
La OEI y las metas 2021: Evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y el Caribe

OEI and the Educational Goals 2021: Evolution of the Right to Education in Latin America and the Caribbean



Neubauer, Adrián; Nicolás-Ruiz, María Ángeles; Álvarez-Pavón, Sara

Adrián Neubauer

adrian.neubauer@udima.es

Universidad a Distancia de Madrid, España

María Ángeles Nicolás-Ruiz

mariaa.nicolas@estudiante.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Sara Álvarez-Pavón

sara.alvarezp@estudiante.uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Revista Caribeña de Investigación Educativa

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

ISSN: 2636-2139

ISSN-e: 2636-2147

Periodicidad: Semestral

vol. 7, núm. 2, 2023

recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 20 Noviembre 2022

Aprobación: 11 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5304399004/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp83-104>

Resumen: Luego de finalizadas las Metas Educativas 2021 en la mira, este artículo tiene como objetivo conocer el contexto socioeconómico en el que se han desarrollado en Centroamérica, el Caribe y Suramérica, así como la evolución educativa en esas regiones. Para ello se realizó un estudio comparado en los Estados miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, desde 2010 hasta 2020. Los resultados manifiestan una mejora considerable de estos indicadores en términos generales, aunque preocupa el notable aumento de los menores sin matricular en la etapa CINE 2 en el Caribe y Centroamérica. Podemos concluir que existe una relación notable entre el crecimiento económico y el acceso a la educación, así como en la disminución de la tasa de abandono escolar. Finalmente, el derecho a la educación, impulsado por las políticas nacionales y otras tendencias educativas, ha evolucionado de manera positiva, aunque desigual entre las regiones.

Palabras clave: América Latina, desarrollo educativo, derecho a la educación, educación comparada, Metas Educativas 2021, política educacional, tendencia educacional.

Abstract: Taking into consideration the completion of the 2021 Educational Goals, this article aims to understand the socioeconomic context in which education has developed in Central America, the Caribbean, and South America, as well as the educational evolution in these regions. To achieve this, a comparative study was conducted in the member states of the Organization of Ibero-American States for Education, Science, and Culture from 2010 to 2020. The results show a considerable improvement in these indicators overall, although the significant increase in unenrolled minors in the CINE 2 stage in the Caribbean and Central America is concerning. We can conclude that there is a notable relationship between economic growth and access to education, as well as a decrease in the school dropout rate. Finally, the right to education, driven by national policies and other educational trends, has evolved positively, albeit unequally among the regions.

Keywords: Latin America, educational development, right to education, comparative education, Educational Goals 2021, educational policy, educational trends.

1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los organismos supranacionales desempeñan un papel fundamental en la promoción de la cooperación entre países. Dadas las extensas dimensiones de América Latina, Centroamérica, el Caribe y sus naciones, es necesario conocer la evolución de algunos de los programas educativos supranacionales implementados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en estos territorios. En concreto, la puesta en marcha del proyecto Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios (Metas 2021). Se trata de un programa que abarca desde 2010 hasta 2021 y que busca impulsar una educación de calidad e integral en los países miembros de la OEI. Para abordarlo es preciso conocer la importancia y las repercusiones que tiene la educación en la sociedad, tomando en cuenta la realidad latinoamericana.

Como resultado de la alta inestabilidad sociopolítica y las elevadas tasas de analfabetismo de algunos países de Latinoamérica, cada vez es más necesario profundizar en una de las bases sobre las que se sustenta una sociedad: la educación. Una educación de calidad favorece la estabilidad democrática y la garantía de los derechos humanos (Beltrán, 2007).

Si bien es cierto que a veces muchos menores se ven obligados a trabajar a edades tempranas para ayudar con la economía de sus familias, algunos de los factores inherentes a esta problemática pueden ser los altos niveles de pobreza y la vulnerabilidad familiar y social (Carrasco & Torrecilla, 2013; Jelin, 2019; Sankey & Munk, 2022). Todo ello se traduce en elevadas cifras de deserción escolar, lo que afecta en gran medida su vida laboral y social (Carrasco & Torrecilla, 2013). Además, en ocasiones, el trabajo infantil supone la separación de estos niños de sus familias, al empujarlos a abandonar la escuela y a la exclusión social. En este escenario, la educación de la infancia se ve mermada, por lo que es necesario que los Estados promuevan políticas públicas que garanticen el acceso a la educación de todas las personas, sin importar su origen (Feline & Castillo, 2020; UNICEF, 2022b).

También es vital crear programas que favorezcan y respeten la diversidad del alumnado, como el programa Ondas de Colombia (Reina & Lara, 2020) o el programa Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza y la Inclusión Social, llevado a cabo en Ecuador para promover la inclusión no solo en el ámbito de la educación, sino también en el de la sanidad (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022). Latinoamérica se distingue por su pluralidad étnica y lingüística. En consecuencia, la educación debe articularse en torno al respeto a la diversidad, y exaltada como una fuente de riqueza y de visibilidad de todos los individuos, más allá de etnia, sus creencias o su situación social (OEI, 2010). La inversión en educación es fundamental para combatir la pobreza y las desigualdades, y garantizar la igualdad de oportunidades (Neidhöfer et al., 2018). Con todo ello, para evaluar la evolución del derecho a la educación de los países miembros de la OEI en el Caribe, Centroamérica y Suramérica, es preciso conocer su contexto en los ámbitos sociocultural, económico y educativo. En consecuencia, este artículo busca examinar la evolución de las políticas educativas de estas regiones durante la implementación de las Metas 2021, para tomar conciencia del papel protagonista de la educación en la lucha por la justicia social (Murillo & Hernández-Castilla, 2014).

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Una década de realidades diversas en Centroamérica, Suramérica y el Caribe

Este primer apartado abarca las realidades socioeconómicas, políticas y migratorias desde 2010 hasta la actualidad en los países de la OEI pertenecientes al Caribe, Centroamérica y Suramérica, que presentan una densidad de población alta y están expuestos a numerosas catástrofes naturales, sobre todo los caribeños (Banco Mundial, 2021a). Por otra parte, hay una deficiente distribución de la riqueza, que da lugar a elevados niveles de pobreza. Además, la inestabilidad política es otro problema recurrente compartido por estas naciones. Es preciso remarcar que el impacto del Covid-19 ha causado estragos en muchos de ellos.

