Balance de los cambios que ha experimentado la educación iberoamericana en la última década

Balanço das mudanças que a educação ibero-americana vivenciou na última década

An assessment of the changes undergone by Ibero-American education over the last decade

Hugo Díaz Díaz
Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional (INIDEN), Perú

Resumen. La última década ha sido un período de transformaciones y contrastes para la educación iberoamericana. Cambios políticos, sociales, económicos y demográficos modificaron las prioridades y maneras de enfrentar problemas estructurales y nuevas demandas de calidad y equidad. La ampliación de oportunidades y mejora de los aprendizajes, desiguales entre países, enfrentan aún problemas de insuficiencia e ineficiencia presupuestal que limitan progresos más acelerados.

Dos acontecimientos marcaron la década. La COVID-19 originó la suspensión de la enseñanza presencial y afectó los aprendizajes, profundizó las desigualdades, evidenció las brechas de conectividad e hizo visibles problemas de bienestar emocional y convivencia. Otro fue la inteligencia artificial, que abrió nuevas posibilidades y desafíos para el aprendizaje presencial, híbrido y a distancia, la evaluación y los materiales educativos. Obligó a que los currículos y los docentes busquen formas de adaptarse a un mundo donde aumentan preocupaciones medioambientales, de salud, migraciones, guerras. La dinámica de las demandas laborales y los procesos productivos reforzaron la importancia de la educación a lo largo de la vida, pero los sistemas siguen enfrentando altos déficit de formación de jóvenes y adultos articulada con el trabajo y la sociedad. No obstante, Iberoamérica también ha sido un escenario de prometedoras innovaciones, maneras de diseñar políticas y dirigirse a cambios significativos.

Palabras clave: sistemas educativos iberoamericanos; gobernanza; cambios sociales acelerados.

Resumo. A última década foi um período de transformações e contrastes para a educação ibero-americana. Mudanças políticas, sociais, econômicas e demográficas alteraram as prioridades e as formas de enfrentar problemas estruturais, bem como novas demandas por qualidade e equidade. A ampliação de oportunidades e a melhoria das aprendizagens — desiguais entre os países — ainda enfrentam problemas de insuficiência e ineficiência orçamentária que limitam um progresso mais acelerado.

Dois acontecimentos marcaram a década. A COVID-19 levou à suspensão do ensino presencial, afetou as aprendizagens, aprofundou as desigualdades, evidenciou as lacunas de conectividade e tornou visíveis problemas relacionados ao bem-estar emocional e à convivência. Outro foi a inteligência artificial, que trouxe novas possibilidades e desafios para o ensino presencial, híbrido e a distância, bem como para a avaliação e os materiais educacionais. Isso forçou os currículos e os docentes a buscarem formas de se adaptar a um mundo marcado por crescentes preocupações ambientais e de saúde, além de migrações e guerras. A dinâmica das demandas do mercado de trabalho e dos processos produtivos reforçou a importância da educação ao longo da vida; contudo, os sistemas ainda enfrentam grandes lacunas na formação de jovens e adultos, no que tange à sua articulação com o mundo do trabalho e a sociedade. Não obstante, a Iberoamérica também tem sido palco de inovações promissoras, novas formas de conceber políticas e caminhos rumo a mudanças significativas.

Palavras-chave: sistemas educacionais ibero-americanos; governança; mudanças sociais aceleradas.

Abstract. The last decade has been a period of transformation and contrast for education in the Ibero-American region. Political, social, economic, and demographic shifts have altered priorities and the approaches used to address structural problems, as well as new demands for quality and equity. While there has been an expansion of opportunities and improvements in learning outcomes—though these vary significantly from one country to another—the sector continues to grapple with budgetary insufficiencies and inefficiencies that hinder more rapid progress.

Two major developments defined the decade. The COVID-19 pandemic led to the suspension of in-person instruction, which negatively impacted learning, deepened existing inequalities, exposed connectivity gaps, and brought issues related to emotional well-being and social coexistence to the fore. A second development was the emergence of artificial intelligence, which introduced both new possibilities and challenges for in-person, hybrid, and remote learning, as well as for assessment methods and educational materials. This has compelled curricula and educators to find ways to adapt to a world increasingly shaped by concerns regarding the environment, public health, migration, and conflict. Furthermore, the evolving nature of labor market demands, and production processes has

underscored the importance of lifelong learning; yet, educational systems still face significant gaps in providing young people and adults with training that is effectively aligned with the needs of the workforce and society. Nevertheless, the Ibero-American region has also served as a setting for promising innovations, new approaches to policy design, and meaningful, transformative change.
Keywords: Ibero-American educational systems; governance; accelerating social changes

1. Introducción

La reciente década ha estado marcada por un intenso cambio social, científico y tecnológico que hace diez años o incluso menos, difícilmente lo habríamos imaginado. Si bien la dinámica del cambio no ha alterado las finalidades que todo sistema educativo debe perseguir, lo que está variando son las estrategias que conducen a su logro.

Hoy trasmitir conocimiento es cada vez más una competencia que la escuela y el profesor comparten con potentes plataformas digitales. Ya no bastan los conocimientos adquiridos durante la educación formal para perfiles ocupaciones que se van reformulando con mayor rapidez. Tampoco es necesario ni conveniente que durante la etapa de escolaridad tenga que aprenderse de todo un poco pues la velocidad con que se renuevan el saber científico y tecnológico aconsejan priorizar lo fundamental y perdurable que debe adquirirse, dejando el resto para irlo aprendiendo a lo largo de la vida. El aprender a aprender pasó a ser una competencia que cobra mayor relevancia. Finalmente, existen temas vitales para la humanidad que la educación no ha podido ignorar y que necesitaban estar debidamente presentes en los currículos nacionales; es el caso del medio ambiente, la globalización, la convivencia pacífica y la erradicación de la pobreza extrema.

2. Metodología

El documento efectúa un balance del desempeño de los sistemas educativos iberoamericanos en la última década a partir del 2015. Lo hace seleccionando siete políticas analizando sus progresos, estancamientos, retrocesos y factores que incidieron en que unos países obtengan mayores avances que otros en democratización equidad y calidad de oportunidades. Estas políticas se relacionan con la gobernanza, expectativas y desilusiones; la madurez de la gestión la invasión y poder transformador de las tecnologías digitales; la pandemia originada por la COVID-19 y la larga suspensión de la educación presencial; el docente y la aplicación del enfoque competencial; el comportamiento de la oferta educativa en medio de un bono demográfico que se agota; el nuevo giro en las modalidades y expectativas de formación técnica profesional y universitaria; y finalmente, aumento de la inversión pero con urgencia de mejorar la calidad del gasto.

El artículo ha procurado basarse en fuentes estadísticas y de análisis que cubran el período analizado. Toma en cuenta la amplia producción diagnóstica producida por instituciones como CEPAL, Banco Mundial, Banco Interamericano, Unesco, OCDE, OEI, Unicef, así como referencias y estudios que sobre los países se han podido encontrar en las redes de navegación.

