



unesco

Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe

2025-2030



La UNESCO: líder mundial en educación

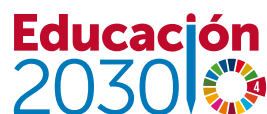
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Publicado en 2025 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, y la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2025

ISBN 978-92-3-300251-7

<https://doi.org/10.54675/IAIG7075>



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/openaccess/cc-sa>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de las y los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autoría: Valtencir Mendes, Denisse Gelber, Pablo Fraser, Sandra Rodríguez, Ximena Rubio.

Equipo de investigación: Cristian Cox y Vanessa Orrego (Universidad Diego Portales, Chile), Gabriela Moriconi (Fundação Carlos Chagas y Cátedra UNESCO sobre Profesionalización Docente, Brasil).

Corrección de texto: Laura Marinho Montero.

Diseño gráfico y maquetación: Daniela Moyano Dávila.

Crédito de portada: © UNESCO/Daniela Moyano Dávila.

Ilustraciones e iconos: © UNESCO/Daniela Moyano Dávila.

Impreso por A Impresores

Impreso en Chile

La impresión ha sido posible gracias al generoso apoyo de la Fundación SM.

Transformar para enseñar y enseñar para transformar

La calidad docente incide significativamente en el desempeño y aprendizajes del estudiantado. Por ello, la meta 4.c de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pretende aumentar la oferta de docentes calificados hacia 2030. Sin embargo, en América Latina y el Caribe, se necesitan al menos un millón de docentes calificados en educación primaria y 2,2 millones en secundaria.

Además de esta escasez alarmante de profesorado, persisten altos niveles de abandono en los primeros años de ejercicio profesional, debido a condiciones laborales precarias, baja calidad de la formación continua, escasa diversidad del cuerpo docente y limitadas oportunidades de desarrollo profesional.

La feminización de la profesión, la débil implementación de programas de inducción y los dilemas en torno a la modalidad y estándares de formación inicial vuelven aún más complejo el escenario regional.

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030) ofrece un marco integral de orientación y acción que da prioridad a la cooperación internacional y a la participación docente a fin de fortalecer la profesión y el desempeño docente.

Para 2030, aspira enriquecer la formación inicial y el desarrollo profesional a lo largo de la carrera, fomentar las condiciones de empleo y el reconocimiento social de su labor, y fortalecer su voz y autonomía.



Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe

2025-2030

Prólogo

América Latina y el Caribe enfrentan una crisis educativa producto de deficiencias en la calidad de la enseñanza y una falta de relevancia de los contenidos educativos frente a las rápidas transformaciones sociales, económicas, digitales y ambientales. En el centro de las estrategias para afrontar la crisis, la relevancia de las y los docentes ha sido resaltada por investigaciones que abarcan un amplio espectro de contextos educativos y niveles de desarrollo. De hecho, la calidad docente es el factor que más incide en el rendimiento estudiantil, incluso por encima de los factores sociodemográficos.

El último Informe mundial sobre el personal docente elaborado por la UNESCO evidencia la escasez de docentes calificados, así como los motivos que contribuyen a esto. Para subsanarlo, plantea una serie de recomendaciones: i) desarrollar políticas docentes integrales alineadas con las prioridades nacionales; ii) generar más y mejor evidencia acerca de la situación y prospecto docente; iii) transformar la formación y desarrollo profesional docente hacia modelos de aprendizaje colaborativos y a lo largo de toda la vida; y iv) promover las condiciones laborales del cuerpo docente.

En consonancia con esta labor, la Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030) ofrece un marco de orientaciones para la acción por los sistemas educativos de la región, a fin de mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional, las condiciones laborales y la valoración social de la profesión docente. A través de este marco, de carácter dinámico y participativo, la UNESCO busca coordinar los esfuerzos y compromisos regionales para posicionar a la docencia como profesión estratégica en el fomento de los aprendizajes, tomando en consideración las realidades complejas y diversas de la región, desde un enfoque prospectivo que permita reimaginar los futuros de la profesión docente.

A partir de este marco, la UNESCO hace un llamamiento a los Ministerios de Educación de la región para definir, de forma colaborativa junto a actores relevantes de la comunidad educativa, la implementación de la Estrategia Regional Docente. A fin de promover la calidad docente en el próximo lustro, se tomará en cuenta el contexto, presupuesto y prioridades de cada país, considerando los avances y lecciones aprendidas de países vecinos.

Esther Kuisch Laroche

Directora

Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y
de Coordinación con las Naciones Unidas para
América Latina y el Caribe

Agradecimientos

La presente publicación, titulada *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030)*, se desarrolló bajo el liderazgo de Esther Kuisch Laroche, directora, y Valtencir M. Mendes, jefe de Educación de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.

Su elaboración estuvo a cargo de un equipo conformado por Valtencir M. Mendes, Ximena Rubio, Pablo Fraser, Denisse Gelber y Sandra Rodríguez. Los insumos iniciales fueron generados por un equipo de investigación conformado por Cristian Cox y Vanessa Orrego de la Universidad Diego Portales (Chile), y Gabriela Moriconi de la Fundação Carlos Chagas y Cátedra UNESCO sobre Profesionalización Docente (Brasil).

La elaboración del documento contó con la valiosa colaboración de Carlos Vargas, Romina Kasman, Fernando Berríos, Nicolás Reyes, Nicole Bella, Latoya Swaby, Zelmira May, Francisco Coro, Ernesto Mirt, Ramón Iriarte, Francisca Díaz y Francisco Miguens por parte de la UNESCO. También contó con los valiosos comentarios de Claudia Uribe, otrora directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), actual Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.

Agradecemos a cada uno de los y las docentes, formadores/as de formadores/as, representantes de ministerios de Educación, de organismos de la sociedad civil y de sindicatos y gremios docentes quienes participaron en los diálogos y encuestas. Nuestro especial reconocimiento por su participación a Heli Ocaña (Colegio de Profesores de Perú), Garth Anderson (Jamaica Teachers Association), Diana Revilla (Red de Decanos de Educación), Ph. D. Denise Stoney-James y Davion Leslie (Comunidad del Caribe, CARICOM) y Rafer Gordon (Organización de Estados del Caribe Oriental, OECS, por su sigla en inglés) por su apoyo para contactar docentes y representantes no gubernamentales para los diálogos, así como su retroalimentación. Agradecemos también a Agustín Porres (Fundación Varkey), Sisiera Simon (OECS), Ariel Fiszbein (Diálogo Interamericano), así como a las y los miembros de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Red de Decanas y Decanos de Educación de Universidades Latinoamericanas y la Red Kipus - Red Docente de América Latina y el Caribe por sus valiosos comentarios.

Esta publicación ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todos y todas quienes participaron en su edición y diseño, entre quienes destacamos especialmente a Carolina Jerez Henríquez.

Índice

Glosario	10
Introducción.....	13
Punto de partida: Los desafíos de la educación y la docencia en América Latina y el Caribe	17
Los desafíos de la docencia en América Latina y el Caribe.....	20
Características de la oferta docente en la región.....	23
Formación inicial del cuerpo docente	24
Formación continua y desarrollo profesional docente.....	27
Formación del cuerpo directivo	28
Condiciones laborales.....	30
Marco conceptual de la Estrategia Regional Docente	36
La transformación docente	39
La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030)	41
Formación docente.....	45
Lineamientos para la acción	47
Profesionalización de la carrera docente y directiva	58
Lineamientos para la acción	59
Condiciones laborales y bienestar docente.....	62
Lineamientos para la acción	62
Implementación y monitoreo de la ERD	65
Referencias.....	66
Anexos	74
Anexo 1. Participación de actores gubernamentales y no gubernamentales en el diseño de la Estrategia Regional Docente 2025-2030.....	74
Anexo 2. El desafío de la inequidad en la educación de América Latina y el Caribe	74

Índice de gráficos

Gráfico 1. Estudiantes que alcanzan niveles mínimos de competencias en Lectura y Matemáticas en el ERCE (3.º y 6.º grado) (América Latina, 2019)	17
Gráfico 2. Estudiantes de 15 años que no alcanzan el desempeño mínimo en PISA (2022).....	18
Gráfico 3. Proporción de docentes con calificaciones mínimas para ejercer según nivel educativo que enseñan en la región del Caribe (2023 o año más reciente)	25
Gráfico 4. Proporción de docentes con calificaciones mínimas para ejercer según nivel educativo que enseñan en América Latina (2023 o año más reciente).....	25
Gráfico 5. Necesidades de formación de docentes en habilidades del siglo XXI (TALIS, 2018)	27
Gráfico 6. Porcentaje de directores y directoras que han realizado estudios de actualización en los últimos dos años, según país (América Latina)	30
Gráfico 7. Ratio de salario docente en Primaria y Secundaria respecto a trabajadores/as con formación similar en América Latina y el Caribe (2022 o año más reciente)	31
Gráfico 8. Satisfacción con salario de docentes de 3.º y 6.º de Primaria en América Latina (ERCE 2019)	32
Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes reportan altas exigencias para su labor en América Latina (ERCE 2019).....	33
Gráfico A1. Tasa de matrícula neta (2022)	75
Gráfico A2. Tasa de conclusión de Educación Primaria, Secundaria baja y Secundaria alta, según quintiles de ingreso extremo en América Latina (18 países) (2010, 2015, 2019).....	76
Gráfico A3. Escasez de recursos humanos en los establecimientos educativos según contexto socioeconómico del establecimiento educativo (Índice de escasez de personal docente, PISA 2022).....	77
Gráfico A4. Escasez de recursos materiales en los establecimientos educativos según contexto socioeconómico del establecimiento educativo (Índice de escasez de material escolar, PISA 2022).....	77

Índice de figuras

Figura 1. La crisis de aprendizajes en América Latina y el Caribe	19
Figura 2. Los principales desafíos de la docencia en América Latina y el Caribe	20
Figura 3. Los desafíos de la formación docente en América Latina y el Caribe	24
Figura 4. Los desafíos de la formación de directivos en América Latina y el Caribe	29
Figura 5. Las condiciones laborales del cuerpo docente en América Latina y el Caribe	31
Figura 6. Factores imprescindibles para la transformación docente	40
Figura 7. Marco teórico de la Estrategia Regional Docente: Hacia el logro de la meta 4.c	42
Figura 8. Principales dimensiones de la Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030).....	44

