesús Maestro, Colegio Juan Pablo Bonet, Colegio Juan Pablo

II, Colegio Las Mayas, Colegio San Judas Tadeo y Colegio Luis Vicente Donche.

Más tarde, en 2010, apareció la propuesta de herramienta *web* de gestión de recursos y gestión académica para la Oficina Nacional de Escuelas, cuyo objetivo se concentraba en la sistematización y digitalización de los procedimientos de gestión y control.

Vale destacar también el Proyecto Juventud UCAB, en donde en 2015 se ofrecieron cursos para el protagonismo democrático juvenil en el estado Zulia, a través de herramientas en materia de políticas públicas y juventud. Para ello, se contó con la participación de estudiantes de Fe y Alegría.

Asimismo, el Proyecto de Robótica Educativa desarrolló actividades dirigidas a incentivar el estudio de la ciencia a través del diseño, la construcción y la programación de modelos robóticos y el pensamiento computacional para la resolución de problemas.

Ya al inicio de la pandemia, surgió el Proyecto de Educadores Emergentes 2020 (CIED–Escuela de Educación), en el cual se capacitó en línea a docentes de educación inicial, primaria y media de la red de Fe y Alegría y otras escuelas. Representó un significativo aporte formativo ante las necesidades de los docentes de enseñar en línea.

Por último, se destaca el Proyecto El Placer de Leer 2.0, para la promoción de la práctica de lectura a niñas, niños y jóvenes, a través de plataformas digitales (en especial Facebook). Surgió a inicios de la pandemia como una alternativa para las familias venezolanas.

FORMACIÓN A LOS DOCENTES DE FE Y ALEGRÍA

La formación de docentes de Fe y Alegría ha sido una de las ofertas constantes de la UCAB, ya que representa un aspecto crucial para la garantía de la calidad académica, además de considerarse un aspecto por el cual se requiere apoyo de familias y otros actores sociales.

> Si en esta crisis general el maestro está mirando sus ingresos y tiene la tentación de dejar la educación para poder vivir y mantener a su familia, es la hora de hacer un llamado muy directo a los padres de familia. El docente necesita sentir la gratitud, la necesidad, el aprecio de ellos. Eso

> cambia mucho la relación. Hay que buscar que el maestro se sienta en la escuela mejor que en su propia casa (Ugalde, 2022, p.13).

Las anteriores palabras necesitan medios y actores para impulsarse en cada una de las instituciones educativas del país, y también implican la unión de esfuerzos y esperanzas.

En la tabla 4.4 se comparte una muestra de actividades, y de seguro la universidad continuará sembrando para obtener más frutos.

DOCENCIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO–FE Y ALEGRÍA EN LA PANDEMIA

Durante la pandemia, la Escuela de Educación UCAB–Caracas ofreció clases de matemáticas a estudiantes de Fe y Alegría: en mayo de 2020, a través de las sesiones en Zoom (disponibles en el canal de YouTube[8] al estudiantado de primer a quinto año). Entre algunas temáticas desarrolladas estuvieron: áreas y volúmenes, operaciones con polinomios, teoremas Thales, Pitágoras y Euclides, números complejos, vectores y matrices. De acuerdo con el director Salas: "La idea de la iniciativa es dar respuesta aquellos estudiantes que no tienen posibilidades de ser atendidos por sus docentes, debido a los severos problemas de conectividad" (en Díaz, 2020).

Después, surgió la alianza entre profesores de la Escuela de Educación y Fe y Alegría para las clases de física. En un mensaje por correo electrónico, el profesor Salas indicaba:

> [...] las clases de física de tercer año iniciarán el próximo 20 de abril por la plataforma Zoom y el canal de YouTube de la Escuela de Educación. ¡Completamente gratis! Por la Escuela de Educación contaremos con la experiencia de Mercedes Morales por Fe y Alegría contaremos con los profesores: Yaribel Carmacaro (desde el Estado Lara), Germaín Montiel (desde el Estado Zulia), Jesús Bencomo (desde el Estado Mérida) y Víctor Carrillo (desde la Gran Caracas) (8 de abril de 2022, 9:12).

8. Educad TV, canal de YouTube con clases diseñadas para Fe y Alegría durante la pandemia, contó con promocionales en las redes sociales virtuales.

TABLA 4.4 TALLERES Y CURSOS OFERTADOS POR LA UCAB PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE FE Y ALEGRÍA

Año	Actividad	Coordinación responsable
1998	Actividades para docentes en área de Lengua y Matemática San Ignacio del Masparro Estado Barinas UCAB–Caracas	Escuela de Educación. Profesores participantes: Janeth Guerra, Henry Molina, Zulma Cirigliano, Mercedes Morales y Blanca Rodríguez (mayo 1988) Fuente: *El Ucabista*
2007–2009	14 Escuelas de Fe y Alegría: (formación docente) Colegio Luis María Olaso, Presidente Kennedy; Andy Aparicio, Colegio Don Pedro, Centro Comunitario Catuche, Colegio Abraham Reyes, Colegio María Rosa Molas, Colegio Virgen Niña, Colegio Jesús Maestro, Colegio Juan Pablo Bonet, Colegio Juan Pablo II, Colegio Las Mayas, Colegio San Judas Tadeo, Colegio Luis Vicente Donche	Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación Coordinación de Tecnología Educativa Fuente: http://edurobotica.blogspot.com/2009/09/resumen-de-noticias-en-el-2008-2009.htm
2019	Taller de Formación de Líderes Ambientalistas Comunitarios (Taflac). UCAB Guayana	Coordinación de Sustentabilidad Ambiental
2019	Programa Especial de Profesionalización de Docentes en Ejercicio (Proprof)	Para esa fecha, se anuncia la elaboración del censo. De acuerdo con las fuentes consultadas: "Las escuelas de Fe y Alegría se beneficiarán porque en sus aulas harán sus prácticas docentes los estudiantes de estos programas" (la UCAB prepara un programa para formar educadores, 2019, párr.6) Fuente: https://www.redhnna.org/noticias/la-ucab-prepara-un-programa-para-formar-educadores
2020	Primaria I Etapa Primaria II Etapa Cursos: Competencias investigativas para docentes, Educación y cine verde, Periódico escolar, Mediación pedagógica, Educadores emergentes (para personal sin formación docente) Diplomados para personal directivo y docente	Centro de Innovación Educativa y Escuela de Educación

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de las fuentes mencionadas.