Sus economías se han visto golpeadas por la pandemia, aunque en el comercio internacional de bienes han alcanzado niveles satisfactorios (Banco Mundial, 2021a). En el plano social, en estos años se ha percibido una progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, pero continúa existiendo una notable brecha de género en los ámbitos académico y laboral (Ramírez et al., 2019).

Como plantean Arocena y Sobottka (2017), Latinoamérica abarca varias regiones caracterizadas por una alta diversidad cultural y sociopolítica, lo cual dificulta en gran medida la presentación de un contexto social común sobre el que se asiente el análisis de la situación educativa.

En cuanto a Centroamérica, se trata de una región conformada por siete países, en los cuales se ha consolidado el proceso democrático, que ha dado lugar a un desarrollo social y económico de sus territorios. En estos países el turismo constituye un sector estratégico que se ha desarrollado en los últimos años gracias a políticas y estrategias nacionales que han dado lugar a organismos como la Agencia de Promoción Turística de Centroamérica (CATA). A pesar de estar viviendo un momento de gran desarrollo del sector del turismo, en lo relativo a las áreas sociales, políticas y medioambientales aún queda mucho por avanzar (Sistema de Integración Centroamericana, 2022).

Suramérica, presenta un panorama más complejo, al tratarse de una región que alberga 14 países. A escala macroeconómica, estos países, en general, han avanzado en materia de estabilidad, lo que ha aumentado la calidad de vida en estos años. Por otro lado, los gobiernos han impulsado numerosas iniciativas relacionadas con la mejora de las condiciones electrónicas de sus ciudadanos, lo que ha incrementado en gran medida el acceso a internet. Los países de esta región siguen luchando contra la pobreza, que representa casi el 40 % de la población total de Latinoamérica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019).

En el plano educativo se puede destacar el aumento de la cantidad de escolarizaciones, pero aún existen grandes brechas de acceso y finalización de estudios. Tanto es así, que 12 millones de niños de entre 7 y 18 años están fuera del sistema educativo, según UNICEF (2022a).

Con respecto a la cuestión migratoria, desde 2010 una considerable cantidad de personas latinoamericanas que vivían en Europa retornó a su país de origen (Yépez & Sassone, 2014). En lo que concierne a las migraciones interregionales, Sanahuja (2019) afirma que 8 millones de personas emigraron en 2013, de los cuales 5 millones lo hicieron a Suramérica. Asimismo, entre 2015 y 2019 se produjeron 3 millones de desplazamientos, y se pueden discernir las siguientes rutas migratorias (Canales & Roas, Cortez, 2017; Kudeyárova, 2017; 2018; Sanahuja, 2019): la ruta Centroamericana, de la Caravana, del Triángulo Norte, la Interlatinoamericana, la Nicaragüense y la Transoceánica. Estos flujos migratorios se ven representados en la Figura 1, en la que se pone de manifiesto su intensidad, en especial en Centroamérica.



FIGURA 1
 Flujos migratorios del Caribe, Centroamérica y Suramérica
Nota: Elaboración propia.

Esos movimientos migratorios han aumentado en los últimos años debido a la violencia sistémica a la que es sometida la población de estas regiones geográficas, la crisis económica, el crimen organizado y la corrupción política, entre otros (Olson, 2016). Tales factores se acentúan en el Triángulo Norte (Guatemala, Honduras y El Salvador), una de las zonas más violentas de Latinoamérica (Varela, 2015).

2.2. El derecho a la educación en las Metas 2021: un desafío para la OEI

La globalización causó, en un inicio, grandes cambios en los ámbitos económico, comercial y tecnológico, pero con el paso del tiempo han surgido otros desafíos sociopolíticos que la educación ha de afrontar (Represas, 2015). Este fenómeno ha provocado que los Estados-nación y sus sistemas educativos sean unidades de análisis insuficientes, razón por la cual la mirada se ha ido desplazando hacia los organismos supranacionales y sus políticas educativas (Represas, 2015). Una primera conclusión derivada de ello es que de manera continua la educación se ha ido descentralizando desde lo nacional hacia lo supranacional (Gorostiaga & Ferrere, 2017). Este creciente control de los programas educativos supra-nacionales ha limitado la libre capacidad de toma de decisiones en materia educativa. En algunos casos, estos organismos están muy influidos por instituciones financieras, lo que ha dado lugar a que, en ocasiones, las inversiones educativas puestas en marcha no estén orientadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino

que la educación se convierta en un mero campo de inversión más (Burgos, 2019). A través de su producción teórico-política legitiman un sistema ideológico y unas prácticas discursivas hegemónicas ligadas al neoliberalismo y al capitalismo (Santarcángelo et al., 2017; Dev, 2017). Por ejemplo, Guevara (2017) alerta que algunos objetivos educativos propuestos por las Metas 2021 buscan formar trabajadores productivos en un sistema neoliberal.

Estos organismos no tienen capacidad para legislar y han de respetar siempre la soberanía nacional, pero influyen bastante en la actuación de los Estados mediante documentos de diagnóstico, propuestas de mejora y una agenda global (Carrasco, 2017; Represas, 2015). Sin embargo, sus propuestas no están sujetas a la rendición de cuentas ante la ciudadanía. En consecuencia, una de las principales críticas que se le puede realizar a este tipo de organismos es su escaso carácter democrático. Además, Gómez-Gil (2018, p. 113) critica que algunas de sus propuestas son mera retórica, dado que algunos de los objetivos planteados son de «imposible cumplimiento».

Por su parte, Valle (2015) describe las cuatro funciones principales que realizan estos organismos supranacionales: armonizar las políticas, liderar la reflexión educativa, establecer marcos de interpretación de la realidad educativa e impulsar grandes proyectos de cooperación internacional en materia educativa. Esta última ha jugado un papel protagonista en las zonas de menores recursos, donde se ha buscado mejorar la alfabetización de las personas adultas, la movilidad académica, la escolarización y la educación temprana (Valle, 2015); por ende, el objeto de estudio de la OEI se enmarca dentro de ellas. Asimismo, en Latinoamérica estos organismos han tenido un peso considerable en las reformas educativas, en especial a partir de 1990, cuando, por la crisis de gobernabilidad que asolaba la región, surgieron respuestas multilaterales, aunque la OEI cobró protagonismo a partir del año 2000 (Gorostiaga & Ferrero, 2017).