Índice de tablas

Tabla 1. Proporción de mujeres docentes según nivel educativo en América Latina y el Caribe (2023).....	23
Tabla 2. Línea de acción: consensuar la visión de la profesión docente a nivel nacional	48
Tabla 3. Línea de acción: garantizar la calidad de la formación docente.....	49
Tabla 4. Línea de acción: garantizar la integralidad de la formación docente	50
Tabla 5. Línea de acción: incorporación de metodologías de enseñanza que promuevan la inclusión del estudiantado	51
Tabla 6. Línea de acción: promoción de la colaboración docente.....	53
Tabla 7. Línea de acción: programas de formación para directivos	55
Tabla 8. Línea de acción: prácticas profesionales, inducción y acompañamiento	56
Tabla 9. Línea de acción: formación continua y desarrollo profesional a lo largo de toda la trayectoria profesional	57
Tabla 10. Línea de acción: promover la participación docente en políticas educativas.....	59
Tabla 11. Línea de acción: creación de un sistema de evaluación del desempeño docente	60
Tabla 12. Línea de acción: definición de carrera de desarrollo profesional.....	61
Tabla 13. Línea de acción: mejora de condiciones laborales	62
Tabla 14. Línea de acción: promoción de validación de certificaciones de docentes extranjeros/as	63
Tabla 15. Línea de acción: promoción del bienestar docente.....	63
Tabla 16. Línea de acción: promoción de la diversidad docente	64
Tabla 17. Línea de acción: distribución justa de docentes	64
Tabla A1. Participación en diálogos gubernamentales y no gubernamentales	74

Índice de recuadros

Recuadro 1. Docentes en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) en América Latina y el Caribe	22
Recuadro 2. La acreditación de carreras de Pedagogía en Ecuador	26
Recuadro 3. El Programa Nacional de Inducción de República Dominicana	34
Recuadro 4. Principales logros y desafíos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile	35
Recuadro 5. Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel del ODS4-Educación 2030 de la UNESCO para promover la calidad e innovación de la docencia a través de la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la carrera profesional	46

Glosario

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos promueve la participación del estudiantado en su proceso educativo. A partir del planteo de una temática de interés, se diseñan proyectos para solucionar un problema o intervenir en el entorno (a través de una campaña, por ejemplo). Para ello, el estudiantado debe indagar acerca del problema, diseñar y desarrollar un producto (Aragay y Martínez, 2020). A partir de los proyectos se puede promover la multidisciplinariedad (combinando aprendizajes en Ciencias Naturales, Matemáticas y Escritura, por ejemplo), las habilidades socioemocionales (análisis crítico, toma de decisiones, empatía, liderazgo, entre otros) y propiciar aprendizajes integrales.

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Oportunidades de aprendizaje para todos los contextos (familiar, laboral, comunitario, bibliotecas, entre otros), niveles de educación (Primera Infancia, Primaria, Secundaria, Superior, Técnico Profesional y educación de adultos), edades (desde primera infancia hasta tercera edad) y modalidades (formales, informales y no formales), a fin de satisfacer una gran diversidad de demandas y necesidades de la etapa de vida y profesión (UNESCO Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2022).

Aprendizaje profesional docente

El aprendizaje profesional docente se refiere al proceso mediante el cual los y las docentes adquieren, construyen y transforman conocimientos, habilidades y disposiciones a través de la reflexión, la colaboración y la experiencia situada en su contexto de trabajo. Este concepto enfatiza el rol activo de las y los docentes como aprendices, y reconoce que el aprendizaje más significativo ocurre dentro del aula, en interacción con pares, estudiantes y el entorno escolar (Hargreaves y O'Connor, 2018).

Competencias para el siglo XXI

Implica el conocimiento en materias fundamentales (como lectoescritura o matemáticas) y las competencias cognitivas (como la autonomía y la metacognición), interpersonales (como la colaboración y el manejo y resolución de conflictos) y aquellas asociadas al uso de las tecnologías (como el lenguaje digital) (UNESCO, 1996; 2018).

Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente es un proceso continuo, intencionado y contextualizado que permite a las y los docentes ampliar sus conocimientos, mejorar sus prácticas y fortalecer su compromiso profesional, con el fin de responder de manera efectiva a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y a los desafíos del sistema educativo (Darling-Hammond et al., 2017).

Educación híbrida

Se caracteriza por combinar la enseñanza presencial con la remota (ya sea sincrónica o asincrónica), a fin de potenciar los beneficios de ambas: la efectividad y oportunidades de socialización e intercambios en el aula, propias de la educación presencial, así como las oportunidades de aprendizaje activo mejorado por las tecnologías (Dziuban et al., 2004). Un plan de aprendizaje híbrido debería combinar soluciones de alta tecnología, baja tecnología e incluso sin tecnología, y permitir a las y los estudiantes estudiar de maneras flexibles, ya sea en línea o de manera presencial, según las circunstancias y preferencias. Si los países aspiran a avanzar en el aprendizaje híbrido inclusivo y en la adquisición de habilidades digitales por parte de profesores/as y estudiantes, será necesario mejorar la preparación digital del país, aumentar la inversión y crear nuevas políticas nacionales de ámbito sectorial, involucrando a diversos ministerios y centrándose en los más marginados (Mendes, 2021).

Educación para el Desarrollo Sostenible

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) los dota de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medioambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa. La EDS empodera a las personas de todos los géneros, así como las generaciones presentes y futuras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. La EDS es un proceso de aprendizaje permanente y una parte integral de la educación de calidad que mejora las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, y conductuales del aprendizaje. Se trata de una educación integral y transformadora que abarca los contenidos y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el propio entorno de aprendizaje (UNESCO, 2020a).

Educación para la Ciudadanía Mundial

La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) busca nutrir relaciones de respeto y solidaridad entre estudiantes para construir un sentido de pertenencia a una humanidad común. La ECM ayuda a las personas a convertirse en ciudadanos/as mundiales responsables y activos a través del empoderamiento para que asuman roles activos que les permitan enfrentar y resolver desafíos globales, y contribuir de forma proactiva a un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro (IEU, APCEIU). A diferencia de la ciudadanía, que abarca derechos especiales, privilegios y responsabilidades vinculadas a la “pertenencia” a una nación o Estado específico, el concepto de ciudadanía mundial se fundamenta en la idea de que estamos conectados no solo a un país, sino a una comunidad mundial más amplia. Al contribuir positivamente a esta comunidad planetaria, también podemos influir en el cambio a nivel regional, nacional y local.

Educación remota

Cuando estudiantes y docentes están separados por tiempo y distancia, la enseñanza y el aprendizaje se pueden llevar a cabo de forma sincrónica o asincrónica, y a través de diferentes modalidades (radio, televisión, plataformas digitales, entre otros). El aprendizaje remoto generalmente se denomina aprendizaje en línea cuando el principal modo de instrucción está basado en la conectividad a Internet (Villegas-Reimers et al., 2023).

Equidad

La educación de todo el estudiantado se considera igualmente relevante, desde la perspectiva de la justicia (UNESCO, 2017).

ERCE

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) es una evaluación regional, diseñada para medir los logros de aprendizaje en Matemáticas, Lectura y Escritura de estudiantes de 3.º y 6.º grado de Primaria (en que se suma una prueba en Ciencias y en habilidades socioemocionales). Está coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. Para este estudio se aplican cuestionarios a estudiantes, docentes, directores/as, madres y padres de familia, para recabar información sobre el contexto en que se desarrollaron los aprendizajes. En su cuarta edición (2019) participaron alrededor de 160.000 estudiantes, una muestra representativa de alrededor de 4.000 escuelas (UNESCO, 2021a).

Gamificación

En el área pedagógica, la gamificación refiere a la incorporación de juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de promover la motivación estudiantil, propiciando la adaptabilidad frente a distintos contextos estudiantiles. Las dinámicas lúdicas pueden ser utilizadas para promover el refuerzo positivo, así como para generar situaciones vivenciales que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales (Ferrer Planchart et al., 2018).

Habilidades digitales

La capacidad de acceder, manejar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada a través de tecnologías digitales (UNESCO y IEU, 2018). Se considera que una persona cuenta con habilidades digitales si en los últimos tres meses ha: copiado o movido un documento / carpeta de archivos; utilizado herramientas de copiar y pegar para duplicar o mover información dentro de un documento; enviado correos electrónicos con archivos adjuntos; utilizado fórmulas aritméticas básicas en hojas de cálculo; conectado e instalado dispositivos nuevos; encontrado, descargado, instalado y configurado algún programa de software; creado presentaciones digitales; transferido archivos entre distintos dispositivos; y escrito un programa informático utilizando lenguaje especializado (UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2024).

Habilidades socioemocionales

Tal como se define en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), las habilidades socioemocionales refieren a conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otras de forma saludable, navegando en un mundo social de interconexión como sujetos autónomos, responsables y motivados (UNESCO, 2021b, 2024e). Este aprendizaje socioemocional involucra el desarrollo de cuatro competencias: empatía, *mindfulness*, compasión y pensamiento crítico. El desarrollo de las habilidades socioemocionales promueve el rendimiento académico, la salud y contribuye a la formación ciudadana (Bassi et al., 2012; CASEL, 2013; Clarke et al., 2015; Nagaoka et al., 2015; Weissberg et al., 2015).

Inclusión educativa

Promueve la superación de barreras del sistema educativo que afectan la asistencia, participación y logros estudiantiles (UNESCO, 2017).

Liderazgo docente

Proceso a través del cual el cuerpo docente ejerce influencia hacia el logro de ciertas metas, ya sea formalmente (supervisando calificaciones o iniciativas claves) o informalmente (UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2024).

Liderazgo pedagógico

Es aquel que se centra en promover el proceso de enseñanza-aprendizaje para fomentar los logros estudiantiles. Entre otras actividades, incluye la supervisión docente, la coordinación para implementar el currículo, monitoreo del progreso estudiantil y la distribución de tareas relacionadas con el aprendizaje (UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2024).

PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*, en inglés) evalúa periódicamente, cada tres años desde 2003, lo que adolescentes de 15 años saben y son capaces de hacer al finalizar la educación obligatoria (Secundaria baja) en más de 80 países del mundo. Las pruebas abarcan las áreas de Ciencias, Escritura y Matemática, incluyendo habilidades digitales y socioemocionales.

Introducción

La UNESCO sostiene que la educación es el principal impulsor del desarrollo humano, capaz de acelerar el progreso hacia la justicia social, la igualdad de género y la inclusión. Solo una educación que ofrezca una perspectiva mundial junto con una profunda comprensión de los contextos locales puede abordar los desafíos interconectados de hoy y del futuro.

Entre los desafíos de la región se destaca la necesidad de una educación que sea significativa, pertinente, transformativa y que también conecte efectivamente con lo que los mercados laborales actuales demandan para el acceso a mejores ocupaciones e ingresos (UNESCO et al., 2022). El sistema educativo actual, lejos de cerrar brechas socioeconómicas, está fallando especialmente a aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que provienen de contextos más desaventajados, ofreciéndoles servicios educativos de baja calidad y exponiéndolos a altos niveles de segregación escolar y social (Huepe et al., 2022). Peor aún, como resultado del confinamiento y el cierre prolongado de establecimientos educativos en América Latina, se ha profundizado la desigualdad histórica, lo que afecta especialmente a la población de menor nivel socioeconómico, habitantes de áreas rurales y pertenecientes a pueblos originarios (UNESCO, 2024a), aunque la caída en los aprendizajes no ha sido tan pronunciada como se esperaba (Arias Ortiz et al., 2023).