Es importante destacar el apoyo de la UCAB a Fe y Alegría ante las dificultades de la enseñanza en línea. Por una parte, se advierte la mejora de procesos, por otra, la necesidad de la universidad de responder a los requerimientos del estudiantado de bachillerato.

Existe otra comunicación del profesor Salas referente a las clases para el trabajo en habilidades de lectura y escritura del estudiantado de Fe y Alegría:

> Gracias al apoyo de la Escuela de Letras nos complace informar que a partir del martes 19 de abril a las 4:00 p.m. Los estudiantes de primer año, especialmente de Fe y Alegría, podrán conectarse con expertos de la UCAB para desarrollar sus competencias en Habilidad Verbal: Redacción y Comprensión Lectora [...] contaremos con una reunión en Zoom [...] donde intercambiaremos experiencias de aprendizaje sobre la materia (31 de marzo de 2022, 14:52).

También las clases de inglés siguen siendo una prioridad. Salas, en la comunicación vía correo electrónico, así lo señalaba:

> La Escuela de Educación se complace en informarles que a partir del miércoles 06 de abril a las 9:00 a.m. los estudiantes de cuarto año, especialmente de Fe y Alegría, podrán conectarse con expertos nacionales e internacionales para aprender Inglés. Gracias al apoyo de la embajada americana con la colaboración de estudiantes ucabistas y la coordinación de la profesora Yolanda López [...] intercambiaremos experiencias de aprendizaje sobre la materia (30 de marzo de 2022, 10:49).

CONCLUSIONES

Si se considera el porcentaje de pobreza señalado por Encovi 2021, se advierte por ejemplo que 94.5% de los venezolanos son pobres, además de que sigue avanzando la pobreza extrema. De allí que el aumento de problemáticas por razones de accesibilidad material sea una realidad. En muchos hogares, la compra de uniformes, materiales escolares y equipos tecnológicos resultan inaccesibles. Ante estas barreras, no hay soluciones efectivas, lo que impacta muy en particular a poblaciones vulnerables.

La vuelta a la presencialidad en el mes de octubre de 2021, expone de nuevo graves problemas en infraestructura: la ausencia de servicios públicos (agua, luz, transporte e Internet), déficit de escuelas y merma docente. El plan de recuperación de escuelas, mejor conocido como Plan una Gota de Amor para mi Escuela, no fue suficiente, ni lo será, mientras no se constituya en una acción permanente dentro de los lineamientos de efectivas políticas educativas. En una primera fase, se atendió a 405 escuelas a nivel nacional, del total de 24,411[9] planteles públicos en el país, según los últimos datos oficiales publicados en 2018. A la par, numerosos reclamos y denuncias aparecieron en los diferentes medios de comunicación, formulados por directivos de instituciones educativas, maestros y padres, haciendo eco de esta situación. Ello es una muestra de la decadencia y el sinsentido del modelo de dependencia estatal, el cual no ha garantizado óptimas edificaciones para el funcionamiento.

Sin una inversión razonable en el sector educativo, es difícil que aspectos vinculantes con la asequibilidad pueden facilitar las condiciones mínimas a la educación de calidad. Por ello, cada vez toma mayor fuerza la mirada a las empresas en la asistencia, la colaboración y el apoyo a las instituciones educacionales. A ello se suma una presencia responsable y comprometida de la familia y la sociedad civil. No basta con seguir repitiendo discursos esperanzadores si no se suma la acción traducida en obras.

Algunas condiciones actuales que entorpecen la asequibilidad han estado presentes antes de la pandemia y se han acentuado en estos dos años:

- Bajos sueldos de los maestros y profesores universitarios.
- Ausencia de políticas de incentivos laborales en escuelas y universidades.
- Los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no se ajustan a sus contextos.
- Falta de concreción de planes destinados a la atención del sector educativo, por ejemplo, el Plan Universal de Conectividad para las Escuelas.

9. Véase http://www.ine.gov.ve/documentos/Social/Educacion/pdf/EstadisticasEducativas19881989-20172018.pdf

- Ausencia de financiamiento de bancos y empresas privadas en el sector educativo (escuelas y universidades públicas).
- Inexistencia de otras fuentes de financiamiento para la formalización del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el Programa Canaima a los niños y las niñas de primaria.
- Deterioro de los servicios básicos (agua, electricidad, Internet) para las escuelas.
- Escasez de ofertas de formación continua para docentes.
- Falta de aplicación de la normativa legal existente para la promoción e ingreso a la carrera docente de personal calificado.
- Asfixia presupuestaria en las universidades públicas.
- Imposibilidad de diálogo con las autoridades ante organizaciones agremiadas (no reconocidas).
- Limitación de libertades en la elección de rectores (caso Universidad Simón Bolívar).

Con las problemáticas enunciadas, se suman otros agravantes al acceso, uno de los cuales guarda relación con la garantía de permanencia para niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas a través de una política de becas[10] y alimentación efectiva. Sobre todo en educación inicial, esto ha incidido de manera significativa, tal como lo reportó Encovi 2021. Si a ello se suma el trabajo infantil y adolescente, cada vez más creciente (algunas fuentes señalan un 20%), ante la necesidad de responder a las carencias básicas en los hogares de menores ingresos, estamos ante una fuga importante de matriculados del sistema educativo.

En el discurso educativo se acentúa con mayor fuerza el apoyo y la incorporación de otros actores (vinculados con las empresas, la banca y las ONG) en esa unión de esfuerzos, así como las universidades alineadas desde sus funciones a aportar.