No obstante, a pesar de algunas limitaciones importantes que tienen los organismos supranacionales (por ejemplo, falta de rendición de cuentas, bajos niveles democráticos, intereses particulares...), globalmente, son notables sus aportaciones al ámbito de la política de la educación y, en consecuencia, a la educación en su conjunto (Mantzou, 2019). Quizá, a la hora de analizar su incidencia y su valor pedagógico, sería pertinente tener en cuenta el espíritu de estos organismos, y diferenciar unos de carácter humanista (ONU, UNESCO, UNICEF...) y otros que buscan fines más bien económicos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional...), aunque haya algunos que naden entre dos aguas, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Por lo tanto, la participación y el interés de estos organismos en la educación han traído consigo un intenso debate sociopolítico, que ha contribuido al desarrollo teórico crítico de la educación. Debido a que también favorecen el desarrollo de una ciudadanía global, podríamos considerar que su incidencia, en términos generales, ha sido positiva, aunque el modelo de no-gobernanza supranacional requiere una revisión profunda, sobre todo desde una perspectiva democrática y de derechos humanos.

Dicho esto, la Oficina de Educación Iberoamericana nació a raíz del Primer Congreso Interamericano de Educación, celebrado del 16 al 25 de octubre de 1949 en Madrid, España (OEI, 2019, 2021). Sin embargo, esta institución evolucionó hasta convertirse en la actual OEI (2021), cuyo principal objetivo es promover la «cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa».

La OEI (2021), junto con sus 23 países miembros, concibe «la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos». Por ese motivo, sus iniciativas buscan reforzar el derecho a la educación y la calidad educativa en sus países miembros (Secretaría General Iberoamericana, 2016). En este escenario, en 2008 se puso en marcha el proyecto Metas Educativas 2021: la Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios, cuya finalidad ulterior es contribuir a una mayor justicia social en Iberoamérica (Secretaría General Iberoamericana, 2016).

Este proyecto fue aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 2010 y permaneció vigente hasta 2021. Su objetivo ha sido mejorar la calidad y equidad de la educación para hacer frente a la pobreza y a las desigualdades sociales existentes en los países miembros de la OEI. De esta manera

se busca favorecer la integración social y un aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida (Fernández-González & Monarca, 2018). Por ello se puede afirmar que el efecto del programa es mayor que la mera formulación de un conjunto de metas educativas, porque busca inspirar un cambio social que se expanda a otras dimensiones sociales, que desemboque en una Iberoamérica más justa, solidaria y participativa (OEI, 2010, 2018).

Con el objetivo de alcanzar un mayor desarrollo educativo, la OEI (2018) puso en marcha una serie de estrategias de carácter social y participativo orientadas a lograr un avance de la cohesión e inclusión social en Iberoamérica. Se trata de un proyecto muy ambicioso, ya que busca «integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX y, por otra, enfrentarse a los retos formativos que plantea el siglo XXI» (OEI, 2019). Este propósito llevó a la elaboración de 11 metas generales con un área de actuación muy amplia, dentro de las cuales se concreta una serie de objetivos específicos junto con una serie de indicadores que permiten realizar un seguimiento preciso y riguroso (Duarte, 2018).

Las metas postuladas fueron establecidas de tal manera que solo se podían alcanzar elaborando una serie de medidas dirigidas, sobre todo, a colectivos en situación de vulnerabilidad (sectores en riesgo de pobreza, pueblos originarios, personas con diversidad funcional...).

3 MÉTODO

La elección metodológica para llevar a cabo este estudio se ha fundamentado en varios motivos. El primero es la naturaleza de la investigación, que busca conocer la realidad educativa de distintos países o, en este caso, regiones subcontinentales (Centroamérica, el Caribe y Suramérica) y supranacionales (OEI). Por otro lado, la influencia de los organismos supranacionales en un mundo cada vez más globalizado (Manso & Thoilliez, 2015) debe ser abordada desde la política de la educación supranacional (Neubauer, 2022). Dentro de esta ciencia se enmarca la educación supranacional (Valle, 2019). No obstante, asienta sus raíces sobre la educación comparada, que tradicionalmente ha estudiado los sistemas educativos nacionales (Valle, 2012), pero la influencia de dichos organismos supranacionales ha provocado una evolución, por lo que esta metodología también estudia el efecto de las políticas supranacionales en los sistemas educativos nacionales (Valle, 2019). La metodología consta de ocho fases descritas por Caballero et al. (2016):

1. Selección y definición de la realidad educativa.
2. Formulación de hipótesis.
3. Elección del análisis de estudio.
4. Fase descriptiva.
5. Fase interpretativa.
6. Fase de yuxtaposición.
7. Fase de comparación.
8. Fase prospectiva.

Las tres primeras fases del método comparado se desarrollarán en los próximos apartados metodológicos (véanse los puntos 3.1., 3.2. y 3.3.). Dicho esto, se han llevado a cabo sincrónicamente las fases de interpretación y descripción del marco teórico (véase el punto 2.1.), donde se ha realizado una panorámica de las diversas realidades que conforman Latinoamérica en varias dimensiones, incluidas la política y la migratoria. Es preciso señalar que la búsqueda bibliográfica para elaborar el marco teórico, o las fases de yuxtaposición y comparación, ha sido guiada por una serie de palabras clave (por ejemplo, «migración», «Latinoamérica», «OEI», «derecho a la educación», «supranacional», «política educacional»...) en los principales repositorios académicos (Dialnet, Latindex, Web of Science...). Por otro lado, las fases de comparación y yuxtaposición exponen la evolución en cuanto a los contextos sociocultural y económico, y del

derecho a la educación en las diferentes regiones que conforman Latinoamérica (Centroamérica, el Caribe y Suramérica). Por último, la fase prospectiva se llevará a cabo en las conclusiones del estudio.