Desde UNESCO se reconoce la importancia de contar con docentes calificados para el desarrollo de los aprendizajes, competencias y bienestar de los niños y niñas de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2024b). Considerando que la calidad docente es la variable escolar que más incide en el desempeño y aprendizajes de las y los estudiantes (Chetty et al., 2014; Rivkin et al., 2005), se promueve como meta “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo” (Meta 4.c, Naciones Unidas, 2005).

Sin embargo, los avances hacia la meta están seriamente limitados por una serie de retos. En primer lugar, por la escasez docente. Estimaciones recientes proyectan que se requieren 44 millones más de docentes en Educación Primaria y Secundaria en el mundo, lo que implica un gasto anual de 120 billones de dólares americanos (UNESCO y Equipo

Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024). A pesar de las diferencias entre subregiones y países, la escasez docente en América Latina y el Caribe afecta principalmente a la Educación Secundaria y Educación de la Primera Infancia, áreas del currículo que requieren mayor especialización (Matemáticas, Ciencias, Lenguas extranjeras y de pueblos originarios) (Bertoni et al., 2020). De cara a 2030, se estima que 21 países de la región no podrán cubrir la demanda de docentes de Primaria y 29 países no podrán cubrir la demanda en Secundaria (UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024). Hará falta por lo menos 1 millón de docentes para la Educación Primaria y 2,2 millones para la Educación Secundaria (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023).

La escasez docente es el resultado de una serie de factores. Por un lado, por el bajo atractivo de la carrera y la consecuente falta de motivación para estudiarla entre las personas más jóvenes (Elacqua et al., 2018) o para mantenerse en la profesión tras los primeros años de ejercicio. Esto se explica, en parte, por las bajas remuneraciones, la insatisfacción con las condiciones laborales (extensión de la jornada laboral, débil protección social, falta de un espacio en la toma de decisiones, escasez de recursos e inadecuación de la infraestructura), así como por la falta de oportunidades de desarrollo profesional y de colaboración, baja valoración profesional y la escasa confianza social en el cuerpo docente (Bertoni et al., 2020; UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024). Entre otros factores, incide además la ausencia/escasez de programas de formación docente de calidad y adecuados para el contexto actual y futuro, con perspectiva de aprendizaje a lo largo de la trayectoria profesional (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023). A modo de ejemplo, a los bajos niveles de aprendizaje del estudiantado de la región y las dificultades históricas de los sistemas educativos por fomentar la equidad de aprendizajes y logros educativos, independiente de las condiciones de origen del estudiantado (Arias Ortiz et al., 2023, 2024; UNESCO, 2021a; UNESCO et al., 2022), se ha sumado una creciente presencia de violencia dentro y fuera de los establecimientos educativos (Fry et al., 2021; IIN y OEA, 2021; Modovar y Ubeda, 2017) y un aumento de la movilidad, producto de crisis climáticas, medioambientales, sociales, económicas y políticas de la región (Caarls et al., 2021; McAuliffe y Oucho, 2024; Selee y Bolter, 2020), que complejiza los procesos de enseñanza y aproximaciones pedagógicas.

A la escasez docente se suma que la oferta docente se encuentra sesgada no solo por género, sino también por grupo étnico. A la escasa participación masculina, se suma la baja presencia de docentes pertenecientes a pueblos originarios, afrodescendientes y docentes en situación de discapacidad (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020). A pesar del predominio de mujeres en la profesión docente (UNESCO et al., 2022), las docentes suelen concentrarse en asignaturas humanísticas, relegando las asignaturas vinculadas a la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM) a los varones. Además, las mujeres no suelen ocupar cargos directivos, pese a su comprobada incidencia positiva en los resultados académicos del estudiantado en Matemáticas, Ciencias y Lectura según las pruebas estandarizadas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) implementado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO Santiago (UNESCO, 2024d).

A fin de aumentar la cantidad de docentes calificados en la región, la UNESCO ha implementado una serie de medidas. Por ejemplo, a través del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (TTF), que abarca 150 miembros (Gobiernos, organizaciones internacionales, ONG, fundaciones y organizaciones de la sociedad civil). Desde el TTF, la UNESCO prioriza y monitorea los avances hacia la meta 4.c a través de la promoción de políticas y financiamiento, así como la generación y diseminación de evidencia (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2022). En parte, el TTF monitorea el cumplimiento de las recomendaciones del Comité de Alto Nivel (1966, 1997) (OIT, 2016), cuyo propósito es proveer un marco de referencia internacional acerca de los derechos y responsabilidades del cuerpo docente, así como ofrecer orientaciones para promover el diálogo entre docentes, asociaciones de la sociedad civil y autoridades educativas.¹ Asimismo, en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, convocada por el Secretario General de Naciones Unidas a fines de 2022, se destacó la necesidad de reimaginar la profesión docente, a través de un marco colaborativo, reconociendo su desarrollo profesional a lo largo de toda su trayectoria, mejorando sus condiciones laborales y promoviendo su incidencia en la toma de decisiones de las políticas educativas (Naciones Unidas, 2023). Por otro lado, las Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del secretario general de las Naciones Unidas abordan la crisis generada por la escasez docente global y destacan la urgente necesidad de una transformación integral en los sistemas educativos. Las recomendaciones enfatizan la importancia de invertir en la educación, formular políticas docentes a escala nacional, apoyar el desarrollo profesional continuo y promover el uso de tecnología en el aula. También destaca la necesidad de mejorar la dignidad y el reconocimiento de la profesión docente, garantizar condiciones laborales justas, y fomentar

un entorno laboral positivo para asegurar una educación de calidad y sostenible para todos y todas (OIT y UNESCO, 2024). De cara al futuro, resulta imprescindible desarrollar un nuevo contrato social por la educación a nivel global, en que la docencia sea reconocida y promovida (UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024), y se asegure su participación (voz) en las decisiones y políticas educativas (vinculadas a desarrollo profesional, currículos, pedagogía y evaluación) (UNESCO, 2024c). La voz docente se ha promovido a través de distintas recomendaciones (OIT, 2019; OIT y UNESCO, 2024) y desde el TTF. De hecho, el último reporte sobre el Día Mundial Docente se centró en la voz docente (UNESCO, 2024c) y, actualmente, la UNESCO está realizando una revisión de documentos normativos y una consulta regional, a fin de proponer recomendaciones para promover la calidad docente.

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (ERD) 2025-2030 se enmarca en esta iniciativa global de la UNESCO y se propone como un marco de orientaciones estratégicas que busca fortalecer la profesión y el desempeño docentes en América Latina y el Caribe, no solo considerando los efectos de la pandemia por COVID-19, sino también la escasez que afecta a la región (UNESCO, 2024a, 2023). En consonancia con las recomendaciones de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, la ERD busca enriquecer tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo del cuerpo docente, mejorar sus condiciones de trabajo y elevar el reconocimiento social de su labor, promoviendo su voz y autonomía. En vista de los variados y complejos contextos de la región, se adoptará una perspectiva para reimaginar el futuro de la profesión docente, considerando la diversidad de la región, la igualdad de género, la juventud y los pequeños Estados insulares en desarrollo (PEID) como prioritarios.

A través de la ERD, la UNESCO busca coordinar los esfuerzos y compromisos regionales para posicionar a la docencia como profesión estratégica en la consecución de la Agenda Educativa 2030, tomando en consideración las particularidades de la región y los avances realizados en

¹ En las Recomendaciones de 1966 se abordan las principales áreas para promover la profesión docente, que refieren a: formación, reclutamiento, desarrollo profesional, libertad profesional, evaluación, participación en la toma de decisiones, condiciones laborales (seguridad social, jornada laboral, estabilidad contractual, derechos y responsabilidades, capacidad de negociación, condiciones para asegurar una enseñanza efectiva, licencia maternal). Sobre la base de estas Recomendaciones, se han realizado sugerencias específicas para educadores/as de párvulos, a través de los Lineamientos de promoción del trabajo docente de educadores de Educación de la Primera Infancia (2014). Las Recomendaciones también buscan ser tomadas como base para el diseño y discusión de legislaciones, así como promover negociaciones informadas entre el cuerpo docente y autoridades educativas, tanto del ámbito público como privado. Por su parte, las Recomendaciones de 1997 se enfocaron en áreas similares, pero para la Educación Superior.

las Estrategias Regionales anteriores.² Esta iniciativa fue recogida en la Declaración de Lima, en la que las autoridades ministeriales se comprometieron a “reforzar la estrategia regional sobre docentes y directores y directoras de escuela para que todos/as las y los estudiantes cuenten con profesores/as cualificados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados, en escuelas bien administradas”, en colaboración con el Grupo de Trabajo Internacional sobre Docentes (UNESCO, 2014, p. 3).

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe se configura a partir de un enfoque holístico que permita enfrentar de manera efectiva los retos actuales y emergentes en el ámbito educativo. Este marco de trabajo se fundamenta en un proceso dinámico y colaborativo que busca activamente la participación y el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Al promover una sinergia entre Gobiernos, instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil, expertos/as académicos/as, formadores/as de docentes, sindicatos, docentes, directores y directoras, esta estrategia aspira a construir un consenso sólido y sostenible que impulse la transformación educativa en América Latina y el Caribe.