Uno de los compromisos de nuestra universidad está en seguir apostando por la educación del país. Si bien ha labrado un camino con Fe y Alegría, también sigue impactando a otros colegios y comunidades del

10. La frase: "Hay que becar a los alumnos que lo requieran, apadrinar escuelas", de Aristorena (2022), no solo es aplicable a Fe y Alegría, sino a las instituciones educativas del país.

país. Ante la crisis educativa venezolana, cada vez cobra sentido la frase ignaciana: "En todo amar y servir".

REFERENCIAS

Aguirre, J., y D'Alessandro, M. (2017). *100 Años sembrando esperanza. Compañía de Jesús de Venezuela*. Centro Gumilla. https://www.youtube.com/watch?v=QEeGRkDtj7I

Aristorena, M. (2022). Una educación de calidad construye un país digno, libre, próspero, de hermanos y feliz. *Revista LEES*, 15–17, https://www.ey.com/es_ve/hacia-un-tsunami-educativo-en-venezuela-

Ávila, M. (2019). El Compubús de UCAB Guayana sigue movilizándose para ofrecer ayuda comunitaria. https://extensionsocial.ucab.edu.ve/el-compubus-de-ucab-guayana-sigue-movilizandose-para-ofrecer-ayuda-comunitaria/

Azpiritxaga, J. (2020). Crónicas PAZando: el último jesuita de Masparro. *El Ucabista*. https://elucabista.com/2020/06/24/cronicas-pazando-el-ultimo-jesuita-del-masparro/

Bastardo, M. (s/f). En San Ignacio del Masparro. Interacción escuela-granja y la UCAB. http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/sala_de_prensa/recursos/ucabista/may98/04.htm

CDH–Unimet (2020). Informe sobre las afectaciones al Derecho a la Educación durante la pandemia de covid–19: Caso de la Universidad Metropolitana de Venezuela. https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/09/Informe-Derecho-a-la-Educacion.pdf

Cecodap–Agencia PANA (2022). Informe Especial Estudiar entre Ruinas. Una radiografía del retorno a clases después del confinamiento por pandemia en nueve estados del país. https://www.estudiarentreruinas.cecodap.org/informe

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). https://vlexvenezuela.com/vid/constitucion-republica-bolivariana-venezuela-738438277

Decreto Presidencial n° 1.795 del 27 de mayo de 2002. Decreto 1.795 de 27 de mayo de 2002 (acnur.org).

DevTech, ANOVA, UCAB y Fundación Carvajal (2021). Diagnóstico de Educación Básica en Venezuela: reporte final. https://eneed-venezuela.org/wp-content/uploads/VNZ_Education_Diagnostic_spanish.pdf

DevTech Systems, UCAB, ANOVA, y Fundación Carvajal (2021). Diagnóstico de Educación Básica en Venezuela. Reporte final. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00XXDZ.pdf

Díaz, A. (2020). Escuela de Educación dictará clases virtuales de matemáticas a alumnos de Fe y Alegría. *El Ucabista*. https://elucabista.com/2020/05/11/escuela-de-educacion-dictara-clases-virtuales-de-matematicas-a-alumnos-de-fe-y-alegria/

INE (s/f). Estadísticas educativas 1988/1989–2017–2018. http://www.ine.gob.ve/documentos/Social/Educacion/pdf/EstadisticasEducativas19881989-20172018.pdf

Ley de Universidades (1970). http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/documentos/ley_de_universidades.pdf

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. http://www.conatel.gob.ve/wp-content/uploads/2014/10/PDF-Ley-Org%C3%A1nica-de-Ciencia-Tecnolog%C3%ADa-e-Innovacion.pdf

Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (2011). http://www.ucla.edu.ve/deporte/leyorganica_del_deporte.pdf

Ley Orgánica de Educación (2009). http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf

Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220214165309.pdf

Ley para las Personas con Discapacidad (2006). https://oig.cepal.org/sites/default/files/2006_leydiscapacidad_ven.pdf

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007). https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ven_ley_org_prot_ninos_adolc.pdf

Medina, V. (2021). El sistema educativo en terapia intensiva. *DebatesIESA*. http://www.debatesiesa.com/el-sistema-educativo-venezolano-en-terapia-intensiva/

Montilla, A. (2015). ¿Qué se sabe de la calidad de la educación venezolana? *DebatesIESA*, *20*(2), 63–65. http://virtual.iesa.edu.ve/servicios/wordpress/wp-content/uploads/2016/04/2015-2-montilla.pdf

Nicolás, A. (2008). Misión y universidad: ¿qué futuro queremos? (conferencia). http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Documentos%20educacion%20jesuita/Nicolas%20Adolfo.%20Mision%20y%20Universidad.pdf

Noticias UCAB (s/f). Proyecto la Robótica va a la escuela. http://edurobotica.blogspot.com/2009/09/resumen-de-noticias-en-el-2008-2009.htm

Obu (s/f). Nota de prensa. https://es.scribd.com/document/520982456/Obu-Nota-de-Prensa#fullscreen&from_embed

Paquin, M. (2020). #CrónicasPAZando Flores y frutos del Padre Vélaz. *El Ucabista*. https://elucabista.com/2021/02/08/cronicaspazando-flores-y-frutos-del-padre-velaz/

Peña, C., y Peña, M. (2020). Clases *on line* con móviles durante la pandemia (estudio de caso). *Revista Vinculando*, *18*(2). https://vinculando.org/educacion/clases-on-line-con-moviles-durante-la-pandemia-estudio-de-caso.html

Provea (2020). Derecho a la educación. Situación de los Derechos Humanos en Venezuela.

Red de los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes (2019). La UCAB prepara un programa para formar educadores. https://www.redhnna.org/noticias/la-ucab-prepara-un-programa-para-formar-educadores

Reglamento de la Ley de Educación Orgánica de Educación (1989). https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-general-de-la-ley-organica-de-educacion.pdf

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-del-ejercicio-de-la-profesion-docente.pdf

Reglamento Parcial de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación referido a los aportes, el financiamiento y su resultado, y la ética en la investigación, tecnología e innovación. https://nucleocdcht.files.wordpress.com/2011/11/decreto_nro_8-579.pdf

Resolución Nº DM/0033 de fecha 23 de agosto de 2017, mediante la cual se dicta el Plan de Estudio para la Educación Media General, publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 41.221 de fecha 24 de agosto de 2017.