2.1 Gobernanza, expectativas, desilusiones

Durante los últimos diez años, buena parte de los países latinoamericanos han vivido momentos difíciles en cuanto a gobernabilidad la que se ha debilitado debido principalmente cuatro razones: las tensiones entre los poderes del Estado y los nive-

les central, regional y local; la inestabilidad en el cargo de las más altas autoridades; el interés de los políticos puesto en conveniencias personales o de grupo antes que las nacionales; y el aumento de la corrupción y mayor injerencia en decisiones de gobierno de grupos que están fuera de la Ley, incluidos los asociados al narcotráfico, la delincuencia y poderosas empresas informales.

Son situaciones que han afectado la gobernanza de los sistemas educativos, la continuidad de políticas y reformas, y consecuentemente, la capacidad para producir impactos sistémicos y duraderos. Son mayormente los países que pudieron mantener continuidad y liderazgo en la gestión los que desarrollaron intervenciones conducentes a mayores progresos en el incremento de la escolarización, la culminación de estudios y mayores logros en las evaluaciones nacionales y comparadas. En cambio, cuando la gestión y gobernanza no alcanzaron los grados de madurez suficiente, esos objetivos quedaron todavía como un pendiente a resolver; en especial en las áreas rurales y urbano marginales donde las deudas de la mayoría de los países son aún enormes.

Claro está que siendo necesaria, la educación no es suficiente para resolver por sí sola la pobreza, la desigualdad y el desempleo. Estos años ratifican la necesidad de hacer de la educación una tarea de todos si se quieren reducir las brechas de equidad de acceso y permanencia y que la educación sea un arma poderosa para facilitar oportunidades de empleo digno en un mercado ocupacional donde priman la informalidad y precariedad de condiciones laborales.

De no prestar atención a estos problemas, la desilusión por los resultados que obtiene la educación podría seguir creciendo. Por ello resulta urgente reflexionar sobre las advertencias que se hacen sobre la pérdida de valoración y percepción política y social, así como de prioridad y protagonismo de la educación durante los últimos diez años. El aumento de las tasas de permanencia, de nivel educativo de la población y del número de estudiantes graduados en la educación superior no necesariamente son sinónimos de capital humano suficiente ni equivalen automáticamente a aprendizajes efectivos y logro de competencias fundamentales para la transformación social esperada con mayores niveles de bienestar y competitividad, tanto individual como colectiva.

Un reclamo común ha sido hacer de la educación una política de Estado, con visión multisectorial y territorial, planes y estrategias que expliciten con claridad el tránsito del diagnóstico y propuestas a cómo hacerlas realidad. La experiencia reciente en América Latina demuestra que es posible lograr objetivos en menores plazos si hay concurrencia de diversos actores y niveles de gestión, metas claras, sostenidas en el tiempo y monitoreadas permanentemente, con mecanismos de retroalimentación, financiamiento adecuado, incentivos por logros excepcionales y penalizaciones por no cumplimiento de metas. Programas como Escuela Nueva en Colombia, Alfabetización inicial en Ceará, Brasil, Tutoría Virtual en El Salvador, transferencias o subvenciones condicionadas, educación inicial integral y jornada escolar completa, forman parte de una amplia lista de iniciativas en Latinoamérica que permitirían ir a paso más seguro. De lo contrario, las brechas con el mundo desarrollado seguirán manteniéndose y el desencanto de la población aumentar.

Es verdad que se dan matices de un país a otro, pero el problema no está en la falta de educación sino más bien una falta de conexión entre las expectativas y la efectividad de los sistemas educativos como respuesta a un mercado laboral, economía,

políticas sociales, desigualdades de partida y calidad de servicios. Al sistema se le reclama convertir las credenciales en oportunidades, en retornos en capital humano, en productividad y movilidad social, en mejoras en indicadores de salud y ciudadanía. Los resultados sociales proyectados no siempre se producen con la misma velocidad o con la misma distribución con las que fueron proyectados, pero hay que avanzar con mayor celeridad, seguir más cerca el ritmo de los cambios sociales.

Una debilidad recurrente de la gestión ha sido la distancia entre el diseño normativo y la práctica de enseñanza en el terreno. La coordinación entre las instancias de gobierno es limitada, como también son las capacidades técnicas, financieras y la toma de decisiones que se van reduciendo a medida que se desciende del escalón nacional al regional, local y de centro de enseñanza. El centralismo en países que no tienen un gobierno federal continúa muy persistente, marcado y dificulta que los niveles subnacionales multipliquen las iniciativas de innovación que buscan soluciones a los problemas concretos que presenta el entorno. La interrogante es si las funciones que tienen los ministerios o secretarías de educación son las adecuadas o algunas de ellas -estratégicas, como el currículo y la evaluación- podrán ser asumidas por una entidad autónoma, con poder de decisión y liderazgo transformador, horizontal y efectivo.

Los largos períodos de bonanza económica en muchos países de la región han dado paso a otros de crecimiento incierto que ponen en riesgo las inversiones necesarias para que los sistemas educativos enfrenten el cambio. No todos los programas estratégicos tuvieron una implementación adecuada y la inestabilidad de muchas administraciones de gobierno no permitieron que los sistemas educativos tengan progresos significativos.

En ese escenario la cooperación internacional jugó un papel importante, sobre todo en la implementación de políticas asociadas a los Objetivos del Desarrollo Sostenible, el apoyo técnico al fortalecimiento institucional y generación de capacidades, además de financiamiento en algunos programas específicos. Su aporte tendió a ser mayor cuando se integró a prioridades nacionales y se orientó a desarrollar capacidades sostenibles una vez finalizados los proyectos. En cambio, la cooperación aislada o limitada a componentes de corto plazo mostró impactos menos sostenibles, debido a que la consolidación de reformas educativas requiere continuidad, coordinación y capacidades instaladas.

El comprensible que los organismos de cooperación suelan trabajar con proyectos delimitados, indicadores cuantificables y calendarios relativamente cortos. Lo ideal es que las iniciativas que apoyan sean aprovechadas y pasen de ser proyectos piloto y sin escalamiento a otros que produzcan cambios duraderos. El salto de la innovación a la escala exige financiación estable, capacidades administrativas y adaptación al contexto en donde la voluntad y capacidad de los Estados para emprenderlos son claves.

2.2 Invasión y poder transformador de las tecnologías digitales

El cambio tecnológico es el que mayor interés concita en la población. Si bien el acceso y aprovechamiento de las herramientas tecnológicas es desigual,muchas de ellas se ponen rápidamente al alcance de la gran mayoría de población en todo el mundo. No está en discusión que forme parte de una estrategia que, bien encaminada, podría conducir a mejorar la calidad, equidad y resultados de aprendizaje y a preparar

las nuevas generaciones para enfrentar los cambios que se vienen. Más bien que frente a la predominancia que aún tienen las clases expositivas y estudiantes pasivos, sea posible incrementar el número de docentes que renuevan sus estrategias metodológicas orientándolas al mayor empleo de métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, compartido e individual y, como resultado de la mayor presencia de las tecnologías digitales, incrementar el uso de metodologías como el aula invertida, el diseño universal de aprendizaje, la gamificación...