Siguiendo este lineamiento, el diseño de la Estrategia Regional Docente (2025-2030) fue de carácter participativo e iterativo, dividido en cuatro etapas. En primer lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura relevante sobre la situación y el estado de la política docente en América Latina y el Caribe, complementada con artículos académicos, informes de otros organismos internacionales, así como documentación primaria relativa a políticas educacionales de los países de la región. A partir del diagnóstico y la identificación de los principales desafíos que requieren atención en el mediano y largo plazo, la UNESCO Santiago convocó a actores gubernamentales y no gubernamentales de la región a participar en encuestas y diálogos grupales, a fin de validar y complementar el diagnóstico, así como discutir la primera versión de las dimensiones que abordaría la ERD.³ Se realizaron 8 diálogos (12 grupos) entre el 22 de noviembre y el 12 de diciembre del 2023 en español, inglés y portugués. En dichas instancias participaron 87 actores, incluyendo a 51 representantes de ministerios de Educación y 36 participantes no gubernamentales (docentes, representantes

La ERD se plantea como una estrategia viva que busca enriquecer tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo de las y los docentes de todas las etapas educativas y formativas, buscando la mejora de sus condiciones de trabajo y elevando el reconocimiento social de su labor en la región.

de gremios docentes, decanos/as de universidades que ofrecen carreras de pedagogía) pertenecientes a Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Granada, Haití, Honduras, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Sint Maarten, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela. Además, se envió un cuestionario en línea a representantes de los ministerios de Educación, en coordinación con el Comité Directivo Regional del ODS 4, académicos/as expertos/as y representantes de instituciones de la sociedad civil (fundaciones) que trabajan en educación en América Latina y el Caribe. Las encuestas estuvieron disponibles en español, inglés y portugués entre el 6 y el 21 de diciembre del 2023, y en ella participaron 34 personas (19 representantes ministeriales y 15 expertos/as o miembros de instituciones de la sociedad civil)⁴ (ver Anexo 1). A partir de las 121 voces recogidas, se revisó la primera versión de la ERD, se enriqueció el diagnóstico y se especificaron las dimensiones y estrategias de acción. Esta segunda versión fue enviada a las y los participantes para su validación, junto a un formulario de retroalimentación. La versión corregida, basada en la retroalimentación, fue discutida en una reunión

² Durante los años 2011 y 2018, la Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe se centró en establecer un diagnóstico de la situación docente a partir de: i) la recolección de antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en la región; ii) la identificación de aspectos críticos y experiencias relevantes en la región; y iii) la realización de indagaciones en temáticas como desarrollo profesional, docentes de primera infancia, carreras docentes, liderazgo escolar, formación de directivos, nuevas tecnologías, pedagogías para la inclusión y la ciudadanía (Pardo y Adlerstein, 2016; UNESCO, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2015). Entre 2019 y 2023 se replantearon los ejes prioritarios de la Estrategia Regional Docente a la luz de la revisión de las líneas previas de trabajo, en términos de su alcance regional, articulación

interna, contextualización nacional y enfoque prospectivo, considerando además la necesidad de adecuación a los desafíos de recuperación y transformación educativa derivados de la pandemia. En 2023 se llevaron a cabo consultas significativas a nivel de expertos y oficiales de educación, involucrando centenares de personas expertas en la región. Estas consultas se fundamentaron en estudios previos sobre temas clave para la futura propuesta de estrategia regional, principalmente relacionados con la situación y necesidades de apoyo a docentes (UNESCO, 2022a, 2023, 2024b; UNESCO e Internacional de la Educación 2022) y en el contexto de la pandemia por COVID-19 (CEPAL-UNESCO, 2020a; Cox et al., 2021; Renna y Rossi, 2022).

con representantes de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente en el mes de diciembre de 2024. A partir de todos los insumos recogidos, se realizó la versión definitiva que se detalla en este informe.

El documento se subdivide en cuatro secciones. La primera describe los principales desafíos de la región en materia educativa, abordando la crisis de aprendizajes y los retos de la profesión docente, con base en una revisión bibliográfica exhaustiva y los insumos recabados en los diálogos y encuestas realizadas para el diseño de la ERD. La segunda sección presenta el marco conceptual de la ERD y justifica su relevancia para responder a los desafíos identificados. La tercera sección describe los objetivos, dimensiones y propuestas de acción e indicadores que servirán como punto de partida, considerando las particularidades de cada subregión y país, así como los distintos grados de avance en cada una de las dimensiones. La última sección del documento plantea lineamientos para la implementación de la Estrategia Regional Docente 2025-2030.

³ El equipo a cargo de la recolección y sistematización de la información para la ERD fue integrado por Cristian Cox y Vanessa Orrego de la Universidad Diego Portales (Chile), y Gabriela Moriconi de la Fundação Carlos Chagas y Cátedra UNESCO sobre Profesionalización Docente (Brasil).

⁴ En la encuesta realizada a actores gubernamentales participaron 16 países: Belice, Brasil, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guyana, Honduras, Jamaica, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Trinidad y Tobago, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela. En la encuesta realizada a actores no gubernamentales participaron personas expertas y representantes de la sociedad civil de los siguientes países: Argentina, Brasil, Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, México, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela.

Capítulo 1

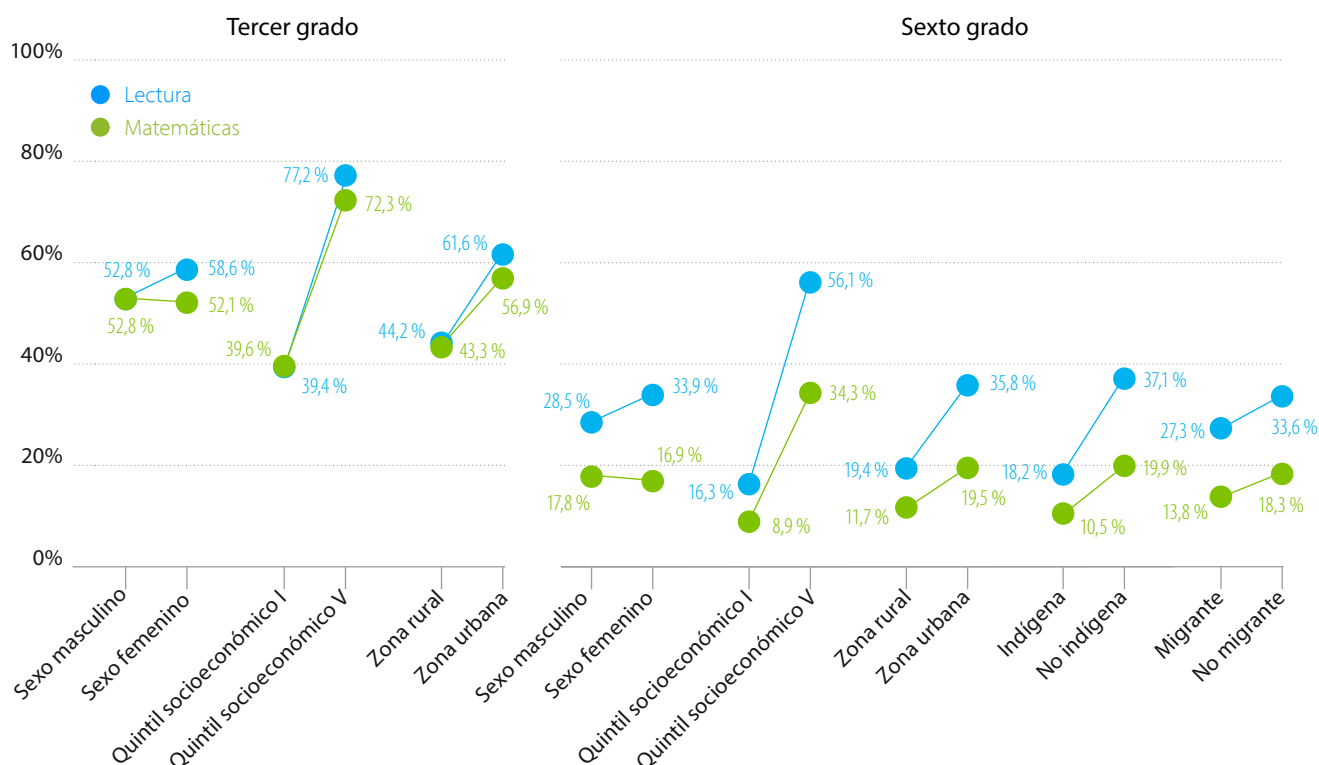
Punto de partida: Los desafíos de la educación y la docencia en América Latina y el Caribe

A pesar de los avances significativos en la matrícula, asistencia y logros educativos, América Latina y el Caribe se encuentran lejos de garantizar una educación de calidad para todo el estudiantado (ODS 4) (ver Anexo 2). La gran mayoría de niños, niñas y adolescentes no alcanzan los conocimientos mínimos en Matemáticas, Ciencias y Lectura (Huepe et al., 2022; OCDE, 2013a; UNESCO, 2021b). Esto afecta el resto de los aprendizajes, conocimientos y competencias que en el largo plazo les permitirían desarrollar todo su potencial y garantizar su participación plena en la sociedad (Naciones Unidas, 2022c; UNESCO Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2020). Incluso antes de la pandemia por COVID-19, la región enfrentaba una crisis de aprendizajes.

Los datos de la última prueba del ERCE 2019⁵ evidencian los magros aprendizajes generales, agravados por la inequidad en las oportunidades de acceso a educación de calidad (Henríquez, 2022). La crisis de aprendizajes fundamentales

(Lectoescritura, Ciencias y Matemáticas) comienza desde temprana edad: el 40 % del estudiantado de 3.º grado y el 60 % de 6.º grado no adquirieron las competencias mínimas en Lectoescritura y Matemáticas, y se destacan brechas significativas por nivel socioeconómico, sexo y área de residencia, lo que se acrecientan entre un grado y otro (Gráfico 1). A modo de ejemplo, en Panamá, República Dominicana, Guatemala y Paraguay, más del 80 % del estudiantado de 6.º grado perteneciente al primer quintil de ingresos no alcanzó el nivel mínimo de competencias en Matemáticas. Más aún, la proporción del estudiantado del primer quintil que no alcanzan los niveles mínimos en la prueba del ERCE 2019 puede ser hasta seis veces mayor que la proporción de estudiantes del quintil de ingresos más rico (Henríquez, 2022). Estos resultados reflejan un estancamiento respecto a la evaluación anterior (2013), con avances significativos solamente en Brasil, Perú y República Dominicana.