Rodríguez, K. (2019). PAZando 2019: un viaje para ayudar creciendo. *El Ucabista*. https://elucabista.com/2019/07/12/pazando-un-espacio-para-ayudar-creciendo/

Salcedo A., y Uzcátegui, R. (2021). Docentes universitarios migrantes: una mirada cuantitativa a un problema cualitativo. *Revista de Comunicación*, No.154, 101–31. https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1277/2086

UCAB–IIES (2021). Encovi 2021.

Ugalde, L. (2005a). Fe y Alegría como agente de sensibilización. *Revista Internacional Fe y Alegría*, No.6, 67–71. https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/RevistaFyA6_8355.pdf

Ugalde, L. (2005b). Fe y Alegría como bien público. https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/2021/04/Carta-AUSJAL-21.pdf

Ugalde, L. (2022). Las respuestas de la sociedad históricamente han cambiado al país. *Revista LEES*, 11–13. https://www.ey.com/es_ve/hacia-un-tsunami-educativo-en-venezuela-

ANEXO

TOTAL DE TRABAJOS DE GRADO Y ASCENSO DISPONIBLES EN EL CATÁLOGO EN LÍNEA

Fecha	Trabajo de grado/trabajo de ascenso	Carrera y trabajo de grado o trabajo de ascenso	Categoría
1982	Análisis del sistema de educación radiofónica del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA)	Trabajo de ascenso	Agregado
1984	El maestro en casa: análisis de mensajes IRFA	Sociología	
1989	El pueblo tiene la palabra: evaluación de la experiencia de comunicación popular de radio Fe y Alegría	Comunicación Social	
1993	Campaña publicitaria para el Instituto Radiofónico Fe y Alegría	Comunicación Social. Mención Publicidad	
1999	EB San José Obrero Fe y Alegría: una propuesta de formación técnica	Especialista en Educación. Mención Gerencia Educativa	
2000	La resolución de problemas de matemática en estudiantes de 4° grado de educación básica. Fe y Alegría Pablo VI (municipio Caroní Bolívar)	Especialista en Educación. Mención Procesos de Aprendizaje	
2000	Programa de intervención para desarrollar las habilidades en solución de problemas de matemática en los estudiantes de 6o grado sección C del nivel de educación básica en la unidad educativa de Fe y Alegría: Pablo VI del sector buen retiro de San Félix, municipio Caroní, estado Bolívar	Esp. en Educación. Mención Procesos de Aprendizaje	
2000	Programa para mejorar el nivel de producción de textos narrativos en estudiantes de 4o grado de educación básica en la Unidad Educativa Fe y Alegría de San Félix, estado Bolívar	Especialista en Educación. Mención Procesos de Aprendizaje	
2001	Evaluación metodológica del proyecto IRFA Ciudad Guayana FM 103.1	Especialista en Gerencia de Proyecto	
2001	Plan de intervención institucional de la UE Fe y Alegría las Mayas, para mejorar la calidad pedagógica e integración comunitaria	Especialista en Educación. Mención Gerencia Educativa	
2001	Diseño de una publicación institucional como herramienta de promoción para organizaciones no lucrativas, caso Fe y Alegría	Comunicación Social. Mención Periodismo Impreso	
2001	Proyecto de intervención para mejorar el aprendizaje de castellano en la unidad educativa Fe y Alegría Roca Viva	Magister en Educación. Mención Procesos de Aprendizaje	

Fecha	Trabajo de grado/trabajo de ascenso	Carrera y trabajo de grado o trabajo de ascenso	Categoría
2001	El Mercadeo social como herramienta de apoyo a las instituciones no lucrativas, caso Fe y Alegría	Lic. Comunicación Social. Mención Publicidad y Relaciones Públicas	
2002	Aplicación de estrategias para la resolución de problemas de matemáticas en estudiantes de 6o grado de educación básica en la UE Fe y Alegría Pablo VI del estado Bolívar	Especialista en Educación. Mención Procesos de Aprendizaje	
2003	Manual de capacitación para propedéutico de la profesionalización de docentes en ejercicio: Fe y Alegría–CEPAP–UNESR	Educación. Mención Ciencias Pedagógicas	
2004	Desarrollo de un *software* educativo que estimule el pensamiento lógico–matemático a través de la programación, según el enfoque constructivista de las escuelas de Fe y Alegría	Ingeniería Informática	
2004	Experiencia IRFA: conocer el trabajo realizado en el Instituto Radiofónico Fe y Alegría de Caracas, entre los meses de noviembre de 2003 a marzo de 2004, para difundirlo a través de un material audiovisual	Lic. Comunicación Social. Mención Artes Audiovisuales	
2004	Programa de concurso educativo para Radio Fe y Alegría	Lic. Comunicación Social. Mención Periodismo	
2005	La educación en Venezuela: un estudio económico de la eficiencia académica entre colegios públicos y privados subvencionados (Fe y Alegría), caso Venezuela, periodo 2003	Economía	
2006	Propuesta para la formalización de la administración de recursos humanos. Caso: Oficina Nacional de Fe y Alegría	Magister en Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales	
2006	La guiatura como actividad orientadora en el sistema educativo venezolano: propuesta de plan de guiatura para la Unidad Educativa Fe y Alegría Andy Aparicio	Lic. Educación. Mención Filosofía	
2006	Desarrollo de una red teleinformática de gestión y de la comunicación para la Federación Internacional de Fe y Alegría		Asistente