El componente tecnológico que más revoluciona el quehacer de las sociedades es la inteligencia artificial generativa. En poco tiempo estuvo al alcance de quien pueda estar conectado e ingresó a los sistemas educativos sin pedir permiso. Frente a su invasión, directores y docentes continúan preguntándose cuánto alterará sus roles, prácticas de trabajo, formas de evaluar y la convivencia en las aulas. A través de potentes plataformas, la inteligencia artificial es capaz de atender cualquier interrogante de un estudiante, hacerle las tareas y poner en apuros al docente que no sabe cómo verificar la autoría de trabajos que encarga. PISA 2025 ha encontrado que los niveles de empleo de la inteligencia artificial por parte de los estudiantes de América Latina están por encima del 34% promedio de países de la OCDE: 45% en Colombia y 43% en Uruguay, Perű, República Dominicana y Ecuador (Mateo-Berganza et al. 2026).

Pero la inteligencia artificial conlleva también riesgos. La excesiva dependencia que niños y adolescentes experimentan termina afectando muchas capacidades esenciales que forman parte de su desarrollo integral. De allí que la mayoría de los países del mundo hayan optado por regular su empleo en los centros de enseñanza.

Otro cambio que ha transformado la vida de las sociedades es el celular. Su disponibilidad se ha extendido en todos los estratos sociales; no solo los adultos poseen uno de estos aparatos. En países como Colombia, el 35% de los niños de 6 a 9 años cuenta con celular propio, al igual que el 55% de los que tienen 10 a 13 años. En Chile, en el período 2016-2022, la edad promedio en que niños y niñas obtienen su primer teléfono móvil disminuyó de 11 años en 2016 a 8,9 años en 2022 y el acceso en el grupo etario de 0 a 5 años se incrementó de 2% a 9% y en el de 6 a 9 años de 30% a 49% (UNICEF Chile, 2023). En ese mismo período, en México la población de 6 a 11 años que usa el internet se incrementó de 52.9% 79.7%, mientras que entre los adolescentes de 12 a 17 años el aumento fue de 85.5% a 95.1% en 2024 (REDIM, 2026).

Además, aumenta el tiempo en que los niños y adolescentes están conectados y la preocupación por las implicancias que la excesiva combinación de celular, conectividad, plataformas, redes sociales y videojuegos tiene en el aprendizaje, la sociabilidad y la salud mental. PISA 2025 ha alertado que el mayor tiempo de permanencia de los niños y adolescentes en plataformas como TikTok, Instagram o You Tube los conduce a ser lectores pasivos, inclinados a las lecturas rápidas, superficiales, apresuradas. Van abandonando la lectura de textos más extensos y reducen su capacidad de concentración en el contenido y comprensión de un texto y la consolidación a tiempo de los aprendizajes básicos. Son factores explicativos del menor desempeño de los estudiantes en comprensión y fluidez lectora y en el desarrollo de habilidades relacionadas con la curiosidad, la perseverancia, el pensamiento crítico, la resiliencia. PISA igualmente advierte sobre el creciente uso confiado y sin reparos de

las respuestas que brinda la inteligencia artificial por parte de los estudiantes. Le están peligrosamente delegando la función cognitiva y la capacidad de pensar, reflexionar, preguntarse, indagar y experimentar.

Las tecnologías digitales pueden apoyar el mejor desempeño del docente si la frecuencia de uso en el aula está bien estructurada. Además, PISA ha encontrado que los estudiantes que señalan utilizar inteligencia artificial una o dos veces por semana para realizar una investigación sobre un tema nuevo obtienen un mayor puntaje en Ciencias que los que reportaron usarla a diario o casi diariamente. El rendimiento más bajo se registra entre quienes dijeron no usarla nunca o pocas veces. Es un indicador que apoya la convicción que la tecnología no es el problema, lo es su mal empleo.

La invasión de nuevas herramientas y recursos digitales en el mercado ha sido un potente factor de impulso de varias innovaciones en las prácticas docentes, las formas de aprender de los estudiantes y de gestionar la administración. Frente a la predominancia que tenían las clases expositivas con estudiantes pasivos, hoy es posible encontrar un mayor número de docentes que implementan cambios metodológicos orientados dar mayor relevancia a enfoques interactivos, que fomentan la participación y responsabilidad de los estudiantes, la asignación de roles, la aplicación de los conocimientos a situaciones de la vida real. El proceso de aprendizaje cobra mayor sentido frente a una población escolar que ha ido perdiendo el interés por aprender cuando se aplican metodologías que no toman no cuenta que son parte de una generación que nació y vive permanentemente rodeado de las herramientas digitales.

Aprovechar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje no significa abandonar algunos objetivos y componentes la enseñanza tradicional, pero si remozarlos e irlos integrando en modelos de enseñanza híbrida. Tampoco invertir en tecnología es siempre sinónimo de mejores prácticas en el aula. Se puede fracasar en ese intento cuando no se invierte analizando todas las aristas del cambio que se pretende. Invertir en plataformas o aplicativos que no se adecuan al estilo formativo, sin capacitar a los docentes, sin tener una red interna que llegue eficientemente a las aulas, sin soporte logístico y otros componentes necesarios puede hacer de la esperada solución un problema real.

2.3 La pandemia originada por la COVID-19 y la larga suspensión de la educación presencial

La pandemia marcó para la educación un antes y un después. Fue un período en el que 170 millones de niños y adolescentes latinoamericanos vieron interrumpida, parcial o completamente, su educación presencial y, consecuentemente, debilitaron su vínculo cotidiano de relación con los profesores. La educación en casa fue la opción de emergencia organizada en plazos perentorios, con un magisterio y hogares no preparados para implementarla.

Pasada la crisis afloraron los impactos que trajo la pandemia. Es verdad que permitió conocer la capacidad creativa de muchos docentes para llegar a sus estudiantes con estrategias innovadoras y que muchos de los que eran resistentes al uso de las tecnologías constataron que era la herramienta que debían utilizar, pero también poco a poco fueron conociéndose las consecuencias negativas de ese largo período de aislamiento. Además, se esperaba que luego un tiempo de retorno a la enseñanza presencial

las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizajes muestren mejoras y no retrocesos en lectura, matemáticas y ciencias. No sucedió así. Al contrario, lo constatado fueron descensos significativos en las capacidades cognitivas y en habilidades como el pensamiento crítico, la curiosidad, la creatividad, la tolerancia, la resistencia al estrés, la autorregulación, la sociabilidad...