Gráfico 1. Estudiantes que alcanzan niveles mínimos de competencias en Lectura y Matemáticas en el ERCE (3.º y 6.º grado) (América Latina, 2019)



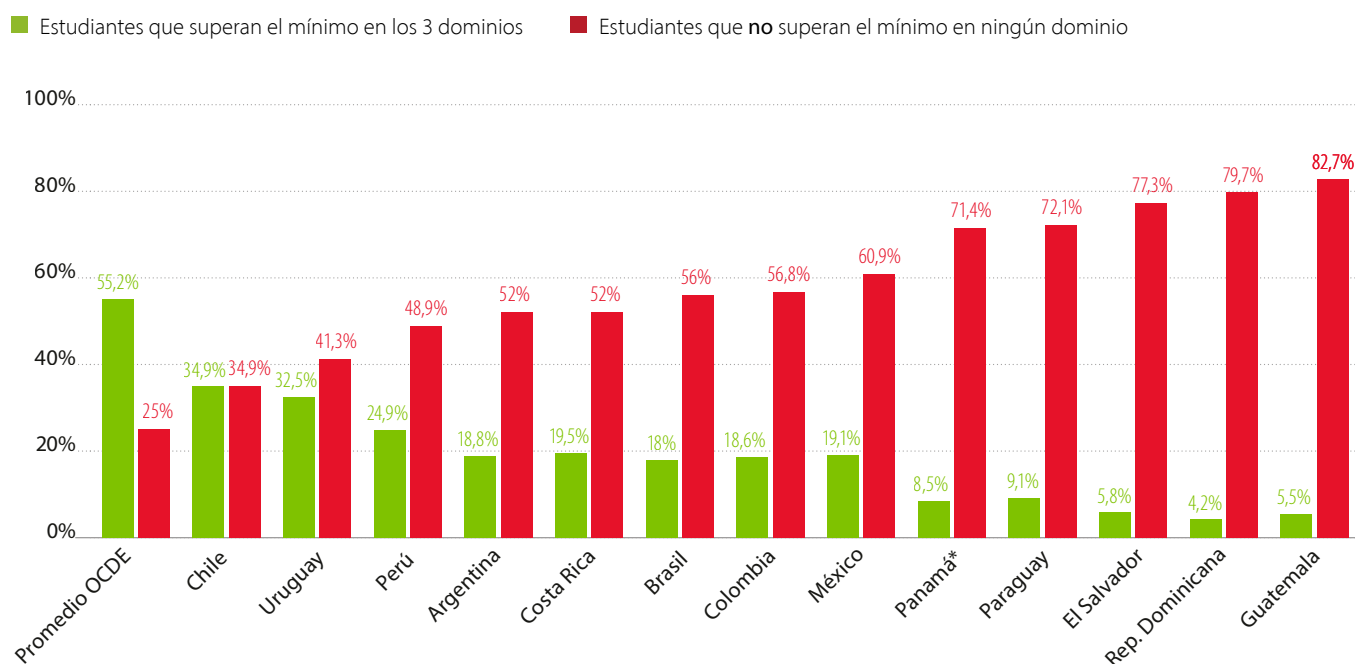
Fuente de los datos: Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. UNESCO et al., 2022.

⁵ Los países de América Latina que participaron en el ERCE (2019) fueron: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

En Educación Secundaria, la prueba PISA (2022) evidencia que el cierre de establecimientos educativos a causa de la COVID-19 conllevó a un retroceso en los aprendizajes, lo que redujo la brecha socioeconómica solamente en Chile, Perú y Uruguay (Salinas, 2023). Más de la mitad del estudiantado de 15 años no alcanzó las competencias mínimas en Lectura, Matemáticas ni Ciencias en 10 países.⁶ Solamente en Chile y Uruguay un tercio del estudiantado alcanza las competencias mínimas en las tres asignaturas (Gráfico 2). Al considerar

diferencias por asignatura, República Dominicana aumentó su puntaje respecto a la prueba anterior, mientras que Costa Rica, México, Perú y Uruguay presentaron un descenso significativo. República Dominicana también presentó mejoras en Lectura, al igual que Panamá, pero Costa Rica nuevamente presentó una reducción significativa. Por último, República Dominicana y Panamá presentaron mejoras en el puntaje en Ciencias Naturales, contrario a México (UNESCO, 2024d).

Gráfico 2. Estudiantes de 15 años que no alcanzan el desempeño mínimo en PISA (2022)



Fuente de los datos: PISA 2022 (Tabla I.B1.4.45). OCDE, 2023. <https://rb.gy/332gzz>

Un aspecto clave de la crisis de aprendizajes fundamentales es que, si bien afecta a la gran mayoría del estudiantado de la región, da cuenta de un sistema desigual. Afecta especialmente a estudiantes de menor nivel socioeconómico y estudiantes pertenecientes a minorías (migrantes, pueblos originarios), observándose diferencias incluso por sexo (con mejores resultados de los varones en Matemáticas y de las mujeres en Lectura) (Arias Ortiz et al., 2023; Charlin et al., 2016; UNESCO, 2021a; Valenzuela et al., 2017). Por tanto, atender la crisis de aprendizajes es también abordar la inclusión de la diversidad de América Latina y el Caribe.

Considerando la centralidad de las habilidades socioemocionales en el desempeño en Matemáticas (UNESCO, 2024d), logros académicos (Danner et al., 2021) y en las trayectorias laborales (Bassi et al., 2012), UNESCO ha desarrollado un marco de referencia en que las define como

“los conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, navegando en un mundo social de interconexión como sujetos autónomos, responsables y motivados” (UNESCO, 2021b). Las habilidades socioemocionales nos permiten regular nuestras conductas y emociones, lo que nos lleva a tener conductas más saludables y prosociales (UNESCO, 2024e). El ERCE 2019 evaluó tres habilidades socioemocionales en 6.º grado: apertura a la diversidad, empatía y capacidad para autorregular las emociones, pensamientos y comportamientos (manejo de estrés, postergación de gratificaciones) (UNESCO, 2021b). Las pruebas evidenciaron que, a nivel regional, el estudiantado tiene altos niveles en las tres habilidades, en particular las niñas.

⁶ Vale destacar que los resultados de PISA no definen un nivel mínimo de desempeño en Ciencias respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. En el texto citado, la UNESCO utiliza el mismo criterio al empleado para Matemáticas y Lectura.

En tercer lugar, frente a la revolución tecnológica, las habilidades digitales resultan fundamentales para desenvolverse en el mundo presente y futuro. Estas implican la capacidad de acceder, desenvolverse, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información a través de las tecnologías digitales (UNESCO y IEU, 2018). La Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC), coordinada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), tiene por objetivo que los Estados garanticen el acceso a las tecnologías y que los currículos nacionales incluyan las habilidades y pensamiento digital (Trucco y Palma, 2020). Sin embargo, la región se encuentra lejos de lograr esta meta. Por una parte, presenta una infraestructura tecnológica insuficiente. Un tercio de los hogares de la región carece de conexión fija a internet, con brechas significativas de calidad del servicio y el acceso por área de residencia (74 % de los hogares de áreas rurales cuentan con internet fijo respecto a 42 % de hogares de áreas rurales) (Banco Mundial y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022). A esto se suma la baja velocidad de la banda ancha, que afecta directamente a la educación remota y el uso de plataformas educativas, entre otros (Cable.co.uk, 2024). Por otra parte, la desigual conectividad de los hogares se reproduce en los sistemas educativos; se estima que se requieren 47 millones de dólares americanos para garantizar el acceso de todo el estudiantado en los establecimientos educativos de América Latina y el Caribe, con inversiones diferenciales por país (Zambrano Riveros et al., 2023). De acuerdo con los datos de PISA (2022), dos de cada tres directivos de establecimientos públicos de la región refieren a la falta de acceso a equipamiento (Arias Ortiz et al., 2023). Mientras, en los países de la OCDE, cada estudiante cuenta con acceso a aproximadamente un computador para uso pedagógico (0.8)

en su establecimiento educativo,⁷ en el promedio de América Latina hay una *tablet* cada 2,5 estudiantes, con diferencias significativas entre países. Mientras que en Brasil hay más de cinco estudiantes por computador, en El Salvador hay más de un computador por estudiante (1,2 *tablets* por estudiante) (Arias Ortiz et al., 2023).

Vale destacar que, al considerar el uso de los dispositivos tecnológicos en los establecimientos educativos, PISA (2022) evidenció una asociación positiva entre el uso de dispositivos con fines educativos y el rendimiento en Matemáticas (UNESCO, 2024d). Por otra parte, el estudio Kids Online⁸ (2022) reflejó una alta asociación entre las habilidades digitales específicas (capacidad crítica para información verdadera y falsa, por ejemplo) y el nivel socioeconómico (Trucco y Palma, 2020). La pandemia del COVID-19 ratificó estos resultados, a los que se sumaron significativas brechas socioeconómicas en el acceso a equipamiento y conectividad de calidad (CEPAL y OEI, 2020; Huepe et al., 2022; INEED, 2021; Rieble-Ausbourg y Viteri, 2020).

En vista de lo planteado, a fin de promover el logro de la ODS 4 resulta necesario atender la crisis de los aprendizajes fundamentales y promover la inclusión en los aprendizajes y logros educativos de la totalidad del estudiantado, con especial énfasis en el estudiantado más relegado.

⁷ La cifra incluye la totalidad de establecimientos educativos, tanto públicos como privados.

⁸ El proyecto Global Kids Online tiene por objetivo aportar evidencia comparada sobre el uso de internet en la infancia y adolescencia. Es promovido por tres instituciones: UNICEF, London School of Economics and Political Science y la Red Europea de Kids Online. En América Latina participan Argentina, Brasil, Chile, Ecuador y Uruguay.

Figura 1. La crisis de aprendizajes en América Latina y el Caribe



Fuentes de los datos: Arias Ortiz et al., 2023; Charlin et al., 2016; Henríquez, 2022; UNESCO, 2021a, 2024e; Valenzuela et al., 2017.

Los desafíos de la docencia en América Latina y el Caribe

Entre los factores institucionales que más inciden en los aprendizajes del estudiantado se encuentra el cuerpo docente, seguido del liderazgo directivo. Por ello, resulta fundamental no solo promover su calificación para que todos y todas accedan a una educación de calidad, sino también abordar los desafíos para atender adecuadamente a un estudiantado cada vez más diverso. De acuerdo con el reciente reporte global docente elaborado por la UNESCO, uno de los principales desafíos que hoy enfrenta la región para el logro de la meta 4.c es la escasez docente. A nivel global, entre 2015 y 2022 se duplicó la tasa de abandono de la profesión en Educación Primaria y se concentra en los primeros cinco años de ejercicio. La escasez docente no solo incrementa la carga laboral del cuerpo docente en ejercicio a costa de su bienestar, sino que además perpetúa la inequidad

educativa, así como reduce la motivación de futuros profesionales (UNESCO e Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024).

Estimaciones recientes indican que en América Latina y el Caribe se necesitarán contratar por lo menos 1 millón de docentes para la Educación Primaria y 2,2 millones para la Educación Secundaria hasta 2030, mayoritariamente para reemplazar a quienes han abandonado la profesión (solo 11 % refiere a cargos nuevos) (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023). La escasez docente afecta principalmente a la Educación Secundaria y Educación de la Primera Infancia, así como áreas del currículo que requieren mayor especialización, como Matemáticas, Ciencias, Educación especial, Lenguas extranjeras y de pueblos originarios (Bertoni et al., 2020; Elacqua et al., 2022). Más aún, son los varones y

Figura 2. Los principales desafíos de la docencia en América Latina y el Caribe



* UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023. *The teachers we need for the education we want: The global imperative to reverse the teacher shortage*. París, UNESCO.

los profesionales más jóvenes quienes tienden a abandonar tempranamente la docencia. Se estima que para 2030, 21 países de la región no podrán cubrir la demanda de docentes de Primaria y 29 países no la podrán cubrir en Secundaria (UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024).