3.1. Objetivos

En coherencia con lo antes expuesto, el primer paso del diseño metodológico de la investigación consiste en delimitar el problema de estudio. Por lo tanto, este artículo surge de la motivación de conocer la evolución educativa que han tenido los Estados miembros de la OEI desde 2010 hasta 2020 durante la implementación de las Metas 2021. Asimismo, el análisis requiere una atención pormenorizada de las diferentes zonas geográficas de Latinoamérica, dado que su realidad, como fue presentada en el marco teórico, varía de manera significativa en Centroamérica, el Caribe y Suramérica. No obstante, para analizar el estado del derecho a la educación en dichas regiones se analizará el contexto sociocultural y económico de la población, la inversión en educación, los años de escolarización obligatoria, el acceso a la educación, la tasa de abandono escolar temprano y la tasa de finalización de la etapa CINE 2. Por ello, se plantearon dos objetivos que han orientado el estudio:

1. Conocer el contexto socioeconómico en el que se han desarrollado las Metas Educativas 2021 en Centroamérica, el Caribe y Suramérica.

2. Analizar la evolución del derecho a la educación en el marco de las Metas Educativas 2021 desde una comparativa subcontinental (Centroamérica, el Caribe y Suramérica).

A raíz de esto, se han elaborado los siguientes presupuestos de partida:

1. El crecimiento económico tiene una estrecha relación con la inversión en educación, e influye de manera positiva en el acceso a la educación y en la disminución de la tasa de abandono escolar.

2. El derecho a la educación ha evolucionado positiva y homogéneamente en los Estados miembros de la OEI, y no se aprecian diferencias significativas entre los países centroamericanos, caribeños y suramericanos.

3.2. Objeto de estudio

Esta investigación se centra en los Estados miembros de la OEI ubicados en el continente americano. Se han excluido del análisis a Andorra, España, Portugal y Guinea Ecuatorial, pues su realidad es muy distinta al resto. Por otro lado, al comparar regiones subcontinentales (Centroamérica, el Caribe y Suramérica), los datos de Andorra, España y Guinea Ecuatorial como Estados no ofrecen una panorámica global de los continentes europeo ni africano. Asimismo, el principal objetivo del estudio es conocer cómo ha evolucionado el derecho a la educación en los Estados miembros americanos de la OEI durante la implementación de las Metas 2021, por lo que parece coherente excluir a estos cuatro países. Dicho esto, es un estudio de carácter dinámico, ya que los datos ofrecen una panorámica de la evolución del derecho a la educación en las unidades de análisis desde 2009-2011 hasta 2016-2019, en función de los datos disponibles de cada país.

3.3. Proceso e instrumento para la recogida de datos

Para dotar a la investigación de la mayor rigurosidad y coherencia posibles, se recopiló la información de las bases de datos de las Naciones Unidas y la UNESCO. El motivo por el que se emplearon dichas bases es que disponen de datos globales. Una vez obtenidos los datos de cada país, estos se agruparon en tres regiones geográficas: 1) Centroamérica y el Caribe; 2) Suramérica; y 3) la OEI. Los resultados de cada área se obtuvieron mediante la generación de un promedio de los Estados miembros de la OEI de cada zona usando el programa SPSS Statistics 28, a partir de los resultados disponibles de cada región. Asimismo, se ha empleado la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011 (UNESCO-UIS, 2013) como referente para armonizar la comparación de los sistemas educativos de las distintas áreas geográficas.

Dicho esto, se ha elaborado un árbol de parámetros compuesto por dos dimensiones, que son

«agrupaciones de parámetros entre los que puede establecerse cierta relación y semejanza» y se corresponden con el «menor nivel de concreción» (Egido & Martínez-Usarralde, 2020, p. 73).

La primera dimensión se ocupa de los contextos sociocultural y económico, y está conformada por cuatro indicadores: 1) índice de desarrollo humano (IDH); 2) índice de pobreza (menos de 1.90 dólares/día);

3) renta per cápita; y 4) tasa de alfabetización. Esto ofrece una panorámica sociocultural y económica del contexto en el que se enmarca el estudio, lo que permite analizar la evolución del derecho a la educación desde una perspectiva sistémica.

Por otro lado, la segunda dimensión hace referencia a la educación y se ha desglosado en cinco parámetros: 1) inversión; 2) escolarización obligatoria; 3) acceso a la educación; 4) abandono escolar temprano; y 5) finalización de la educación obligatoria. El primer parámetro se compone de tres indicadores, que son «la unidad comparativa de medida más pequeña» (Egido & Martínez-Usarralde, 2020, p. 72). Esos indicadores detallan la inversión en educación (% del PIB) y en las distintas etapas educativas (CINE 0-2). Por otro lado, también se busca conocer cuántos años se extiende la educación obligatoria en estos países, tanto de forma general como específica en la etapa CINE 0. El acceso a la educación se ha abordado mediante la tasa de matriculación en la educación preescolar (CINE 0) y en el porcentaje de menores no matriculados en la secundaria (CINE 2). De igual modo, el abandono escolar temprano se ha detallado en la educación básica (CINE 1) y la secundaria (CINE 2). Finalmente, se ha analizado la tasa de finalización de la educación secundaria (CINE 2).

4 RESULTADOS

Sobre la primera dimensión, se ha de señalar que el IDH ha aumentado de forma equitativa en las dos regiones, ya que tanto en Centroamérica y el Caribe como en Suramérica la subida ha sido de 0.4 puntos (PNUD, 2019). Por lo tanto, en términos generales, los países de la OEI han pasado de disponer de un IDH de 0.71 en 2010 a uno de 0.74 en 2020, aunque las diferencias entre ambas regiones se mantienen, dado que Suramérica tiene un 0.77 y Centroamérica y el Caribe un 0.72 en 2020 (PNUD, 2019).

Otro dato positivo que emana del estudio es que el índice de pobreza se ha reducido considerablemente en Centroamérica y el Caribe, donde disponían de una tasa del 16.88 % en 2010, mientras que en 2020 es del 10.81 %. Por otro lado, Suramérica también ha visto que su índice de pobreza se ha reducido a la mitad (1.84 % en 2010 y 0.98 % en 2020). Dicho esto, la OEI ha pasado de una tasa de pobreza del 8.92 % en 2010 a una del 5.89 %.

Con respecto a la renta per cápita, en Suramérica se ha reducido en más de mil dólares desde 2010 (10,386 dólares) a 2020 (9,236.71 dólares), mientras que en Centroamérica y el Caribe se ha incrementado de forma significativa. En 2010, esta última región disponía de una renta per cápita de 4,563.50 dólares, pero en 2020 ha aumentado hasta los 7,591.09 dólares. Por lo tanto, a pesar de que en Suramérica este indicador se haya visto mermado, los excelentes resultados de Centroamérica y el Caribe hacen que la OEI haya aumentado su renta per cápita en más de 3,000 dólares (5,154.75 dólares en 2010 y 8,413.9 dólares en 2020).