El retorno a la presencialidad había favorecido un consenso al interior de la mayoría de los países sobre la necesidad de emprender la recuperación de aprendizajes mediante programas de nivelación; el refuerzo de la lectura y matemáticas, la priorización de los contenidos curriculares; el fortalecimiento de la tutoría y los programas de transferencias condicionadas para alentar mayores niveles de asistencia de la población escolar con mayor nivel de vulnerabilidad. Sin embargo, la implementación de estrategias para la recuperar aprendizajes funcionó de manera desigual en la mayoría de los países, inclusive más lenta que volver a los niveles de prepandemia en el acceso y la asistencia a las escuelas. Esto mostró que retornar a la presencialidad no era suficiente, se necesitaban intervenciones pedagógicas intensivas, sostenidas y focalizadas.

El Banco Mundial (2022) estimó en su momento que las pérdidas de aprendizaje podrían traducirse, en el largo plazo, en una disminución de alrededor del 12% en los ingresos de por vida de la población escolar afectada, siendo mayores y más graves las consecuencias entre los niños que recién iniciaban su escolaridad y los de entornos socioeconómicos más bajos.

Por otro lado, el rendimiento de los estudiantes no solo disminuyó como consecuencia de la pandemia; ellos ya venían deteriorándose desde antes. Estadísticas de la OCDE muestran que los desempeños en lectura y matemática han caído en Costa Rica y México desde el 2009 y que en Chile, Colombia, Perú y Uruguay el descenso se produce entre las evaluaciones del 2015 y 2025. No obstante el descenso en el rendimiento, Chile y Uruguay, los países con mejores resultados en PISA, prácticamente doblan el porcentaje de estudiantes que superan el nivel mínimo de las competencias lectora, matemática y científica en la República Dominicana, Guatemala y Paraguay.

Tabla 1. América Latina: Diferencias de puntaje por desempeño en Lectura, Matemáticas y Ciencia. Estudiantes debajo del Nivel de Competencia. PISA 2009-2015-2025.

	Lectura		Matemática		Ciencia		Estudiantes por debajo de Nivel de Competencia		
PAÍS	2009-2015	2015-2025	2009-2015	2015-2025	2009-2015	2015-2025	Lec-tura	Mate-mática	Cien-Cia
Uruguay	11	-14	-9	-13	8	10	43.4%	57.9%	35.8%
Chile	10	-23	2	-20	0	-5	38.2%	59.3%	35.5%
México	-2	-15	-11	-20	0	-2	50.3%	69.8%	49.6%
Costa Rica	-16	-11	-9	-13	-10	4	46.9%	69.6%	44.4%
Perú	28	-8	22	-5	28	9	58.2%	69.5%	52.6%
Colombia	12	-26	9	-9	14	-2	54.4%	71.0%	50.1%

PAÍS	Lectura		Matemática		Ciencia		Estudiantes por debajo de Nivel de Competencia		
	2009-2015	2015-2025	2009-2015	2015-2025	2009-2015	2015-2025	Lec-tura	Mate-mática	Cien-Cia
Brasil	-5	1	-9	2	-4	8	51.1%	71.8%	52.5%
Argentina *							59.6%	75.9%	66.5%
Ecuador *							61.9%	80.1%	50.1%
El Salvador *							70.5%	87.8%	65.0%
R.Dominicana *							77.3%	90.5%	74.1%
Guatemala *							83.2%	92.1%	79.2%
Paraguay *							76.3%	90.3%	75.6%
OCDE	0	-32	-5	-27	-7	-11	31.0%	34.8%	25.7%

Nota: * Países que no participaron en la evaluación 2015.
Fuente. OCDE, Resultados PISA 2025

A la caída de los aprendizajes durante la pandemia se sumó la agudización de los problemas de estabilidad emocional de estudiantes y profesores. Se incrementaron los casos de depresión, ansiedad, dependencia de antidepresivos, malestar y confusión, al igual que el deterioro del clima de convivencia y disciplina en las aulas. La Organización Mundial Bullying sin Fronteras en su Informe 2026 sobre ciberbullying menciona que cinco países iberoamericanos están entre los diez que en el mundo presentan la mayor cantidad de denuncias: España, Brasil, Argentina, México y Colombia. Añade que entre los adolescentes mayores de 13 años, seis de cada diez casos tendrían origen en redes sociales y que a partir de los 18 años, esa proporción ascendería a ocho de cada diez. El Informe atribuye al teléfono móvil un papel central en los episodios de hostigamiento digital y señala al WhatsApp como el canal más mencionado por las víctimas con 50,8% de los casos y al conjunto de Facebook, X e Instagram el 49,2% restante. Asimismo, más del 70% de las víctimas recibiría ataques cada tres o cuatro horas y cerca de la mitad no presentaría una denuncia formal (Organización Mundial Bullying sin fronteras, 2026).

PISA 2025 indica que el 21% de los estudiantes chilenos y el 29% de los de Perú declararon haber sufrido alguna forma de bullying varias veces al mes; asimismo, que al 4% en Chile y 13% en Perú les publicaron en internet, burlas y mensajes mal intencionados sin su consentimiento (Infobae, 2026). Grave es que el porcentaje de estudiantes que sufrió estas agresiones se incrementó significativamente con relación a PISA 2022. Los agredidos no solo obtuvieron menores puntajes en la evaluación de Ciencias sino que el bullying fue igualmente un factor de elevación del ausentismo y de preocupación.

Además de los efectos negativos en la convivencia escolar, el ciberbullying y bullying pusieron en cuestión los sistemas que están detrás de la protección del derecho de los estudiantes de tener una experiencia en la escuela agradable, segura y de calidad de aprendizajes. Ante el aumento de las cifras de acoso, agresión y otras formas

de violencia en niños y adolescentes, varios países revisan la normatividad existente, refuerzan sus políticas de tutoría, los mecanismos y capacitación para la prevención e intervención rápida y hacen campañas de sensibilización a las familias para evitar el sobre proteccionismo excesivo frente a actos de indisciplina por parte de sus hijos.

La magnitud de los problemas socioemocionales y de salud mental han obligado en muchos países a reforzar la organización de los centros educativos - por lo menos en los de mayor tamaño- con personal que refuerce el apoyo psicosocial. Aprovechar las tecnologías digitales para ofrecer una asistencia tutorial y psicológica a distancia es una alternativa si se tiene en cuenta que una limitación es la insuficiencia de psicólogos educacionales.

2.4 Docentes batallando con el enfoque por competencias

Los esfuerzos para mejorar las estrategias de aprendizaje, en especial las curriculares, se han dado en la mayoría de los países de la región. Desde hace tres décadas, el objetivo ha sido dejar una enseñanza tradicional, muy estandarizada, rígida, vertical, uniforme para todos y que privilegia el copiado, la repetición y el memorismo. La opción de un currículum basado en competencias se sustentó en organizar el aprendizaje en base a trayectorias secuenciales e individualizadas, que la evaluación utilice criterios e indicadores de lo que se espera adquieran los estudiantes y que la prioridad esté en los aprendizajes fundamentales -comunicación integral, matemática para la vida, ciencias naturales y formación en valores- y el desarrollo de capacidades para la vida.