La escasez docente en América Latina y el Caribe se refleja en diversos aspectos. En primer lugar, la baja motivación para estudiar la carrera contribuye a una baja matriculación en las carreras de Pedagogía. En 2020, la matrícula en Pedagogía representaba el 12 % de la matrícula en Educación Superior (Elacqua et al., 2022). A fin de atraer y apoyar la permanencia de estudiantes de Pedagogía, en varios países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú) se entregan becas estudiantiles (Elacqua et al., 2018). A modo de ejemplo, en Chile, algunas universidades ofrecen programas de preparación y acceso a carreras de Pedagogía destinados a estudiantes de Enseñanza Media que tienen vocación pedagógica y que les gustaría estudiar Pedagogía. Los programas cuentan con actividades culturales y de nivelación académica, con el fin de prepararlos para su ingreso y éxito en la Educación Superior. Además, estos programas cuentan con un componente formativo y de apoyo durante la Educación Superior para quienes ingresan a estudiar Pedagogía (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2023).

En segundo lugar, la escasez se refuerza por la alta proporción de estudiantes de Pedagogía que abandonan la carrera

(Elacqua et al., 2018) y la alta proporción de docentes que abandona la profesión en los primeros años de ejercicio. A modo de ejemplo, para poder contar con docentes experimentados con 30 años o más de ejercicio, la tasa de abandono docente no debería superar el 5 %. Sin embargo, las tasas de abandono en la región son más altas, e incluso en Brasil y Chile prácticamente duplican esta cifra (OCDE, 2021).⁹

Las consultas a docentes y las encuestas a actores no gubernamentales de la región, realizadas para diseñar la ERD, plantean una serie de factores que contribuyen a la escasez docente y su escaso atractivo, entre ellos: la falta de reconocimiento y valoración social de la docencia, las deficiencias en las estructuras de la carrera docente, la insatisfacción con las condiciones laborales y las bajas remuneraciones que, en algunos países, contribuyen a la migración (en busca de mejorar la calidad de vida). Los datos recopilados en encuestas y diálogos educativos para el diseño de la ERD subrayan la importancia crítica de reconocer y valorar el rol docente en la formulación y la implementación de políticas educativas por su experiencia directa en el aula y su interacción diaria con el estudiantado. Debido a las dificultades y escasa información disponible respecto a la Formación Técnica Profesional en la región (Recuadro 1), el diagnóstico se centra en el cuerpo docente de Educación de la Primera Infancia, Primaria y Secundaria.

⁹ En Brasil, la tasa de abandono de docentes en Primaria es de 8,6 % y 9,1 % en Secundaria. En Chile, la tasa de abandono en Primaria es de 8,2 % y 10,7 % en Secundaria (OCDE, 2021).



Recuadro 1

Docentes en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) en América Latina y el Caribe

Un estudio reciente de la UNESCO (en que se incluyó al Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Jamaica, Perú y la República Bolivariana de Venezuela) evidenció que existe escasa información sobre el sector. Si bien la mayoría del cuerpo docente de EFTP cuenta con títulos profesionales, pocos cuentan con formación pedagógica y oportunidades de actualización profesional.

Asimismo, se evidencian graves dificultades para retener a docentes de EFTP y atraer a nuevos talentos. Esto puede ser producto de la baja estabilidad laboral, extensas jornadas laborales, deficiencias de infraestructura y equipamiento para ejercer la docencia y una remuneración que no es comparable con la que pueden obtener en el sector privado, lo que, a su vez, genera un alto grado de rotación e impacta en la calidad de la EFTP. Para ello, habría que desarrollar alternativas de incentivos que motiven a las y los docentes a permanecer en las instituciones de formación y contribuir con sus habilidades y experiencia con la mejora de la calidad de la EFTP.

El análisis evidencia la necesidad de mecanismos de aseguramiento de la calidad formativa del personal docente de EFTP teniendo en cuenta que, además de la pertinencia de contenidos con los requerimientos del sector productivo, salvo algunas excepciones, la preparación de profesores/as y formadores/as en EFTP es la mayor deuda que tiene la región con este tipo de educación.

El estudio concluye con una serie de recomendaciones para impulsar la transformación de la docencia en EFTP en los países estudiados, entre las que destacan:

- Promover espacios participativos que permitan sistematizar los aprendizajes y las buenas prácticas de formación y práctica docente en EFTP.
- Promover el desarrollo de competencias digitales y verdes de las y los docentes de EFTP.
- Fortalecer el enfoque CTIM en la formación docente, de manera de reforzar sus capacidades para aplicar este enfoque en la práctica educativa.
- Fortalecer la formación en Pedagogía de la Educación Técnica, de manera diferenciada para la Educación Secundaria y Terciaria, garantizando así su pertinencia académica.
- Impulsar políticas de mejora de la situación salarial y alivio de la carga laboral del personal docente de EFTP, no solo para reducir las brechas en relación con profesionales de otros sectores económicos, sino también para revalorizar la profesión docente en la EFTP.
- Estrechar lazos con el sector privado para desarrollar programas de desarrollo profesional docente acorde a las nuevas demandas de la EFTP.
- Reforzar los sistemas de información con indicadores claves relacionados con los docentes que cumplen funciones en el sistema de EFTP.
- Apoyar el diseño e implementación de mecanismos de monitoreo y seguimiento de la formación y la práctica docente en EFTP.
- Proponer la definición de estándares y criterios de evaluación de la formación y la práctica docente en EFTP.

Fuente: Basado en UNESCO, 2021

A continuación, se analizan los desafíos que enfrenta la docencia en América Latina y el Caribe, a fin de promover el logro no solo de la meta 4.c, sino también de la ODS 4.

Características de la oferta docente en la región

La oferta docente en la región, y en el mundo, es mayoritariamente femenina (UNESCO et al., 2022), particularmente en el nivel inicial y en Educación Primaria,

reflejando antiguos paradigmas en cuanto a modelos de rol y patrones culturales que contribuyen a la reproducción del mundo privado en el ámbito público (extensión de las tareas de cuidado del hogar al mercado laboral), que podría desalentar a los hombres a ser educadores y docentes en el primer nivel (UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019) (Tabla 1).

Tabla 1. Proporción de mujeres docentes según nivel educativo en América Latina y el Caribe (2023)

	Educación de la Primera Infancia	Educación Primaria	Educación Secundaria baja	Educación Secundaria alta	Educación Terciaria
Bahamas	97,1	85,0	77,6	75,3	..
Barbados	94,9	77,1	64,7	64,8	..
Belice	98,2	76,3	66,1	61,4	54,4
Bolivia	95,5	65,5	..	..	..
Brasil (2022)	94,2	87,5	65,8	56,8	46,7
Chile (2022)	98,6	81,4	69,1	57,1	..
Colombia (2022)	96,7	77,0	53,1	45,7	40,3
Costa Rica (2022)	93,8	78,9	57,6	57,8	..
Cuba	100,0	83,1	72,4	59,3	60,2
Dominica	100,0	88,9	..	..	..
República Dominicana	97,5	80,6	65,4	65,4	47,0
Ecuador	95,5	78,9	62,9	56,2	41,8
El Salvador	98,1	74,0	58,2	52,5	40,0
Granada	99,7	74,6	64,8	65,1	..
Guatemala	87,9	65,9	54,8	52,2	43,2
Guyana	99,8	88,4	..	..	..
Honduras (2022)	96,8	76,2	63,4	57,6	46,1
Jamaica	98,0	89,4	..	..	80,7
México (2022)	96,1	70,2	55,1	49,7	44,1
Nicaragua	99,3	77,9	..	..	44,6
Panamá	..	76,7	62,0	55,4	50,0
Perú	97,2	68,0	..	..	33,4
Saint Kitts y Nevis	..	91,8	..	..	..
Santa Lucía	100,0	84,9	71,6	71,7	59,4
Suriname	..	95,5	78,1	..	..
Venezuela	95,2	83,7	67,6	67,8	50,4

Fuente de los datos: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2023 (<http://sdg4-data.uis.unesco.org/>; accedido el 08 de abril, 2025).

Nota: Los datos de Granada corresponden a 2022 en Primaria, 2018 en Secundaria baja y alta. Los datos de Educación Terciaria son de 2022 para Suriname, Panamá, Ecuador y República Dominicana; son de 2017 en Perú y de 2019 en Honduras.

A pesar del predominio de mujeres en la profesión en todos los niveles, excepto en Educación Terciaria, las mujeres docentes suelen concentrarse en asignaturas humanísticas, relegando las asignaturas vinculadas a la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM) a los varones. La feminización de la labor docente no se reproduce en cargos directivos, especialmente en Guatemala, México, Nicaragua y Perú, pese a su comprobada incidencia positiva en los resultados académicos del estudiantado en Matemáticas, Ciencias y Lectura (ERCE 2019) (UNESCO, 2024d, 2024h). Por último, considerando la relevancia de la pluralidad del cuerpo docente como modelo de rol para el estudiantado y como promotor de una cultura escolar inclusiva (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2020), se requiere de un cuerpo docente más diverso, frente a la magra presencia de docentes en situación de discapacidad, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, afrodescendientes y hablantes de lenguas indígenas (OIT, 2024).

Formación inicial del cuerpo docente

La vasta mayoría del cuerpo docente cuenta con las calificaciones mínimas requeridas para ejercer la profesión, especialmente en Educación Primaria. Sin embargo, en Dominica, Granada, Islas Vírgenes Británicas, Nicaragua y Perú se requiere una inversión urgente en la Formación Inicial

Docente (FID) (Gráficos 3 y 4). En cuanto a la modalidad de la formación inicial, si bien en la mayoría de los países de la región una alta proporción (70 % o más) de estudiantes tiene docentes formados en programas presenciales, en algunos países ha aumentado significativamente la oferta de programas FID a distancia (UNESCO, 2024d). En Colombia, por ejemplo, la mitad del estudiantado de 6.º grado cuenta con docentes formados en programas a distancia (UNESCO, 2024d), mientras que, en Brasil, el 60 % de docentes noveles del periodo 2010-2020 se formaron a distancia (Todos pela Educação, 2022). Si bien el aumento se encuentra conectado con la pandemia por COVID-19 y la necesidad de flexibilizar y adaptar la formación inicial, este incremento significativo trajo aparejado preocupaciones sobre la calidad de la formación. La formación sin una mentoría y acompañamiento adecuados desafía la efectividad y la preparación integral docente. La formación inicial a distancia es vista como insuficiente, debido a la relevancia de la interacción, la retroalimentación a partir de tutorías, así como las experiencias prácticas, lo que conlleva a la necesidad de combinar modalidades presenciales y a distancia (cursos híbridos) para una formación más efectiva. En los diálogos diseñados para la ERD, se plantea que los currículos de formación inicial a distancia tienden a enfocarse más en contenidos disciplinares que en estrategias pedagógicas y didácticas.