Fecha	Trabajo de grado/trabajo de ascenso	Carrera y trabajo de grado o trabajo de ascenso
2006	Formulación de un proyecto para el desarrollo de una plataforma de formación a distancia, apoyada en ambiente web, para los países y programas de la Federación Internacional de Fe y Alegría (FIFyA)	Especialista en Gerencia de Proyectos
2007	Informe de prácticas de ejercicio profesional. Fe y Alegría Enrique de Osso	Lic. Educación. Mención Física y Matemáticas
2007	Informe final de prácticas profesionales II Fe y Alegría Enrique de Osso	Lic. Educación. Mención Física y Matemáticas
2007	Implementación de una red de telefonía IP en la sede de Fe y Alegría en Caracas	Ingeniería en Telecomunicaciones
2007	Diseño de una red de telefonía IP para la sede de Fe y Alegría en Venezuela	Ingeniería en Telecomunicaciones
2007	Diseño y aplicación de estrategias para mejorar la disciplina escolar en el aula de clases del séptimo grado, sección "C", del colegio Fe y Alegría "La Consolación" Neyda Lambos	Educación
2009	Kamila con K: ensayo fotográfico sobre un alumno de Fe y Alegría	Lic. Comunicación Social. Mención Artes Audiovisuales
2010	Relación de la gestión escolar en las escuelas públicas y de Fe y Alegría sobre la deserción escolar	Lic. Sociología. Mención Sociólogo
2010	Plan estratégico de comunicación externa para IRFA	Lic. Comunicación Social. Mención Comunicaciones Publicitarias
2011	Estrategias didácticas motivadoras para desarrollar un aprendizaje significativo en la enseñanza de la escritura de los niños de cuarto grado de la unidad educativa Fe y Alegría "Caroní"	Educación
2011	Concientización a los alumnos de 6o de la unidad Educativa Fe y Alegría Nueva Guayana, sobre sus acciones que afectan el ambiente y contribuyen al incremento del calentamiento global	Educación
2012	Estudio de factibilidad técnico/económica para la implementación de estaciones GSM de la corporación digital en Centros de Fe y Alegría	Ing. Telecomunicaciones
2013	Plan de comunicación estratégica interna para el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA) Oficina Nacional	Lic. Comunicación Social. Mención Comunicaciones Publicitarias
2013	Proyecto Cámara en Mano: realización de un taller de producción de cortometraje con un grupo de jóvenes de Fe y Alegría	Lic. Comunicación Social. Mención Artes Audiovisuales
2014	Diseño de la oficina de gerencia de proyectos para el instituto radiofónico Fe y Alegría en Venezuela	Especialista en Gerencia de Proyectos
2014	Estrategia comunicacional para prevenir la obesidad infantil escolar, Parroquia Cachamay–Puerto Ordaz, estado Bolívar. Caso de estudio: UE Colegio Loyola Gumilla y UE Colegio Fe y Alegría.	Lic. en Comunicación Social Especialidad: Comunicaciones Publicitarias
2014	Diseño de la oficina de gerencia de proyectos para el instituto radiofónico Fe y Alegría en Venezuela	Posgrado en Gerencia de Proyectos

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de los catálogos.

Conclusiones generales

MARÍA MERCEDES RUÍZ MUÑOZ
FLOR LIZBETH ARELLANO VACA
CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
NELSON EDUARDO OTAYA RUEDA

En el marco jurídico de Brasil, Colombia, México y Venezuela, se inscribe el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades. Estas consideraciones se han visto muy distanciadas respecto a las lecturas de las realidades en pandemia (según datos estadísticos). Si bien se advierten desigualdades de orden socioeconómico y académico, las políticas estatales educativas parecen limitadas (son más propositivas) dentro de sus marcos de acción.

Los desafíos en materia de aprendizaje han sido manifiestos, no tanto por organismos internacionales, sino en los campos de acción de los actores educativos. No se trata de asegurar el acceso, sino el aprendizaje de calidad. ¿Cómo alcanzar esto dentro de las condiciones desfavorables de las y los maestros y profesores, tal como se ha manifestado en Brasil y Venezuela?

La enseñanza enmarcada en el aprendizaje, más que un discurso emergente de la década de los noventa del siglo XX (recordemos los pilares de la educación), se ha cultivado como una clave interpretativa de los espacios escolares. Para ello, es importante concentrar esfuerzos en la formación de una ciudadanía crítica, esto es, capaz de proponer marcos de actuación y exigir de manera concienzuda sus derechos. México, por ejemplo, ha mostrado importantes avances al respecto. En fechas más recientes, Venezuela ha buscado dialogar la problemática educativa entre líderes educativos.

COMPROMISO JESUITA

A través de las instituciones jesuitas, se ha atendido a sectores vulnerables. Así, las experiencias de Fe y Alegría y otros colegios en Brasil, México y Venezuela muestran destacados esfuerzos para responder como una alternativa ante los desafíos. Se trata pues de enseñar con calidad por medio de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas.

En concreto, los modelos educativos de universidades jesuitas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente [ITESO], Universidad Iberoamericana y Universidad Católica Andrés Bello) forman con calidad humana y profesional, además de inspirarse en la vivencia de la fe (*utilitas*, *iustitia*, *humanitas* y *fides*). En la pandemia, se ha observado de forma significativa la búsqueda de propuestas desde la investigación, la docencia y la extensión. Algunos contextos resultan ejemplos de desafíos. Un caso específico es Venezuela, a través de las clases en línea para colegios de Fe y Alegría, en donde, de manera adicional, se ha formado a jóvenes educadores para asumir la enseñanza en instituciones educativas ante la escasez docente.

No solo destacamos las universidades, sino también los colegios. Para el Grupo de Trabajo por el Derecho Universal a una Educación de Calidad (DUEC), las experiencias de las y los profesores brasileños y mexicanos representan la muestra de: a) habilidades para crear climas favorables en el aula; b) actitud para la co–participación; c) la búsqueda de metodologías activas; y d) el permanente rol de aprendices. Características estas presentes en la Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad.[1] Posteriormente, aspiramos recoger, a través de narrativas, aspectos vinculantes con la formación docente, la atención a grupos étnicos y otras temáticas desde las voces de actores.

1. Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe de 2019. Véase https://d3pugrm67vf9n7.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/18/2020/11/19174343/La-Compania-de-jesus-y-el-derecho-universal-a-una-educaci%C3%B3n-de-calidad.pdf

CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

La importancia de contar con una educación de calidad que favorezca el desarrollo y el progreso de la sociedad está en las diferentes disposiciones y normativas legales de cada uno de estos países. Sin embargo, hay una gran brecha entre la formalidad jurídica y la realidad en sus sistemas educativos (que se exacerbó en la pandemia), serias fallas en la infraestructura escolar; disminución de la cobertura estudiantil y profesoral en los diferentes niveles; problemas de equidad y accesibilidad para todas y todos a los distintos servicios educativos; falta de docentes con una adecuada formación para el desarrollo de las actividades pedagógicas; precarios salarios para el personal; deficiencias en los servicios públicos y conexión a la Internet, entre otros elementos.

No obstante, es necesario considerar que la calidad de la educación va más allá que contar con los recursos suficientes para el adecuado desarrollo del sector, ya que requiere políticas educativas de estado claras y factibles de ser aplicadas al contexto de las diferentes regiones de cada país, así como el compromiso, la participación y la concientización de la sociedad por el sector educativo como elemento primordial para garantizar su progreso y desarrollo. Ante ello, debemos preguntarnos: ¿qué debemos hacer para impulsar acciones contundentes que promuevan la calidad educativa en nuestros países? y ¿cuáles son los elementos primordiales que deben ser atendidos en primera instancia para garantizar el derecho universal a una calidad de educación para todas y todos? Las respuestas deben partir de tener presente la necesidad de contar con docentes con las competencias requeridas para asumir el reto de llevar adelante la tarea de trabajar por la mejora de la educación en nuestros países.

¿DÓNDE CONCENTRAR LA ATENCIÓN?

Conforme a la revisión presentada en Brasil, Colombia, México y Venezuela, existe una importante incidencia en el financiamiento educativo público. En la pandemia, la escasez de infraestructura tecnológica para todas las instituciones fue en particular evidente. No siempre nuestros países han asignado a la educación su sitial de honor. Por lo general, ha

quedado relegada a un orden secundario y desde la connotación de gasto en lugar de inversión. En consecuencia, ante la interrogante: ¿se está preparado y formado?, implica desde luego importantes reflexiones en materia de políticas educativas y la planificación por resultados. Asimismo, la continuidad a la problemática asociada al rezago o la exclusión del derecho a la educación con frecuencia se ve interrumpida por la promoción de nuevos modelos educativos que irrumpen en la comprensión del fenómeno educativo, como sucedió en el contexto postpandemia en México, al empalmarse el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Entre los elementos recogidos en este escrito, se encuentran las diferencias en cuanto a los indicadores de calidad. Si bien la participación en la prueba PISA ha permitido a Brasil, Colombia y México no solo compararse con otros sistemas educativos, sino también observar las áreas que demandan mejora en sus políticas educativas, a pesar de las críticas en términos de contextualización y desventajas de los sujetos educativos (señaladas por expertos), no siempre representa una experiencia o un referente para otros países. Así, en el discurso de las autoridades del Ministerio de Educación de Venezuela, la continuidad de diagnósticos y discursos autocompasivos aún no ha generado una ruta de trabajo en conjunto con las propuestas de universidades, el sector empresarial y la sociedad civil. Tal es el caso de un representante del Observatorio Nacional por la Calidad Educativa en Venezuela, quien comparó el sistema educativo venezolano con otros ubicados entre los últimos lugares a nivel internacional. Si bien, desde 2022, este país ha implementado el Plan Victoria Bicentenario para garantizar la calidad educativa, ¿cómo apostar a su concreción sin una definición de las acciones (centradas en el estudiantado y el profesorado en lugar de un enfoque meramente político)?

La mejora de la calidad educativa *seguirá siendo una quimera* mientras los gobiernos no comprendan la importancia de las variables que han sido descartadas hasta ahora. Al respecto, los expertos señalan que no basta formar al docente, sino que es necesario transformarlo desde su paso por las escuelas de educación y, más en específico, en el aula. Aún más, las políticas educativas que no toman en cuenta los avances de la neuroeducación seguirán presentando fallas. Por lo tanto, no solo se trata de insistir en el cambio, sino en analizar cómo está siendo asumido este por los actores educativos.

Basta de considerar recursos financieros como la única solución. Si bien es cierto que son necesarios, también debe indicarse que en las mismas estructuras no sería posible algún cambio significativo. De allí que nos preguntemos: ¿el problema está en las puntuaciones de PISA o en las acciones correctivas sostenibles? ¿cómo promover desde las instituciones de educación superior sistemas de acreditaciones por experiencia para otros profesionales convencidos en ingresar a la carrera docente? ¿cómo efectivamente ver la educación como un bien público que garantice a todos la oportunidad de formarse en un marco de oportunidades?

"La clave de la buena educación es el educador", así lo señaló la Compañía de Jesús y el derecho universal a una educación de calidad en la Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe de 2019. No solo con formación inicial podemos contribuir desde nuestras universidades jesuitas, sino a partir de la co–participación (familia, estado, sociedad civil, ONG, empresas, etc.). Ante el reto de formar a la ciudadanía, es importante apoyar al docente, donde nos constituyamos como ciudadanos profesionistas que, desde el marco de una educación para la ciudadanía global, no solo basta con ejercer el desempeño de la profesión, sino poner al servicio los saberes profesionales para promover una sociedad más justa y equitativa (Arellano Vaca, 2022). En la medida que nos comprometemos con el futuro de nuestras naciones, re–significamos su rol en nuestras sociedades.