Cuando los primeros diseños curriculares basados en competencias empezaron a implementarse se generó una enorme expectativa entre los especialistas que diseñaron esta herramienta de formación, pero al mismo tiempo de incertidumbre entre un conglomerado de docentes muy heterogéneo al que se le demandaba trabajar con lenguajes, terminologías de programación, ejecución y evaluación alejadas de lo que eran sus rutinas habituales. Además, varios países formularon un currículo sobrecargado en contenidos, competencias, capacidades, estándares de logro, desempeños y otros indicadores. Técnicamente los diseños eran difícilmente cuestionables, pero la duda estaba en la viabilidad práctica; en especial cuando los docentes carecían de la capacitación y acompañamiento necesarios. Como lo señala el investigador español Trujillo (2026), para el profesorado, las competencias no iban con ellos ni con la escuela. Por ello, no resulta extraño que existan profesores todavía trabajando con objetivos y preguntándose si deberían tener como meta enseñar todo aquello que los currículos prescriben o si sería mejor concentrarse en aprendizajes que para su edad y para seguir aprendiendo durante toda su vida sean relevantes.

Algunos países avanzan en replantear los diseños y estrategias curriculares. La racionalización de contenidos y competencias, los mecanismos de evaluación y las terminologías son un primer paso. A título ilustrativo cabría preguntarse si a los docentes de la educación superior deben programar y ejecutar sus programas de formación con tales niveles de desagregación. Ciertamente no.

Si bien el enfoque basado en competencias ganó espacio, se buscan formas de mejorar las progresiones de aprendizaje, las secuencias didácticas, el trabajo con proyectos interdisciplinarios, la evaluación basada en evidencias, rúbricas y retroalimentación. La tendencia es mantener el marco orientado a competencias, pero buscando

un currículum que responda a planteamientos más claros, entendibles y medibles sobre lo que los alumnos necesitan saber, saber hacer, saber ser y saber convivir en contextos reales como los actuales. Hay conciencia que no se trata de cantidad de aprendizajes, sino de aquellos prioritarios, centrales y significativos.

Para lograrlo, adoptan un enfoque competencial más flexible, adaptado a las necesidades individuales y al progresar según el ritmo de cada estudiante; introducen modificaciones que balancean el peso de las competencias, los contenidos disciplinares y las actitudes evitando que las competencias sustituyan por completo a los contenidos; enfatizan la adquisición de aprendizajes clave conectándolos a proyectos prácticos que preparen para la vida adulta, el ingreso al empleo y a los cambios sociales; no descuidan el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y la capacidad de aprender a aprender; y concuerdan en que no todo puede aprenderse durante la enseñanza formal pues hay que seguir aprendiendo durante toda la vida.

Igualmente, no se pierde de vista la importancia de habilidades transversales como la capacidad de comunicación, colaboración, adaptación, resolución de problemas, autonomía, pensamiento crítico y otras necesarias para desenvolverse en sociedades caracterizadas por cambios permanentes. Son esenciales para complementar los esfuerzos que se hagan en las prácticas de educación ciudadana, fortalecimiento democrático, derechos humanos, convivencia, equidad de género, atención a la diversidad y desarrollo sostenible.

Sin embargo, el desafío sigue siendo pasar del qué al cómo; es decir, transitar de la incorporación formal de estos principios en el currículo a lograr experiencias educativas concretas, que transformen las prácticas escolares y conductas ciudadanas. La experiencia enseña que adoptar formalmente un currículo por competencias no produce por sí mismo cambios en las prácticas de enseñanza. Las competencias requieren secuencias ordenadas de aprendizaje, materiales adecuados, ejemplos de su aplicación asociados a la vida real, oportunidades de práctica, reformas la formación de docentes y contar con un acompañamiento continuo y efectivo. Cuando estos elementos no existen, la reforma curricular permanece principalmente en el plano prescriptivo y la personalización de la enseñanza continúa siendo sólo una aspiración.

2.5 Comportamiento de la oferta educativa en medio de un bono demográfico que se va agotando

América Latina vive el bono demográfico y, consecuentemente, un proceso en el que la proporción de personas entre 15 a 64 años supera a la suma de los menores de 14 y mayores de 65 años. Este proceso, como ha sucedido en otros países del mundo, impacta en el ritmo de crecimiento de la educación básica y superior. Simultáneamente, las dinámicas de comportamiento de los mercados ocupacionales y la mayor esperanza de vida abren la posibilidad expandir la educación con ofertas dirigidas para grupos poblacionales de mayor edad. Han crecido los programas presenciales, y empiezan a aumentar los híbridos y o line orientados a la actualización de competencias profesionales. Además, la presencia de universidades de otros países en territorios nacionales se ha intensificado, lo que aporta a la internacionalización y presiona a las instituciones nacionales a que aumenten su competitividad.

Las estimaciones de la CEPAL indican que en América Latina hay 197,1 millones de habitantes que tienen menos de 20 años. Con relación al 2015, ese grupo poblacional se redujo en 13,2 millones, siendo la reducción entre los menores de cinco años de casi seis millones. Estas tendencias facilitaron que la mayoría de los países experimente mejoras en las tasas de escolarización entre la población de 3 a 5 años gracias a intervenciones dirigidas a la población en situación de pobreza y vulnerabilidad. En primaria América Latina ha logrado tasas casi universales en la mayoría de los países, pero a medida que se avanza en escolaridad las tasas van descendiendo: en la alta secundaria caen al 76% en áreas urbanas y 59,3% en las rurales. Según condición socioeconómica las brechas son considerables al llegar a la educación superior: mientras en el quintil más alto accede el 47,4%, en el más bajo lo hace sólo el 5,9%. El BID sostiene que la educación secundaria se ha convertido en un umbral que separa de forma clara las trayectorias de los grupos más favorecidos y los más rezagados (Arias Ortiz et al., 2026).

En los países donde más progresos se logran en la efectiva igualdad de oportunidades juega un papel decisivo la capacidad de gestión y la calidad de implementación. Asimismo. que el objetivo central sea la expansión de las oportunidades y que vaya articulada con objetivos claros sobre qué deben aprender los estudiantes, en qué condiciones y oportunidades. La experiencia muestra que para ser efectiva la inclusión requiere apoyos, adaptaciones y capacidades específicas para atender diversidad lingüística, discapacidad, necesidades educativas y superar las barreras territoriales. Cuando estos soportes no están disponibles o son discontinuos, la inclusión es difícilmente lograda, limitándose a expandir la matrícula pero sin sostener una participación real ni condiciones equivalentes para aprender.