En cuanto a la tasa de alfabetización, en 2010 en Centroamérica y el Caribe (87.33 %) era inferior a la de Suramérica (94.79 %). Aunque esta situación se ha equiparado ligeramente en la última década, los resultados siguen siendo más favorables en Suramérica (95.32 %) que en Centroamérica y el Caribe (91.33 %). A partir de estos resultados se observa que la tasa de alfabetización ha aumentado alrededor de un 2 % en la OEI desde 2010 (91.33 %) hasta 2020 (93.43 %).

En relación con la segunda dimensión, en la que se aborda el derecho a la educación desde el acceso, la inversión y las trayectorias escolares en estas regiones, a continuación se exponen los parámetros vinculados con las etapas de CINE 0-2 (Figura 2). Para empezar, en cuanto a la inversión en educación, se aprecian dos tendencias contrarias. Mientras que Centroamérica y el Caribe han reducido su inversión de un 5.4 % del PIB a un 5.2 %, Latinoamérica la ha incrementado en más de medio punto (4.27 % en 2010 y 4.83 % en 2020) (Banco Mundial, 2021b).

No obstante, desde una perspectiva global, la OEI ha incrementado su inversión en educación desde un 4.87 % hasta superar el 5 % del PIB en 2020 (Banco Mundial, 2021b).

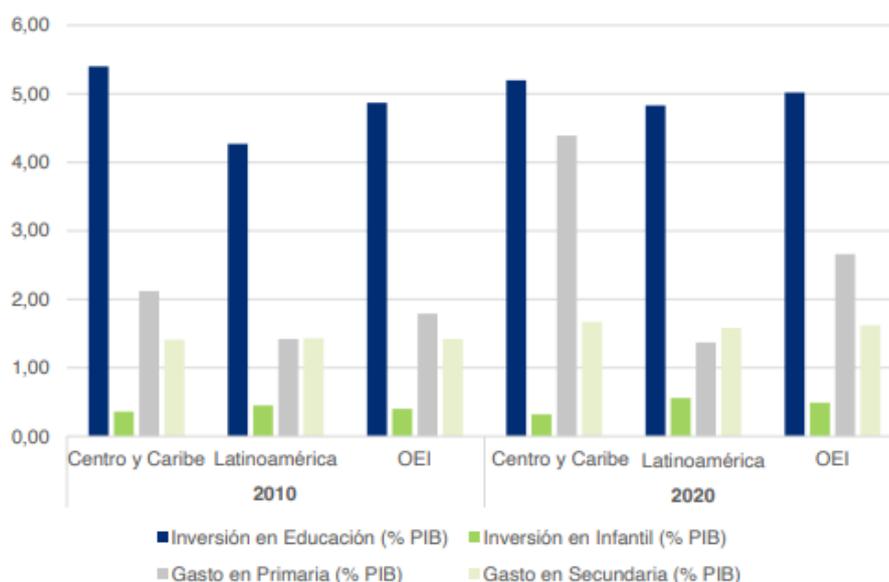


FIGURA 2
Evolución de la inversión en educación

Nota: Elaboración propia.

Entrando en detalle, en la inversión en las diferentes etapas se identifican dos tendencias en la CINE 0. Por un lado, en Suramérica la inversión se ha aumentado en un 0.11 % desde 2010 (0.45 %) hasta 2020 (0.56 %), mientras que en Centroamérica y el Caribe se ha reducido en un 0.4 %. En consecuencia, ha aumentado la brecha entre ambas regiones en este indicador (UNESCO, 2021). Así, la OEI ha incrementado su inversión en esta etapa desde 2010 (0.40 %) hasta 2020 (0.49 %) en un 0.09 % (UNESCO, 2021).

Sin embargo, esta tendencia se revierte en la etapa CINE 1, pues mientras Centroamérica y el Caribe han duplicado su inversión en esta etapa desde 2010 (2.12 %) hasta 2020 (4.39 %), Suramérica la ha reducido ligeramente (1.42 % en 2010 y 1.37 % en 2020) (UNESCO, 2021). Por lo tanto, si bien en la etapa CINE 0 Suramérica invertía mucho más que Centroamérica y el Caribe, en la CINE 1 sucede lo contrario. Como resultado de ese incremento en la región centroamericana y caribeña, la OEI ha aumentado en gran medida su inversión en la CINE 1 desde 2010 (1.79 %) hasta 2020 (2.66 %) (UNESCO, 2021). No obstante, esta situación se equipara en la CINE 2, aunque la inversión en esta etapa ha aumentado en mayor medida en Centroamérica y el Caribe en esa última década (1.41 % en 2010 y 1.67 % en 2020) que en Suramérica (1.43 % en 2010 y 1.58 % en 2020) (Banco Mundial, 2021b). En los Estados miembros de la OEI la inversión en la etapa de CINE 2 ha aumentado un 0.2 % del PIB desde 2010 (1.42 %) (UNESCO, 2021).

Otro indicador sobre el que es preciso incidir es en la duración de la educación obligatoria. Con respecto a la educación temprana, la obligatoriedad ha experimentado una ligera variación en Centroamérica y el Caribe desde 2010 (1.88 años) hasta 2020 (1.89 años) (UNESCO, 2021). Por el contrario, en Suramérica se ha extendido significativamente, dado que en 2010 su duración era de 1.63 años, mientras que en 2020 se ha elevado hasta 1.90 años (UNESCO, 2021). Por ende, en términos globales la escolarización obligatoria en la etapa CINE 0 se ha incrementado desde 2010 (1.75 años) hasta 2020 (1.89 años) (UNESCO, 2021). Dicho esto, la duración de la escolarización obligatoria en los sistemas educativos de la OEI también se ha elevado más de un año en esta última década (9.58 años en 2010 y 10.79 años en 2020) (UNESCO, 2021). Esto se debe a que el aumento ha sido armónico en Centroamérica y el Caribe, y Suramérica. En la primera región, en el año 2010 la obligatoriedad era de 8.55 años, mientras que en Suramérica era cerca de dos años más (10.50 años) (UNESCO, 2021). Así, en 2020 estos datos han mejorado considerablemente, pues en ambas se ha elevado alrededor de 1.2 años (UNESCO, 2021).