Figura 3. Los desafíos de la formación docente en América Latina y el Caribe



Gráfico 3. Proporción de docentes con calificaciones mínimas para ejercer según nivel educativo que enseñan en la región del Caribe (2023 o año más reciente)

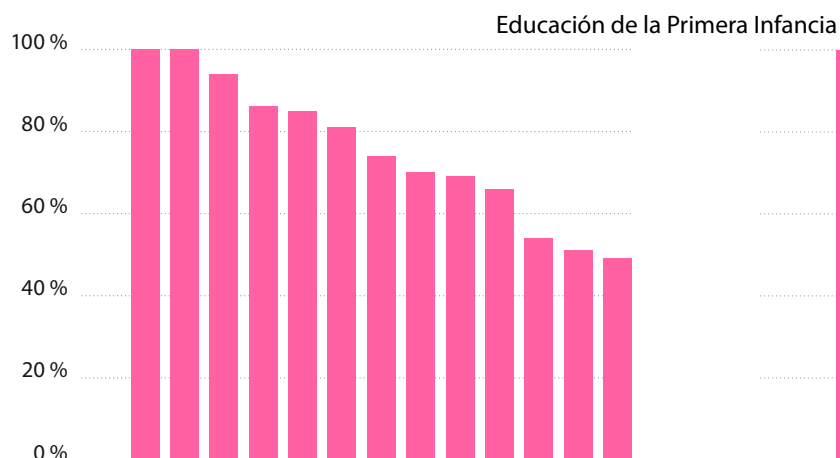
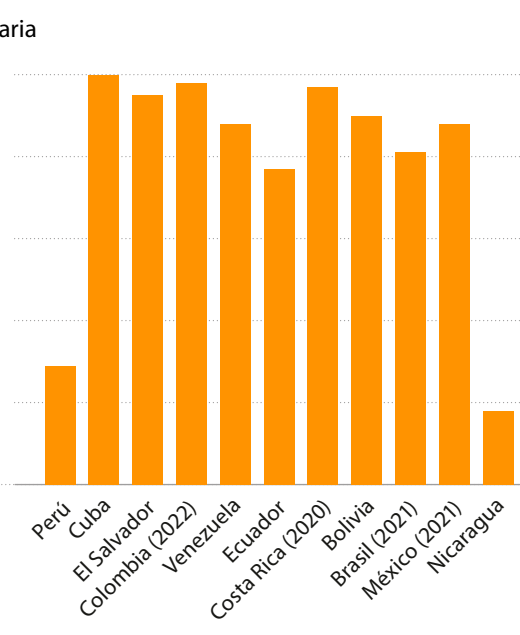
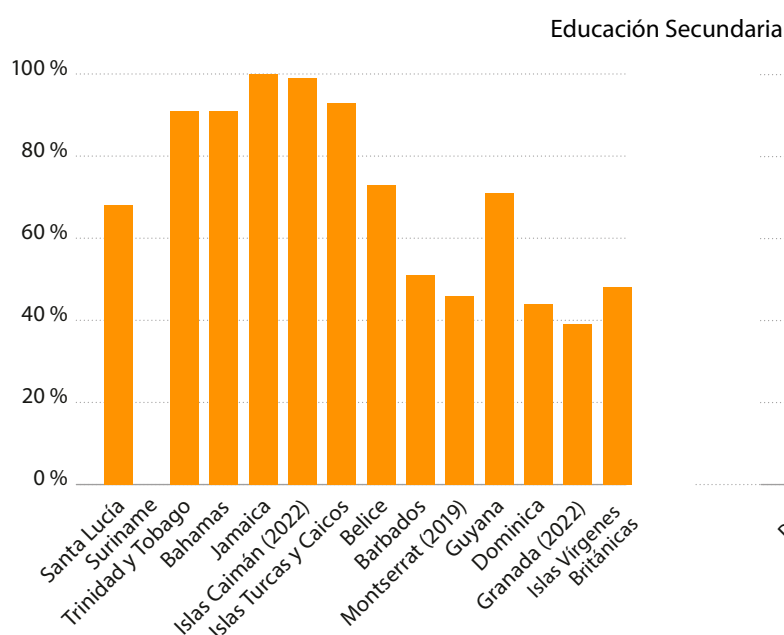
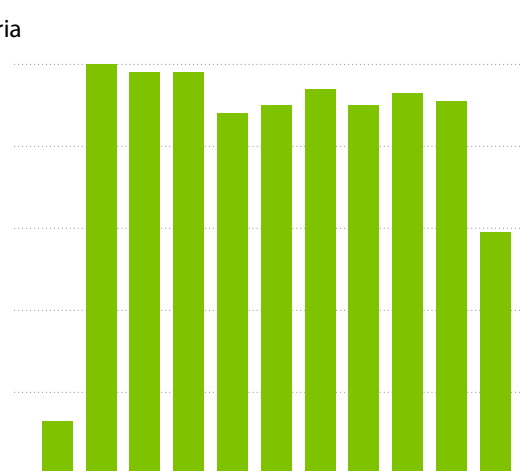
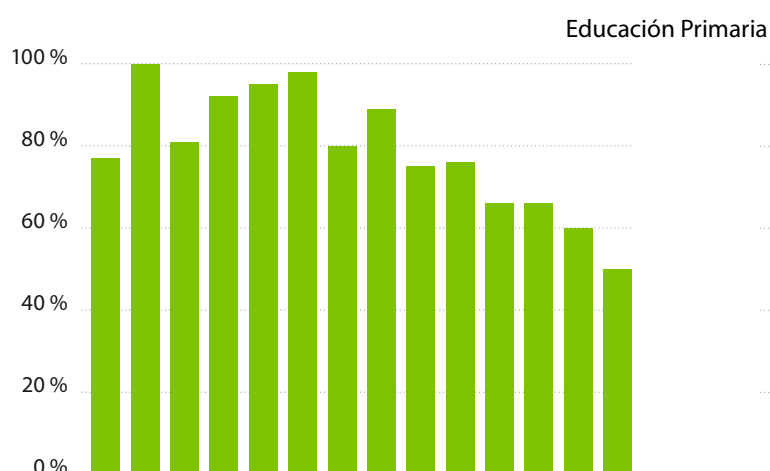
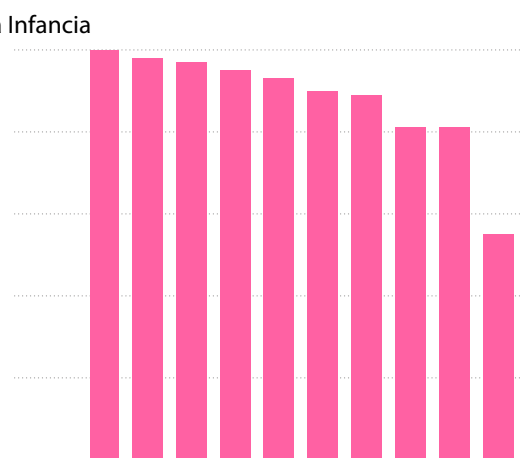


Gráfico 4. Proporción de docentes con calificaciones mínimas para ejercer según nivel educativo que enseñan en América Latina (2023 o año más reciente)



Fuente de los datos: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024 (<http://sdg4-data.uis.unesco.org/>) (Accedido el 14 de abril de 2025).

Nota: Los datos de Educación Secundaria para Trinidad y Tobago son de 2021.

En los últimos años, se ha estancado el número de docentes noveles graduados. Desde 2006, no se observan avances significativos para garantizar que la totalidad del cuerpo docente cuente con la formación inicial mínima para ejercer.¹⁰ El único incremento significativo ha sido en la Educación Preprimaria, en que la cantidad de formadoras y formadores calificados aumentó del 79,6 % al 83,1 % (UNESCO et al., 2022).

En contraste con la cantidad de docentes calificados, los diálogos con docentes realizados para la ERD evidencian reparos respecto a la calidad y pertinencia de los programas de formación inicial. Por un lado, plantean la ausencia de una formación inicial integral adaptada a los variados contextos y realidades socioculturales, interculturales y multilingües de la región. A modo de ejemplo, es necesario incorporar en la formación inicial docente habilidades socioemocionales, la ciudadanía mundial y la sostenibilidad ambiental. En los diálogos de la ERD, se destaca Argentina (*Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral*) y Ecuador (*Escuelas sostenibles*), así como Guatemala por sus políticas de educación ambiental. Más aún, en lo que refiere a la inclusión del estudiando con necesidades educativas especiales, se hace hincapié en la brecha entre los avances legislativos y su escasa implementación por falta de infraestructura y recursos humanos.

Por otro lado, la formación inicial no prepara adecuadamente para el ejercicio profesional. En primer lugar, como lo reflejan docentes de Brasil, por la falta de formación inicial diferencial por nivel educativo, lo que afecta su ejercicio cotidiano debido a que las necesidades educativas varían considerablemente según la edad y el desarrollo cognitivo del estudiantado. En segundo lugar, por la falta de formación en distintas metodologías que permitan incluir a todo el estudiantado, independiente de sus necesidades específicas, como, por ejemplo, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En tercer lugar, por la falta de herramientas para poder adaptarse a un estudiantado cada vez más diverso (producto de la migración) y un contexto cada vez más cambiante que requieren formación para situaciones de emergencia, prácticas pedagógicas adaptativas que garanticen que las y los educadores estén preparados para enfrentar y responder a los desafíos emergentes y a las dinámicas cambiantes de las sociedades, así como para evaluar adecuadamente al estudiantado. Por último, tanto docentes como representantes de los ministerios de Educación participantes en los diálogos de la ERD refieren a la ausencia o escasez de prácticas profesionales durante la formación inicial que contribuyan a una transición exitosa hacia el mercado laboral, alineando los currículos docentes

con la práctica docente real. Por otro lado, hay una escasa oferta de programas de formación intercultural bilingües, a pesar de la diversidad regional (Elacqua et al., 2022).

La calidad diversa de los programas de formación docente en la región se asocia a si los países cuentan o no con estándares de formación inicial, centrados en la visión nacional del cuerpo docente que se desea formar, y también depende de requisitos exigentes de ingreso a las carreras de Pedagogía. Debido a la escasez docente, a nivel global y regional, los programas de formación inicial en América Latina y el Caribe se encuentran frente a la disyuntiva sobre si aumentar su calidad o aumentar la cantidad de docentes disponibles (Elacqua et al., 2022). Entre los países que han realizado esfuerzos por promover la calidad, se encuentran Chile, Ecuador, México y Perú. No solo cuentan con estándares, sino que además han definido exigencias de acreditación de los programas FID y requisitos más estrictos de admisión (Recuadro 2).