En ese propósito, a lo largo de la reciente década América Latina ha mostrado varias iniciativas prometedoras. Una concierne a la atención de la primera infancia. Unicef destaca que es la etapa en la que se forman más de un millón de conexiones neuronales por segundo y que la calidad de las primeras experiencias de vida es un factor decisivo para el desarrollo del cerebro y para consolidar o debilitar la base del aprendizaje, la salud y el comportamiento en el resto de la vida. El valor de la primera infancia aumenta cuando el objetivo es mejorar las capacidades con las que el niño ingresa a la escuela primaria. El Informe Regional de la Unesco (2021) sobre aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe encontró que la asistencia de un niño a un centro de educación preescolar tiene alta relación con mejores logros en lectura y matemática de 3º y 6º de primaria en 12 países. Los logros son más evidentes y sostenidos cuando los Estados asumen la atención integral de la infancia como política de Estado y la garantizan para los pobres y vulnerables. Ello incluye acciones como visitas preventivas y vacunas que la Organización Mundial de la Salud recomienda; orientación a los adultos sobre cuidados y estimulación temprana; subvenciones monetarias automáticas en el marco de transferencias condicionadas, atención desde los dos años y hasta los cuatro años en un centro de cuidados y desarrollo infantil y a partir de los cuatro años, un cupo en un centro de educación inicial supervisado que incluya un programa de desarrollo de las habilidades de lecto-escritura temprana (Fiszbein, 2024).

Una segunda iniciativa busca reducir la desigualdad de oportunidades educativas mediante reformas estructurales. En Chile lo hacen con la Subvención Escolar Preferencial y la Carrera Docente; en Perú con la Educción Bilingüe Intercultural y en ambos países con programas como la Jornada Escolar Completa y la atención a la primera infancia. Para estos programas se asegura sostenibilidad financiera, articulación entre las políticas universales y las focalizadas, y el fortalecimiento de la capacidad de implementación (Trucco, 2026). Chile es el país que va camino a la universalización del acceso a la secundaria con el 95% de asistencia neta, tanto en áreas urbanas como rurales. Lo contrario sucede con Honduras donde la tasa de asistencia neta únicamente alcanza el 38% en área urbana y 16% en la rural según el informe del BID previamente citado.

Otra experiencia destacada se ejecuta en el Estado de Ceará y el municipio de Sobral, uno de los más pobres de Brasil. A principios del siglo, sus estudiantes se ubicaban en la mitad inferior del rendimiento nacional, hoy están en el cuarto lugar en la evaluación del 9º grado y 6º en la del 5º grado; tienen puntajes superiores a los que logran las escuelas privadas de Sao Paulo. Para lograr una transformación tan sustantiva el gobierno de Ceará, con el liderazgo de los municipios, impulsó tres reformas claves: más recursos para los municipios que avancen hacia objetivos claros en materia de educación, salud y políticas ambientales. Se recompensa a los docentes que logran mejoras entre los estudiantes de menor rendimiento y se penaliza el ausentismo de los estudiantes en los exámenes.

La segunda reforma es que las escuelas administradas por los municipios tienen asegurado el amplio apoyo estadual en la ejecución del programa de alfabetización inicial, lo que incluye evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, materiales de enseñanza, talleres y recompensas para que las mejores escuelas ayuden a las de menor rendimiento. La tercera reforma es que las escuelas utilizan una evaluación administrada externamente para medir la alfabetización en el segundo grado. Los municipios tienen autonomía y administran casi toda la educación primaria. La experiencia de Ceará ha demostrado que la financiación basada en los resultados junto con una amplia asistencia técnica logra mucho más que apostar por separado por uno de esos dos objetivos, además de ser un ejemplo sostenido en el tiempo de coordinación interinstitucional.

2.6 Nuevo giro en las modalidades y expectativas de formación técnica profesional y universitaria

La educación superior, sobre todo por su elevado valor social y rentabilidad económica, al igual que la educación preescolar, son las ofertas que más crecieron en los sistemas educativos latinoamericanos. Entre quienes son titulados de la universidad y los que culminaron la educación secundaria las diferencias salariales pueden superar el 200% en países como Brasil, Chile, Colombia y México, mientras en los países desarrollados es cercana al 150% (Unesco/Unicef/Cepal, 2022).

Es prácticamente generalizado que el crecimiento de la educación superior haya reposado en la iniciativa privada. No obstante, el aumento de oportunidades no siempre estuvo acompañado por la creación de instituciones que garanticen estándares suficientes de calidad de los aprendizajes y solidez de trayectorias educativas.

De allí la necesidad que hubo de impulsar políticas de evaluación y acreditación de instituciones y programas, elevar el rigor de exigencias para la creación de nuevos programas y crear estándares para el funcionamiento de nuevas modalidades de formación semipresencial y a distancia. El aumento de las ofertas a distancia plantea como desafío el reconocimiento y superación de la desconfianza que todavía existe en cuanto a su calidad.

En la expansión de la enseñanza profesional y superior han contribuido igualmente la ampliación de oportunidades de becas -y en menor medida créditos- para estudiantes. Hicieron posible enfrentar las tasas de abandono y favorecer la permanencia y culminación de estudios.

Por otro lado, el desarrollo tecnológico y la inteligencia artificial aceleran la internacionalización de actividades de investigación y organización de redes de colaboración e intercambio profesional de experiencias, además que se impulsan modalidades de enseñanza híbrida y a distancia en la formación. La presencia de gigantes tecnológicos y de universidades de otros países en la oferta formativa de los países obligó a los centros nacionales de formación a diversificar y actualizar permanentemente sus ofertas formativas e incursionar en modalidades de enseñanza híbrida y virtual. Dos problemas que todavía tienen que superarse para competir en mejores condiciones son, por un lado, el financiamiento requerido, sobre todo en las etapas iniciales donde los costos son elevados, y la falta de experiencia en el diseño y puesta en marcha.

Los cambios en el mercado laboral plantean nuevas necesidades de formación que no siempre los centros de enseñanza superior atienden suficiente y oportunamente. El BID (2022) ilustra el caso latinoamericano. Mientras en Japón, el miedo al fracaso paraliza al potencial empresario por temor a perder todo debido a las altas exigencias de garantías que exige el sistema bancario, en Corea, por el contrario, la intervención de un empresario exitoso en un programa de televisión puede motivar a un gran número de jóvenes a emprender negocios. En cambio, en América Latina, muchos nuevos empresarios se lanzan a los negocios sin preparación y sin plan; algunos creen incluso que esa limitación es una gran ventaja porque, de conocer los riesgos de antemano, muchos quizás no se habrían animado a emprender sus proyectos empresariales.

El Future of Jobs Report 2025 del World Economic Forum añade un factor adicional: el 84% de los empleadores prevé responder a las brechas de habilidades mediante el desarrollo de su propia fuerza laboral (Revista Recursos Humanos, 2026). Es decir, frente a las respuestas que dan los centros de educación superior, aumenta el número de empresas que optan por crear sus propios servicios de formación profesional.