Es necesario seguir construyendo, en el marco del DUEC, un compromiso por una educación transformadora, en donde el individuo ocupe el centro, en armonía con su entorno. Al reconocer que las decisiones políticas en el ámbito educativo afectan directamente el bien común, buscamos devolverle su carácter político, integrando el concepto de bien común en la formulación de políticas. En este sentido, surge como un camino la creación de modelos educativos locales que reflejen las necesidades y aspiraciones de las comunidades, contribuyendo a la construcción de una "aldea global para la educación", como propuso el papa Francisco. Priorizamos la educación para la paz como el mejor antídoto para las guerras y las desigualdades en el mundo actual. Este pacto tendría su razón en la medida que logre transformar la educación en un catalizador para el bien común, promueva valores de paz y equidad, y nos comprometamos a

trabajar juntos para construir un entorno educativo que nutra y fortalezca a las generaciones presentes y futuras.

REFERENCIAS

Arellano Vaca, F.L. (2022). Modelo universitario de acompañamiento para la formación del compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial. *Educación Superior y Sociedad* (UNESCO), *34*(1), 668–692.

Glosario de términos

EDUCACIÓN

De acuerdo con el mensaje del papa Francisco, se trata de un proceso a lo largo de la vida, centrado en la persona y su transformación, por medio de las competencias sobre contenidos teóricos. Implica la co–participación de familias, comunidades, de toda la humanidad dirigida a la humanización de nuestro hogar común. El fin de la educación consiste en transformar personas y naciones. *Educación y formación* en diálogo permanente e inseparable de acuerdo con la educación ignaciana: *para los demás y con los demás*.

EDUCACIÓN DE CALIDAD

"Esto significa reconocer que, frente a la diversidad de las condiciones de vida de las poblaciones [...] no se puede ofrecer lo mismo a todos si se quieren resultados similares, que es necesario aplicar criterios que vayan más allá de la igualdad y lleguen a la equidad [...] darle más a los que menos tienen y más lo necesitan [...] priorizar a aquellos que se encuentran en condiciones de mayor dificultad [...] Toda meta de desarrollo educativo tiene que estar acompañada de una meta de equidad que documente el cierre de brechas [...] La equidad en la educación es una derivación del enfoque de derechos [...] contribuye a la construcción de sociedades capaces de vivir en paz porque persiguen la justicia" (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe, 2019, pp. 25–26).

MODELOS DE EDUCACIÓN DE CALIDAD

"Nuevos modelos institucionales, nacidos para ofrecer educación de calidad a los pobres y excluidos, como *Fe y Alegría*, *Cristo Rey*, *Nativity Schools*, además de los servicios educativos que ofrece el JRS" (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe, 2019, p.44).

TRIPLE ASPECTO DE LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Primero, adquisición de conocimientos y capacidades, segundo, formación humana con un sentido y una visión antropológica solidaria, y tercero, enfrentar formas sociales a través de la libertad personal, el pensamiento crítico y la creatividad (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y El Caribe, 2019).

Glossário de termos

EDUCAÇÃO

Segundo a mensagem do Papa Francisco, é um processo que dura a vida toda, centrado na pessoa e na sua transformação, através de competências de conteúdo teórico. Envolve a coparticipação das famílias, das comunidades, de toda a humanidade visando a humanização da nossa casa comum. O objetivo da educação é transformar pessoas e nações. Educação e formação em diálogo permanente e inseparável segundo a educação inaciana: para os outros e com os outros.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

> Isso significa reconhecer que, diante da diversidade de condições de vida das populações [...] o mesmo não pode ser oferecido a todos se se desejam resultados semelhantes, que é necessário aplicar critérios que vão além da igualdade e alcancem a equidade [...] dar mais àqueles que têm menos e mais precisam... priorizar aqueles que estão em condições mais difíceis [...] Cada objetivo de desenvolvimento educacional deve ser acompanhado por um objetivo de equidade que documente a eliminação de lacunas [...] Equidade na educação é uma derivação da abordagem dos direitos [...] contribui para a construção de sociedades capazes de viver em paz porque buscam a justiça (Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e do Caribe, 2019, pp. 25-26).

MODELOS DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Novos modelos institucionais, nascidos para oferecer educação de qualidade aos pobres e excluídos, como Fe y Alegría, Cristo Rey, Presépios, além dos serviços educativos oferecidos pelo JRS (Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e do Caribe, 2019, p. 44).

ASPECTO TRIPLO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Primeiro, aquisição de conhecimentos e habilidades, segundo, formação humana com sentido e visão antropológica solidária e terceiro, enfrentamento das formas sociais por meio da liberdade pessoal, do pensamento crítico e da criatividade (Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina e do Caribe, 2019).

Acerca de las y los autores

Lucimar Adão es docente de la Escuela Pública Municipal de Río de Janeiro, coordinadora pedagógica de educación de jóvenes y adultos, y miembro del Consejo responsable nocturno de la escuela Santo Inácio.
Correo electrónico: lucimar.adao@santoinacio-rio.com.br

Diego Agudelo Grajales es doctor en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad Santo Tomás y licenciado en Teología y Filosofía. Es profesor–investigador de tiempo completo y director del Departamento de Humanidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana en Cali.
Correo electrónico: dagudelo@javerianacali.edu.co

María Fernanda Álvarez Gil es doctora en Artes y diseño, especialidad en docencia en artes, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hizo una estancia postdoctoral en Educación en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana. Ha realizado diversas investigaciones cualitativas sobre derecho a la educación en contextos migratorios y de pandemia, a menudo con el apoyo del arte. Actualmente se desempeña como asistente de investigación de la doctora Mercedes Ruiz en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
Correo electrónico: feralvarezgil@gmail.com

Flor Lizbeth Arellano Vaca es doctora en Psicopedagogía de la Universidad de Montreal, maestra en investigación en ciencias de la educación y psicóloga por la Universidad de Guadalajara, y pedagoga de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Es profesora titular del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es coordinadora del Derecho Universal a la Educación de la Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina y El Caribe (CPAL) y homóloga de educación de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL). Sus temas de investigación son formación de compromiso social, educación para la ciudadanía mundial, aprendizaje transformacional y modelos pedagógicos activos.
Correo electrónico: lizbetha@iteso.mx