En cuanto a la tasa de matriculación en la etapa de CINE 0, ha mejorado de manera significativa en la última década en la OEI, pero en especial en Suramérica. Esa región en 2010 tenía una tasa del 61.25 %, mientras que en 2020 es del 91.60 % (UNESCO, 2021). Por el contrario, a pesar de haber aumentado cerca de un 10 % las cifras en Centroamérica y el Caribe, la diferencia entre ambas regiones se ha incrementado de un 4.49 % en 2010 a un 25.64 % en 2020 (UNESCO, 2021). Dicho esto, en el cómputo global de la OEI, dicha tasa se ha incrementado desde un 60.55 % hasta un 79.45 % (UNESCO, 2021). En la etapa de CINE 2 han empeorado significativamente los datos relativos a los menores sin matricular en la región de Centroamérica y el Caribe. Mientras que en 2010 esta situación la padecía el 9.93 % de los niños, actualmente uno de cada tres (33.04 %) se encuentra fuera de la escuela secundaria (UNESCO, 2021).

Por el contrario, en Suramérica esta situación ha mejorado cerca de un 1 % (6.54 % en 2010 y 5.59 % en 2020), con unas cifras notablemente más positivas que las regiones centroamericana y caribeña (UNESCO, 2021). Como resultado del empobrecimiento de estas últimas, la OEI ha visto que la tasa de menores sin matricular en la etapa CINE 2 se ha disparado en la última década (7.93 % en 2010 y 18.51 % en 2020) (UNESCO, 2021).

En relación con el abandono escolar temprano, se observa que las cifras han mejorado en gran medida en las etapas de CINE 1-2. Sobre la primera de ellas, los países de Centroamérica y el Caribe (19.02 % en 2010 y 14.74 % en 2020) han reducido la brecha con respecto a Suramérica (9.94 % y 7.16 %, respectivamente) (UNESCO, 2021). Este hecho se repite en la etapa CINE 2, en la que la diferencia en 2010 entre ambas regiones supera el 20 %, mientras que en 2020 es de apenas un 7.1 % a favor de Suramérica (UNESCO, 2021). Por lo tanto, en términos globales, la OEI ha mejorado sus cifras en la etapa de CINE 1 y CINE 2 desde 2010 (14.48 % y 25.87 %, respectivamente) hasta 2020 (11.17 % y 15.98 %, respectivamente) (UNESCO, 2021).

Para terminar, los resultados positivos también se repiten en la tasa de finalización de la etapa CINE 2. En 2010, el 78.38 % de los discentes latinoamericanos y el 69.24 % de los centroamericanos y caribeños terminaron con éxito esa etapa (Banco Mundial, 2021b). No obstante, diez años más tarde, las diferencias entre ambas regiones han aumentado notablemente, a pesar de su mutuo progreso, pues en Suramérica estas cifras se sitúan cerca del 85 % y en Centroamérica y el Caribe rondan el 70 %. Por lo tanto, en la OEI esta tasa ha mejorado en esta última década en un 5.52 % (73.56 % en 2010 y 79.08 % en 2020) (Banco Mundial, 2021b).

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez presentados los resultados, en esta sección se discutirán los hallazgos del estudio con investigaciones previas y al mismo tiempo se dará respuesta a los presupuestos de partida planteados. Sobre el primero de ellos, esta década ha estado marcada por diversos fenómenos sociales, políticos, naturales y económicos que han provocado una alta inestabilidad en Latinoamérica. Sin embargo, a pesar de las duras situaciones vividas en muchas de estas regiones (Olson, 2016; Sanahuja, 2019; Varela, 2015), el contexto socioeconómico ha mejorado significativamente en las tres zonas geográficas analizadas.

La paulatina incorporación de la mujer al mercado laboral ha tenido un efecto notable en la economía y en la educación de estos países (Ramírez et al., 2019). Su mayor participación en el ámbito laboral ha contribuido grandemente, lo que ha aumentado la renta per cápita de los países miembros de la OEI. También se ha de señalar que este fenómeno reduce, de manera inevitable, la responsabilidad de las mujeres en cuanto a los cuidados familiares y, por ende, de la infancia. Esto podría provocar que las familias lleven con mayor asiduidad a sus hijos a la escuela, ya que las responsabilidades laborales dificultarían el cuidado de los menores durante la jornada laboral, la cual coincide con la escolar. Por lo tanto, este podría ser un factor que explicara el aumento de la tasa de matriculación en la etapa de CINE 0 en Centroamérica, el Caribe y Suramérica.

Sin embargo, estos datos se contraponen con la escolarización en la etapa de CINE 2, en particular con los obtenidos en el Caribe y Centroamérica, y en general en la OEI. Este fenómeno puede estar motivado

por la inestabilidad sociopolítica que han vivido algunos países durante esta década (Villavicencio-Aguilar et al., 2020; Feline & Castillo, 2020). Todo ello, sumado a las catástrofes naturales acontecidas en el Caribe durante este periodo (Banco Mundial, 2021a), el descontento social con la corrupción política (Graglia & Tassile, 2020; Olson, 2016) y la pobreza (Carrasco & Torrecilla, 2013; Varela, 2015), ha provocado migraciones masivas. Por lo tanto, una posible explicación de este incremento tan significativo de los menores sin matricular en el Caribe y Centroamérica podrían ser las emigraciones hacia países más seguros y prósperos (Canales & Rojas, 2018; Feline & Castillo, 2020; Sanahuja, 2019). También es preciso señalar que en el Caribe, Centroamérica y Suramérica han mejorado sustancialmente tres indicadores clave, que contraponen los datos obtenidos en el indicador de menores sin matricular en la etapa de CINE 2, como son: la tasa de abandono escolar temprano de las etapas CINE 1 y CINE 2, y la tasa de finalización de la etapa CINE 2.

A pesar de estos sucesos, la situación económica ha mejorado en estas regiones, lo que permite confirmar el primer presupuesto de partida y la influencia del crecimiento económico en el acceso a la educación y en la disminución de la tasa de abandono escolar.