Los desafíos para la enseñanza profesional y superior se hacen más complejos al constatarse que con la intensificación de cambios en los sistemas de producción y perfiles de empleo, las opciones que tienen para continuar estudiando van más allá de una formación en una carrera técnica o universitaria de cuatro o cinco años de duración. El riesgo es que con el ritmo como se transforman los empleos cuando egresen parte o toda la formación podría ser obsoleta o inadecuada para lo que en ese momento demandará mercado ocupacional. Es la razón por la que crecen las preferencias por calificarse en programas de corta duración, como las micro-credenciales, las certificaciones profesionales o los cursos modulares, muy prácticos para adquirir

una capacidad o destreza que facilite la incorporación al empleo. Otra alternativa es seguir una formación de larga duración, pero general y no especializada. La formación general tiene la ventaja de ser menos susceptible a los cambios en el mercado ocupacional; pudiendo dar herramientas para adecuarse en mejores condiciones a los cambios que van sucediendo.

2.7 Más inversión, pero urgencia de mejorar la calidad del gasto

Aprovechando las ventajas del desarrollo tecnológico, los países han realizado significativas inversiones para digitalizar sus procesos administrativos y académicos. Para monitorear el cumplimiento de planes, presupuestos y aprendizajes se crearon sistemas para el seguimiento presupuestal, la gestión de personal, las compras y distribución de materiales, la ejecución del currículum, entre otros.

Como medida para agilizar procesos, reducir índices de corrupción y corregir a tiempo dificultades que se presenten, las tecnologías digitales son de gran ayuda. Pueden mejorar la gestión y hacer más eficiente y transparente el gasto, pero para ir en la línea correcta necesitan articularse y no duplicarse. El problema, ha estado en que muchos de los sistemas implementados en vez de ahorrar tiempo al personal, han generado una sobrecarga de pedidos de información que termina sacrificando el tiempo que las escuelas y docentes deben disponer para reflexionar sobre sus estrategias y prácticas pedagógicas. A esta situación se añade el escaso uso que se da a la información en la toma de decisiones y que podría orientar, fortalecer o corregir políticas como las relacionadas con la formación docente y el reajuste curricular.

El Banco Mundial ha ilustrado este problema haciendo referencia a la Encuesta sobre la Promoción de la Comprensión del Liderazgo en las Escuelas (PULS, 2024). Cinco mil directores latinoamericanos dijeron dedicar en promedio el 76% de su tiempo a actividades no pedagógicas, mayormente administrativas, dejando apenas 24% para el liderazgo instruccional. Advierte que cada hora en papeles es una hora robada a los estudiantes, olvidando que el liderazgo pedagógico tiene tres veces mayor impacto que la gestión administrativa (Molina et al., 2025).

En promedio, en América Latina la participación del presupuesto público en educación con relación al Producto Interno Bruto disminuyó en el período 2015-2025 de 4,7% a 4,1%. Países como Ecuador, Costa Rica y Honduras tuvieron una caída en la participación: 1,4%, 1,6% y 1,9%, respectivamente. Al mismo tiempo también descendía en 3% la participación del gasto en salarios docentes en la región, dándose en Guatemala la caída más importante; equivalente al 12,6%. Contrario fue el caso de Perú donde dicho gasto aumentó en 7,6% (CIMA-BID, 2026).

El descenso de las tasas de crecimiento poblacional y consecuentemente una reducción el ritmo de crecimiento de la matrícula fue una de las causas por las cuales la inversión por estudiante no se vio afectada en el promedio latinoamericano. Según la misma fuente consultada, la inversión por estudiante en valores constantes habría pasado de US$ 2 582.4 en el 2015 a US$ 2 738.4. No obstante, mientras Chile invierte US$ 6 806 por estudiante y Argentina US$ 5 843, Bolivia sólo invierte US$ 1 519.3 y Honduras US$ 1 291.7. Siendo importantes las brechas de asignaciones, hay

que subrayar que la clave está en una buena distribución del presupuesto y que una proporción mayor de recursos llegue a las aulas, sobre todo que sean destinados a factores que contribuyan a la mejora de los procesos y logros educativos.

Tabla 2. Participación del presupuesto público de educación en el PIB. 2015-2023. En US$ constantes ppt.

País	Participación en PIB		% Salario Docente		Costo/ estudiante		PISA 2025. Lectura	
	2015	2023	2015	2024	2015	2023	2015	2025
América Latina	4.70%	4.10%	62.80%	59.80%	2582.4	2738.4	400	386
Argentina	5.80%	5.00%	60.00%	62.30%	3944	4779.0		389
Brasil	6.20%	5.60%					407	408
Bolivia	8.10%	7.50%			1401.6	1519.3		
Chile	4.90%	4.90%	41.90%		5842.0	6806.2	459	436
Colombia	4.50%	5.30%					425	399
Costa Rica	6.90%	5.30%	61.20%		4043.4	5743.4	427	416
Ecuador	5.10%	3.70%	78.30%		3938.2	4916.2		385
Guatemala	3.00%	3.10%	75.20%	62.60%	1866.1	1638.7		337
Honduras	6.40%	4.50%				1291.7		
México	5.40%	4.10%	72.50%	72.50%		3083.5	423	408
Perú	4.00%	4.40%	37.40%	45.00%	2056.8	2333.7	398	390
Uruguay	4.20%	4.60%	78.80%	78.80%	3477.9	4764.5	437	423

Nota: Datos 2024
Fuente: CIMA, con base en Organizaciones internacionales.

La duda que surge en cuanto al financiamiento de la educación es si en los siguientes años la participación del presupuesto educativo con relación al PIB se mantendrá. Por un lado, aumentaron las presiones por recursos de parte de sectores como salud, medio ambiente y seguridad. Por otro lado, internamente, ante las limitaciones de recursos, los ministerios de finanzas exigen resultados inmediatos, mejorar indicadores de aprendizaje, empleabilidad y cuando no hay evidencia de eficiencia en el gasto, el camino son los recortes presupuestarios, la suspensión de reformas o proyectos en marcha sin que necesariamente haya una evaluación de por medio.

Para Jabonero (2026), la escasez de fondos para la educación, podría revertirse con mayor recaudación fiscal cuya presión en los países de América Latina es muy baja. Pagar impuestos es una buena manera de hacer democracia. Siendo verdad, habría que añadir una condición adicional: que se ejecute el 100% de los recursos presupuestados, lo cual solo sucede en las partidas de pago de salarios.

Lo recomendable es también revisar los criterios en que se sustenta la distribución de los recursos presupuestales. Casos como los del Perú se repiten de una u otra manera en otros países. Los presupuestos de educación han favorecido el crecimiento

del gasto en burocracia, las inversiones en infraestructura de los locales escolares y generalmente por presiones de los sindicatos de educadores la mejora de los salarios docentes. Los docentes peruanos que trabajan para el Estado perciben un salario que más que duplica el del sector privado y el déficit de infraestructura escolar aumenta en vez de reducirse. En cambio, las inversiones en otros factores de calidad, como son en textos escolares y acompañamiento docente se han reducido, al igual que las brechas de rendimiento de estudiantes de escuelas públicas y privadas se mantienen.

Se suma que la inversión en no pocos casos en América Latina termina beneficiando a quienes están en mejores condiciones al focalizarse en escuelas con mejores docentes y condiciones de aprendizaje, así como tener un apoyo familiar más continuo en los hogares. La discriminación de unas escuelas frente a otras deja intactas desigualdades de base: tasas más elevadas de repetición y abandono, una transición más difícil de un nivel de enseñanza a otro para sectores más pobres de la población.