María Elizabeht Cámara Moniz es especialista en Planificación y Evaluación Educacional por la Universidad Santa María, licenciada en Educación, mención administración escolar de la Universidad Central de Venezuela. Coordinó la línea de aprendizaje de calidad del Centro de Innovación Educativa (CIED). Actualmente lidera el proyecto de refuerzo escolar, es docente asesora y colaboradora en el proyecto de robótica educativa y pensamiento computacional del CIED. Formó parte del equipo de investigadores en el Diagnóstico de la educación básica en Venezuela (2021) sobre las condiciones del sistema educativo venezolano. Diseñó, ejecutó y participó en diversos proyectos pedagógicos dirigidos a mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas pertenecientes a la gobernación del estado de Miranda, Venezuela, como coordinadora estatal del nivel de educación primaria: Plan de lectura y alfabetización social (PILAS), plan de Animación a la matemática (AníMate) y plan de Evaluación del rendimiento estudiantil, entre otros.
Correo electrónico: mcamaram@ucab.edu.ve

Daniel de Oliveira es especialista en Educación Especial e Inclusiva y Musicoterapeuta. Licenciado en Pedagogía, curso de actualización en ciudadanía global (FAJE). Actualmente es profesor de la Red Pública Municipal de Salvador–BA, Brasil, trabajando en clases del servicio educativo especializado, actuando también como orientador educacional del Colegio Antônio Vieira con jóvenes del bachillerato nocturno. También

actúa como musicoterapeuta y es miembro del equipo de investigación DUEC de CPAL.
Correo electrónico: daniel.oliveira@cav-ba.asav.org.br

Nelson Eduardo Otaya Rueda es licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, *baccalaureato* y estudios de la Licenciatura en Ciencias de Educación de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma, máster en Estudios de Paz y resolución de Conflictos de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Tiene diplomados en la gerencia de proyectos, el derecho a la educación, el acompañamiento a equipos y la neurociencia aplicada a la educación. Cuenta con amplia experiencia laboral en el ámbito educativo, social y pastoral, habiendo trabajado como docente y directivo en el sector educativo, el área social y la educación pastoral. También ha trabajado con organizaciones bi–multilaterales con el fin de construir redes colaborativas. Actualmente forma parte del equipo de investigación en formación de capacidades deliberativas de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá y es miembro de la Comisión Internacional del Pacto Educativo Global, coordinado por la Universidad LUMSA de Roma y el Dicasterio para la Educación y la Cultura.
Correo electrónico: nelsonotaya@gmail.com

Claritza Arlenet Peña Zerpa tiene un postdoctorado en Estudios Políticos en la Universidad Latinoamericana y del Caribe de Venezuela, doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Maestra en Educación mención gerencia educacional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y licenciada en Educación mención ciencias pedagógicas por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Es profesora–investigadora del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico y docente de la UCAB. Miembro del consejo editorial de la *Revista Internacional de la Imagen*. Investigadora de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Directora Académica del Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela (Festiverd). Sus líneas de investigación son formación docente y gerencia, y *curriculum* escolar.
Correo electrónico: cpenazer@ucab.edu.ve

María Mercedes Ruíz Muñoz es doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones educativas, integrante del Sistema Nacional de Investigadores y el Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas. Investigadora invitada al proyecto alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina. Acompaña el Movimiento de Profesores Mexicanos por el Derecho a la Educación. Su línea de investigación es el derecho a la educación, política y justicia escolar.
Correo electrónico: mercedes.ruiz@ibero.mx

María del Pilar Sánchez Marín es maestra en Psicoterapia Gestalt egresada del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt y licenciada en Psicología de la Universidad Marista. Actualmente es secretaria ejecutiva del Sistema de Colegios Jesuitas Provincia Mexicana. Entre algunos de sus logros está el haber elaborado y actualizado los planes, lineamientos, programas de estudio y manuales de apoyo a las actividades curriculares y paraescolares, que operan los servicios educativos de la Dirección General de Bachillerato. Ha desarrollado procedimientos para el proceso de actualización del marco normativo de las opciones educativas que oferta el bachillerato general, que tiene como fundamento la base legal que sustenta la educación media superior, proporcionando un servicio educativo de calidad.
Correo electrónico: sistema.colegios@jesuitas.mx

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara · FLACSI · Fe y Alegría · AUSJAL

Lucimar Adão • Diego Agudelo Grajales
María Fernanda Álvarez Gil • Flor Lizbeth Arellano Vaca
María Elizabeht Cámara Moniz • Daniel de Oliveira
Nelson Eduardo Otaya Rueda • Claritza Arlenet Peña Zerpa
María Mercedes Ruíz Muñoz • María del Pilar Sánchez Marín
Prólogo de Fernando Guidini

A partir de los efectos de la pandemia de 2020-2022, es evidente la proliferación de innumerables movimientos y proyectos que han puesto su atención en el análisis de políticas públicas y prácticas en la educación, propiciados por organismos internacionales y orientados a la creación de proyectos de estado. En el caso latinoamericano, dichos proyectos están en un debate abierto en el que se discuten los matices de un discurso de valores globalizadores, urbanos y macroeconómicos, y su aplicación en contextos culturales concretos.

La preocupación por una educación de calidad como derecho universal es el motivo por el que hay que pensar y dimensionar las políticas públicas que buscan cambiar prácticas sociales y generen transformaciones sociales en entornos educativos específicos. En este libro se expone el contexto de cuatro realidades de América Latina, sus prácticas políticas estatales y educativas, así como las deficiencias observables de los itinerarios educativos presentes en la realidad latinoamericana.

La reflexión de estas investigaciones se aborda desde la mirada de los organizadores pedagógicos de la Compañía de Jesús, en un esfuerzo por sensibilizar al lector por defender los procedimientos educativos / formativos de calidad y derechos inclusivos a través de un análisis contextual, con los modos constitutivos de las políticas, los programas y los proyectos educativos.

ISBN 978-607-8910-75-5 PDF