A continuación se enfatizará en el segundo objetivo del estudio, el cual buscaba analizar la evolución del derecho a la educación durante la implantación de las Metas Educativas 2021 en los Estados miembros de la OEI desde una comparativa subcontinental. En este sentido, es preciso señalar que los resultados han manifestado una mejora significativa de la alfabetización de estas regiones. También se ha reforzado la educación temprana (CINE 0) en materia de acceso, años de obligatoriedad e inversión. Por ende, una primera idea que emana es que quizá se podría confirmar el planteamiento de Valle (2015), quien señala que los organismos supranacionales son esenciales para impulsar proyectos de cooperación internacional en materia educativa, en especial destinados a promover la alfabetización y la educación temprana. Asimismo, se podría inferir un mayor protagonismo de la OEI en el ámbito latinoamericano (Gorostiaga & Ferrero, 2017).

Por otro lado, este escenario sociocultural y económico está condicionado por una acumulación histórica de desigualdades en estos países (OEI, 2020). Las Metas 2021 en este contexto responden a unas demandas históricas concretas de sus naciones miembros del Caribe, Centroamérica y Suramérica, que emanan como impulsoras de justicia social en ellas mediante la educación (Murillo & Hernández-Castilla, 2014). Por ello, la tendencia positiva que se ha vislumbrado en indicadores asociados con la accesibilidad (tasa de matriculación), la aceptabilidad (tasa de alfabetización) y la asequibilidad (inversión en educación) manifiestan una mejora considerable del derecho a la educación en estas regiones (Tomasevski, 2004).

A pesar de que el derecho a la educación ha podido evolucionar durante estos años, queda patente la presencia de grandes desigualdades sociales y educativas en estos territorios. Prueba de ello es la investigación realizada por García de Fanelli & Adrogué (2021), en la que se muestra que el abandono escolar en Argentina, Chile y Uruguay es más elevado en los sectores de menores ingresos. De hecho, este trabajo expone que las diferencias interregionales en la tasa de finalización de la CINE 2 han aumentado en la última década. A su vez, preocupan las cifras de menores no escolarizados en CINE 2 en Centroamérica y el Caribe, que también se han visto afectadas de forma negativa.

Además, a la hora de analizar la evolución del derecho a la educación en estos países, hemos de considerar otras cuestiones. Dos de ellas son la mejora de las tasas de alfabetización y la mayor actividad laboral de las mujeres. Ambos hitos podrían influir de manera positiva en el acceso a la educación temprana (CINE 0) y la finalización de la CINE 2. Desde otro punto de vista, las políticas nacionales orientadas a la mejora de la educación también han desempeñado un papel activo en esta cuestión (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022; Reina & Lara, 2020). De igual modo, la tendencia educativa mundial de aumentar los años de escolarización obligatoria también ha de ser considerada en este análisis (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

Esta investigación presenta una serie de limitaciones que es pertinente señalar. Por un lado, las bases de datos que se han empleado para la búsqueda de información carecen de alguna información puntual sobre los países estudiados, más en concreto en lo relativo a las economías de Bolivia y Venezuela. Asimismo, las Metas

2021 son un proyecto de carácter sistémico, por lo que abordar todas sus metas y sus efectos en dichas regiones no ha sido posible. A su vez, dado el enfoque del estudio (regional subcontinental y supranacional), se ha excluido el análisis de los posibles contrastes entre países. En consecuencia, en futuras investigaciones parece oportuno estudiar esta cuestión para comprender en mayor profundidad este fenómeno. También es preciso conocer cómo han incorporado los miembros de la OEI las Metas 2021 en sus legislaciones nacionales y las consecuencias que ha tenido la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 en su consecución. Sería interesante conocer la situación educativa en que se encuentran las comunidades originarias de estos países.

A modo de conclusión es conveniente reflexionar acerca de la función «inspiradora» que pueden desempeñar los organismos supranacionales como la OEI y sus Metas 2021 para liderar el compromiso de los Estados-nación con la educación. Sin embargo, estos organismos encabezan los procesos de cambio desde una posición autoritaria y opaca, en la que la ciudadanía no tiene posibilidad de participar activamente, ni tampoco de pedir rendición de cuentas. En este punto, el futuro de los países latinoamericanos parece pasar por posicionarse en el siguiente dilema: hacer resistencia a estos organismos o asumir sus políticas (y sus inversiones), o convertirse en medios de difusión ideológica neoliberal. Mientras se resuelve esta cuestión, los desafíos históricos no solo persisten (violencia, migraciones, inflación, inestabilidad política...), sino que se acentúan. Por ese motivo, es urgente poner en discusión el modelo de gobernanza político-educativo que desea la ciudadanía mediante un proceso democrático. Quizá de ese modo vislumbremos unas Metas 2041 elaboradas desde y para la ciudadanía latinoamericana.

6 AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Este artículo ha sido desarrollado en el marco de la Ayuda a la investigación predoctoral de la Fundación Banco Sabadell.

Contribución de autores

Conceptualización: A.N., M.N., S.A.; metodología: A.N., M.N., S.A.; software: A.N., M.N., S.A.; validación: A.N.; análisis formal: A.N.; investigación: M.N., S.A.; recursos: A.N. curaduría de datos: A.N.; escritura (borrador original): A.N., M.N., S.A.; escritura (revisión y edición): A.N., M.N.; visualización: A.N., M.N.; supervisión: A.N.; administración del proyecto: A.N.; adquisición de fondos: A.N., M.N., S.A.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, F., & Sobottka, E. A. (2017). Diversidad cultural en América Latina. *Civitas*, 17(2), 205-209. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2017.2.28303>
- Banco Mundial. (2021a). *América Latina y el Caribe: panorama general*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12856SmI>
- Banco Mundial. (2021b). *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. [Base de datos]. <https://r.issu.edu.do/l?l=12859SVY>
- Burgos, J. G. (2019). Las organizaciones internacionales y sus recursos de poder. Una propuesta analítica. *Estudios Políticos*, 54, 149-176. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n54a07>
- Beltrán, M. (2007). La importancia de la educación en los derechos humanos: Especial referencia a América Latina. *Dehuidela*, 15, 37-48. <https://r.issu.edu.do/l?l=12860QRt>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://r.issu.edu.do/l?l=12861w9r>
- Canales Cerón, A., & Rojas Wiesner, M. L. (2018). Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica. *Población y Desarrollo*, 12. <https://r.issu.edu.do/Er>