3. Conclusiones

No existe un patrón plausible, pero lo cierto es que cuando la magnitud del esfuerzo educativo no acompaña la reducción de los niveles de pobreza, empleo y movilidad social, suele producirse un impacto en la percepción pública de credibilidad, prioridad política y confianza en la inversión. Dependiendo del contexto de cada país estos factores pueden tener una mayor o menor incidencia en los presupuestos, la cooperación tanto nacional como internacional y en las expectativas y frustraciones de las sociedades.

El ritmo con que ha evolucionado el desarrollo científico y tecnológico supera con amplitud el de la transformación de los sistemas educativos en América Latina. La reducción de esas brechas es urgente y requiere financiación adecuada e inversiones inteligentes, políticas sostenibles, impulso iniciativas innovadoras que reduzcan esfuerzos y permitan mejores logros de aprendizaje. Este documento ha citado algunas de las iniciativas exitosas que se vienen desarrollando en varios países y que ilustran acerca de los procesos y características que podría seguir la transformación de los sistemas educativos.

Atender la diversidad es uno de los objetivos principales de las reformas curriculares. No hacerlo hace utópico personalizar el aprendizaje. Por ello la conveniencia de aumentar las capacidades de decisión de las escuelas. La experiencia dice que la autonomía no tiene que ser un proceso generalizado; tampoco significa debilitar el rol del nivel central. La autonomía debe extenderse a medida que las escuelas vayan ganando en capacidad y práctica del manejo curricular.

Las reformas curriculares tendrían que poner foco en los aprendizajes fundamentales y las competencias para el futuro. Los países son conscientes de esas exigencias y tratan de emprender reformas de diverso tipo. Revisan sus estrategias de formación y evaluación competencial, las implicancias que tienen en la formación la inteligencia artificial y otras herramientas digitales. El reto que tienen para lograrlo es dotar a los docentes de las capacidades necesarias para implementarlas y renovar sus prácticas de trabajo en las aulas.

La gestión, gobernanza y escuelas enfrentan una tensión creciente y el aumento de la presencia de gremios, sindicatos, iglesias, empresas y otros actores en la educación. Asimismo, la injerencia del parlamento en decisiones que competen a los ministerios o secretarías de educación, lo cual debilita su liderazgo y plantea la interrogante si es conveniente que transfieran una o dos funciones estratégicas a un organismo autónomo que se cree.

Experiencias como las descritas ilustran sobre la importancia de los principios y criterios que las hacen exitosas. Por sí sola, reformar el currículum, evaluar el desempeño o invertir en infraestructura no genera impactos significativos sino es parte de una combinación articulada de componentes académicos, gestión y financiamiento y de voluntades y acuerdos políticos que les den sostenibilidad. Difícilmente funcionan en las escuelas reformas que no disponen de los recursos y capacidades para cumplir con las metas; difícil es que un director, con la sobrecarga de tareas administrativas que tiene, logre mejorar la gestión pedagógica. Es urgente cambiar la cultura de gestión, confiar más en regiones, municipios y escuelas que voluntariamente deseen participar en reformas de cambio significativo, dejando de lado intereses partidario-políticos. No se trata de emprender iniciativas masivas si no hay las condiciones; puede irse gradualmente como lo ha hecho Escuela Nueva en Colombia y el programa de Alfabetización inicial en Ceará. El efecto multiplicador vendrá después.

Referencias

Arias Ortiz, E., Giambruno C., Karsaclian, S. (2026). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2026: la perspectiva geoespacial.* https://doi.org/10.18235/0013911

Banco Mundial (2022). *Volver a la escuela tras dos años de pandemia*. Articulo. https://go.oei.int/232xvvzx

BID (2022). *Cómo cultivar empresarios*. https://go.oei.int/d1c3laht

CIMA-BID. *Gasto público en educación total y según nivel educativo (PPA USD constante) con base en Encuestas Nacionales de Hogares*. Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes https://go.oei.int/acfx0wmt

Fiszbein, A. (2024). *La educación temprana como estrategia de transformación, En Temas de Agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica*. pp. 106-108. OEI. https://go.oei.int/kzzooccs

Infobae (2026). Pruebas PISA. Los países de América Latina profundizan su retroceso educativo. Octubre 2026. https://go.oei.int/eeqokwi0

Jabonero, M. (2026). América Latina pierde inversión en educación desde la pandemia por COVID-19 advierte OEI. ABC en el Este. https://go.oei.int/w8er2sm0

Mateo-Berganza Díaz, M. M., Barajas Prieto, L. E., Gambruno, C., y Suarez Enciso, S. (2026). *PISA en América Latina y el Caribe 2025: ¿están las escuelas de América Latina preparadas para acompañar el uso de IA de sus estudiantes?* https://doi.org/10.18235/0014556.

Molina, E., López, C., Lizama, O., y Bambrick-Santoyo, P. (2025). El Director LIBRE. *El método de IA que libera horas de papeleo para liderar el aprendizaje.* Banco Mundial. Pag.2 https://go.oei.int/ybel9cie

Organización Mundial Bullying sin fronteras (2026). *Estadísticas mundiales de ciberbullying 2025*. https://go.oei.int/0s8abfqw

PULS (2024). *Encuesta sobre Promoción de la Comprensión del Liderazgo en las Escuelas.* Encuesta Anual de Líderes Escolares de GSL. https://go.oei.int/hdph39vh

REDIM (2026). Uso de internet, celular inteligente y redes sociales de la infancia y adolescencia de México (2015-2024). *Blog de datos e incidencia política de REDIM*. https://go.oei.int/tpalwh4r

Revista Recursos Humanos (2026). *Movilidad interna en LATAM: cómo aprovechar el talento interno*. https://go.oei.int/8hags6vd

Trucco, D. (2026). *Mas allá de los promedios: desigualdades de oportunidades educativas*. Seminario web "PISA 2025 en América Latina: aprendizajes, desigualdades y desafíos para las políticas", CEPAL. https://go.oei.int/p8hpj0fg

Trujillo, F. (2026). *Por qué han fracasado las "competencias" en educción. Lecciones para futuros intentos de innovación educativa*. https://go.oei.int/oo54jjoj

Unesco (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. https://go.oei.int/m0ng2dxh

Unesco/Unicef/Cepal (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. UNESCO https://go.oei.int/slxjxto9

UNICEF Chile. (2023). Se adelanta a los 8,9 años el acceso al celular con Internet y crece su uso para tareas escolares y aprender cosas que les gustan. Comunicado de Prensa. https://go.oei.int/liskc9ix

Cómo citar en APA:

Díaz Díaz, H.(2026). Balance de los cambios que ha experimentado la educación iberoamericana en la última década. *Revista Iberoamericana de Educación, 102*(1), 9-26. https://doi.org/10.35362/rie10217674