- Carrasco González, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria: El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. *Journal of Supranational Policies of Education, Monográfico Extraordinario (2017)*, 107-122. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Carrasco, M., & Torrecilla, F. J. (2013). Trabajo infantil entre los estudiantes de educación primaria en América Latina: Características y factores asociados. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 1-20. <https://r.issu.edu.do/l?l=12863AAs>
- Cortez Sosa, C. (2017). Tendencias de la migración intrarregional en Centroamérica. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Monográfico Extraordinario (2016)*, 107-123. <https://doi.org/10.15359/rldh.extraordinario2016.4>
- Dev Regmi, K. (2017). Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research, *International Journal of Research & Method in Education. Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 415-430. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>
- Duarte D. (2018). Metas educativas 2021: La educación técnica para el desarrollo social en Paraguay. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 15-36. <https://doi.org/10.15366/jospoe2018.8>
- Egido Gálvez, I., & Martínez-Usarralde, M. J. (2020). *La educación comparada, hoy*. Editorial Síntesis.
- Feline, L., & Castillo, S. (2020). El presidencialismo y la «securitización» de la política migratoria en América Latina: un análisis de las reacciones políticas frente al desplazamiento de ciudadanos venezolanos. *INTERNACIA*, 1, 5-23. <https://r.issu.edu.do/l?l=128659aC>
- Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En Monarca, H. (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Dykinson.
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114.
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. <https://r.issu.edu.do/l?l=13515XHz>
- Guevara Patiño, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y ciudad*, 33, 159-170. <https://r.issu.edu.do/l?l=13516zvt>
- Gorostiaga, J. M., & Ferrere, L. (2017). Las políticas sobre educación básica en América Latina: las perspectivas de los organismos internacionales. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698167194>
- Graglia, J. E., & Tassile, C. (2020). Los retos de las políticas de seguridad en América Latina. *Diálogo Político*, 1, 72-79. <https://r.issu.edu.do/l?l=12866gzT>
- Jelin, E. (2019). *Constructing democracy: human rights, citizenship, and society in Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429039232>
- Kudeyárova, N. Y. (2017). México y Centroamérica en el foco de los conflictos migratorios. *Iberoamérica*, 1, 52-73. <https://r.issu.edu.do/l?l=12869G9a>
- Manso Ayuso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. <https://r.issu.edu.do/l?l=12867Eas>
- Mantzou, P. (2019). European and international organizations in educational policy. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 3(1), 25-30. <https://doi.org/10.25656/01:19087>
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2022). *Programa de desarrollo y diversidad*. <https://r.issu.edu.do/l?l=13517jja>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. <https://r.issu.edu.do/l?l=13522wQ3>
- Murillo Torrecilla, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://r.issu.edu.do/l?l=12870d3R>
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329-349. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>

- Neubauer, A. (2022). *El derecho a la educación. Marcos de análisis y políticas en clave supranacional*. Delta Publicaciones.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12873laV>
- OEI. (2018). *Miradas sobre la educación en América Latina: Proyecto de revisión de los indicadores de las Metas Educativas 2021*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12874xSL>
- OEI. (2019). *El reto iberoamericano: educación, ciencia y cultura*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12853Qdh>
- OEI. (2020). *Pliego de condiciones técnicas para la contratación de la elaboración del informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2021*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12852aje>
- OEI. (2021). *Secretaría General de la OEI*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12851WT6>
- Olson, E. L. (2016). Respuestas de Estados Unidos a la crisis de los niños migrantes centroamericanos. *Análisis*, 8, 1-14. <https://r.issu.edu.do/l?l=12872Cna>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Guía para invertir en el sector turístico centroamericano*. <https://r.issu.edu.do/l?l=13518r2z>
- PNUD. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12849tnh>
- Ramírez, R. F., Manosalvas, M. I., & Cárdenas, O. S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41), 29-35. <https://r.issu.edu.do/l?l=12848Hej>
- Reina, K. G., & Lara, P. A. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
- Represas Fernández, N. (2015). Política educativa en la Unesco: reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(2), 101-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67207>
- Sanahuja, J. A. (2019). América Latina: malestar democrático y retos de la crisis de la globalización. En Secretaría General Técnica del Ministerio de Defensa (Ed.), *Panorama Estratégico 2019. Instituto Español de Estudios Estratégicos* (pp. 205-246). <https://r.issu.edu.do/l?l=12845Zrw>
- Sankey, S., & Munk, R. (2022). Latin American Social Movements and Progressive Governments: creative Tensions between Resistance and Convergence. *Latin American Perspectives*, 47(4). <https://doi.org/10.1177/0094582X20917991>
- Santarcángelo, J., Schteingart, D., & Porta, F. (2017). Cadenas globales de valor: Una mirada crítica a una nueva forma de pensar el desarrollo. *Cuadernos de Economía Crítica*, 4(7), 99-129. <https://r.issu.edu.do/l?l=13519RgJ>
- Secretaría General Iberoamericana. (2016). *OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12843sK9>
- Sistema de Integración Centroamericana. (2022). *Guía para invertir en el sector turístico centroamericano*. <https://r.issu.edu.do/l?l=13518r2z>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Iidh*, 40, 341-388. <https://r.issu.edu.do/l?l=12842iiK>
- UNESCO. (2021). *UNESCO Institute for Statistics* [Base de datos]. <https://r.issu.edu.do/l?l=12840LH4>
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12696lwq>
- UNICEF. (2022a). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4-Education 2030*. UNESCO Publishing. <https://r.issu.edu.do/l?l=13520mKQ>
- UNICEF. (2022b). *Investing in education: every child has the right to inclusive and equitable quality education*. <https://r.issu.edu.do/l?l=135211zo>
- Valle López, J. M. (2012). La política supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://r.issu.edu.do/l?l=12839VB4>
- Valle López, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>

- Valle López, J. M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las competencias clave en España. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle López, y J. L. Villena Higuera (Eds.), ¿Qué estamos haciendo mal en la educación? *Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 13-38). Octaedro.
- Varela Huerta, A. (2015). «Buscando una vida vivible»: la migración forzada de niños de Centroamérica como práctica de fuga de la «muerte en vida». *El Cotidiano*, 194, 19-29. <https://r.issu.edu.do/l?l=12838Nmm>
- Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R., & Castro Ponce, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(1), 138-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>
- Yépez del Castillo, I., & Sassone, S. (2014). Crisis global y el sistema migratorio Europa-América Latina. Global crisis and the Europe-Latin America migration system. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. 106-107, 13-38. <https://r.issu.edu.do/2U>