Recuadro 2

La acreditación de carreras de Pedagogía en Ecuador

Ecuador es uno de los países latinoamericanos más estrictos a la hora de hacer cumplir las acreditaciones que buscan garantizar la calidad de la formación inicial docente. Desde 2008 la acreditación es obligatoria para todas las instituciones y todas las carreras, con la posibilidad de cierre para aquellas que no pasen la evaluación. El proceso de acreditación de carreras se compone de dos etapas: i) la evaluación del entorno de aprendizaje, que evalúa las condiciones académicas y físicas en las que se desarrolla la carrera, y ii) el Examen Nacional de Evaluación de Carreras (ENEC) a las y los estudiantes que cursan el último año. También en Ecuador se encuentra la experiencia de la creación de una institución pública, la Universidad Nacional de Educación (UNE), que comenzó a operar en 2015 con la aspiración de que se convierta en el modelo de la formación inicial de educadores ecuatorianos –un modelo cuyos resultados sobre sus estudiantes y sobre los demás programas FID del país deberán ser investigados–.

Fuente: Adaptado con permiso de Elacqua et al., 2018 (disponible bajo [CC BY NC-ND 3.0 IGO](#)).

¹⁰ Un estudio reciente de la UNESCO, en que se sistematizaron los criterios mínimos para ejercer la docencia en la región, concluyó que lo más común es requerir un título de licenciatura (4 años), aunque varía de acuerdo con el nivel educativo en que impartirá clases. Son menores los requisitos para ejercer en Educación de la Primera Infancia y mayores para ejercer en Secundaria (UNESCO 2024d).

Sobre la base de la evidencia recogida, se requiere de una formación inicial de calidad, pertinente, integral y que contribuya a una transición fluida hacia el ejercicio profesional.

Formación continua y desarrollo profesional docente

La Formación Docente Continua (FDC) es una faceta crítica que afecta la trayectoria y la calidad del sistema educativo en su conjunto. Por ello, varios países de la región han definido el desarrollo profesional como una prioridad de sus agendas, creando instituciones específicas para el desarrollo profesional docente (como en Argentina, Chile, Guatemala, México y Perú), y/o descentralizando la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas (Colombia, Costa Rica, Paraguay y Perú) (UNESCO et al., 2022; UNESCO, 2013).

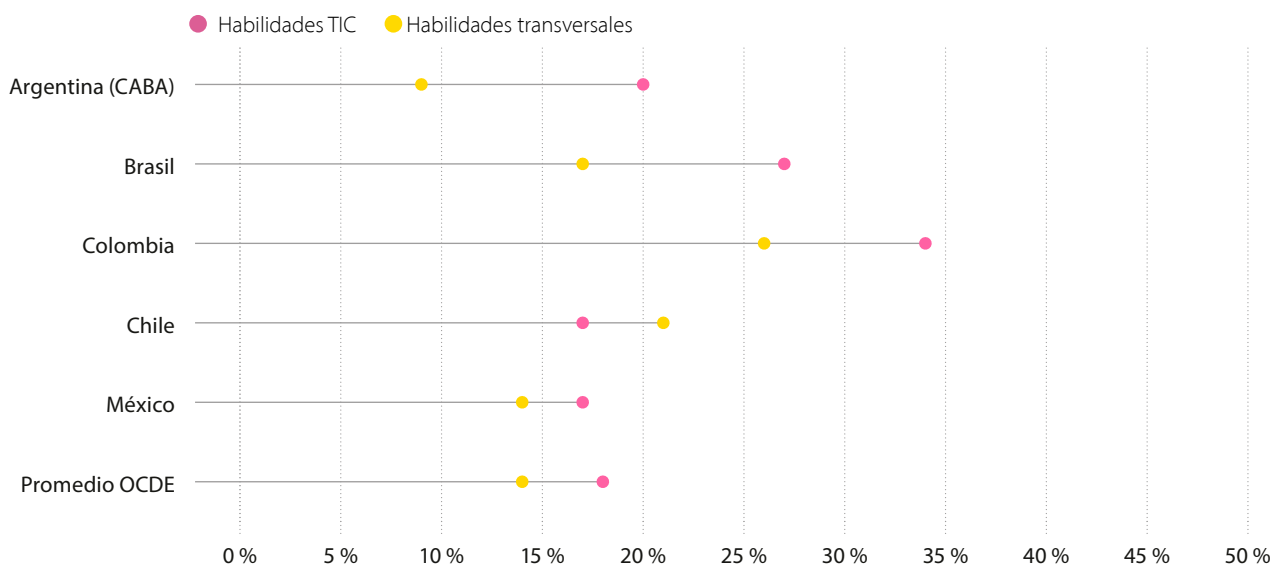
Estudios recientes (TALIS 2018) dan cuenta de que, previo a la pandemia, el 85 % del cuerpo docente de 6 países de la región había tenido oportunidades de desarrollo profesional recientemente, a pesar de las dificultades de agenda y la ausencia de apoyos e incentivos institucionales para realizar cursos (Paredes et al., 2019; Volman y Callum, 2020). Al considerar a docentes de 3.º y 6.º de Primaria de América Latina, dos de cada tres docentes habían realizado algún curso

de perfeccionamiento (29 % realizó un posgrado o postítulo, mientras que el 33 % realizó cursos de perfeccionamiento de más de 60 horas) (UNESCO et al., 2022).

Entre los participantes de TALIS, si bien la mayoría realizó cursos que promovían la colaboración y el aprendizaje activo (Moriconi et al., 2017; OCDE, 2019a), la proporción de docentes que realizó programas de desarrollo profesional de calidad fue baja (programas de duración prolongada, con orientaciones sostenidas en el tiempo y que incluyera a la mayoría de las y los docentes del establecimiento educativo) (OCDE, 2019a).

Previo a la pandemia, las demandas de desenvolverse profesionalmente radicaban en promover la inclusión de los aprendizajes a través de estrategias de comunicación con estudiantes de otras culturas (31 %), y enseñanza para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (48 %), contextos multiculturales (39 %), en habilidades digitales y, en menor grado, en habilidades transversales (pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad) (Gráfico 5). La alta demanda por habilidades digitales (más del 75 % en Brasil y México) denotaba la insuficiente incorporación de las TIC dentro de los programas de formación, a pesar de resultar claves para asegurar la pertinencia y eficacia de la enseñanza y el aprendizaje en un mundo cada vez más digitalizado.

Gráfico 5. Necesidades de formación de docentes en habilidades del siglo XXI (TALIS, 2018)



Fuente de los datos: Tabla I.5.21 de TALIS 2018 (https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018supportmaterials/TALIS2018_Tables_Links_Publications.xlsx, accedido el 4 de diciembre, 2024).

Durante la pandemia, y posterior a ella, un estudio más amplio reflejó que la principal demanda docente se mantenía en competencias pedagógicas, seguido de competencias digitales (incluyendo modalidades de enseñanza híbrida y remota) y el uso de TIC en un contexto de desigual acceso a infraestructura tecnológica que, durante el cierre de establecimientos, profundizó las brechas de competencias docentes (Nälsund-Hadley et al., 2023). Un estudio reciente evidencia que, a fin de promover la enseñanza en contextos híbridos y remotos, las competencias digitales deberían concentrarse en: alfabetización digital (buscar, evaluar y utilizar información); comunicación y colaboración en entornos digitales; creación de contenido mediante tecnologías y el uso de las tecnologías en el aula (planificación y ejecución) (Villegas-Reimers et al., 2023). A pesar de los esfuerzos realizados en la región para promover las competencias digitales docentes, los ministerios de Educación enfrentan varias dificultades para promover las competencias digitales docentes, entre las que destacan la ausencia de recursos y programas de formación continua no solo en competencias digitales, sino también en competencias pedagógicas adecuadas para el uso de tecnologías; la falta de acceso a infraestructura tecnológica adecuada (equipamiento, mantenimiento y soporte técnico); la ausencia de instrumentos de evaluación adecuados para medir el desarrollo de las competencias digitales; y la ausencia o falta de actualización de los Marcos de Competencias Digitales (Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, 2022; Profuturo, 2023).

En los diálogos y encuestas desarrollados para el diseño de la ERD, se subraya la necesidad de una integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza como un medio, y no solamente como un fin, así como la necesidad urgente de capacitar docentes en competencias digitales avanzadas para que puedan utilizar la tecnología de manera significativa en el aula. El entrenamiento debe abarcar no solo habilidades técnicas, sino también la aplicación pedagógica de las TIC para estimular un aprendizaje interactivo y enriquecido. La actualización constante en herramientas digitales resulta crucial para mantenerse alineados con las prácticas educativas avanzadas. Esto incluye desde la navegación segura en internet y el uso ético de las plataformas digitales, hasta la creación de contenido educativo en línea y la evaluación crítica de recursos digitales. Por otro lado, se reclama que la formación continua sea más integral, abarcando: i) las habilidades socioemocionales (empatía, pensamiento

crítico); ii) las metodologías activas y contextualizadas territorialmente; y iii) la capacidad de adaptación a los recursos y necesidades específicas del entorno estudiantil.

Un último aspecto destacable de los diálogos refiere al reconocimiento de la colaboración, la reflexión sobre la práctica y el intercambio de experiencias innovadoras entre profesores y profesoras como elementos claves para el crecimiento y aprendizaje profesional docente, el que se da principalmente en el contexto escuela y a lo largo de toda la trayectoria profesional. La información recabada da cuenta de que las instituciones educativas han ido avanzando hacia la comprensión de que el desarrollo de los conocimientos y habilidades de las y los docentes se genera como respuesta a las necesidades pedagógicas que experimentan en su práctica, a sus problemas y a las preocupaciones que enfrentan al enseñar (Vaillant, 2016). Por lo tanto, el verdadero desarrollo profesional requiere visualizar y valorar a los profesores y profesoras como “aprendices” o sujetos que aprenden día tras día (Feiman-Nemser, 2012).

Para ello, se sugiere la generación de plataformas y redes que permitan al cuerpo docente compartir, discutir y cocrear estrategias y soluciones pedagógicas. Estos espacios colaborativos no solo mejorarían las prácticas individuales, sino que también enriquecerían colectivamente a la comunidad educativa.

Cabe destacar el relevante rol que cumple el cuerpo directivo en el crecimiento profesional de profesores y profesoras. Son las y los directivos y líderes pedagógicos quienes deben gestionar el desarrollo profesional de sus docentes, asegurando las condiciones y el liderazgo propicio para hacer de los colegios verdaderos campos de aprendizaje profesional docente.

Formación del cuerpo directivo

A fin de promover la transformación educativa, la formación del cuerpo directivo resulta fundamental. No solo se debe asegurar su formación sólida para que cuenten con las habilidades necesarias para guiar y apoyar a las y los educadores en el ejercicio diario de sus funciones, sino también para administrar, inspirar y cultivar un clima de cooperación y respeto mutuo, elementos fundamentales para el aprendizaje y un desarrollo profesional fructífero. El cuerpo directivo es clave para sustituir un modelo educativo basado en cumplir programas curriculares por un modelo

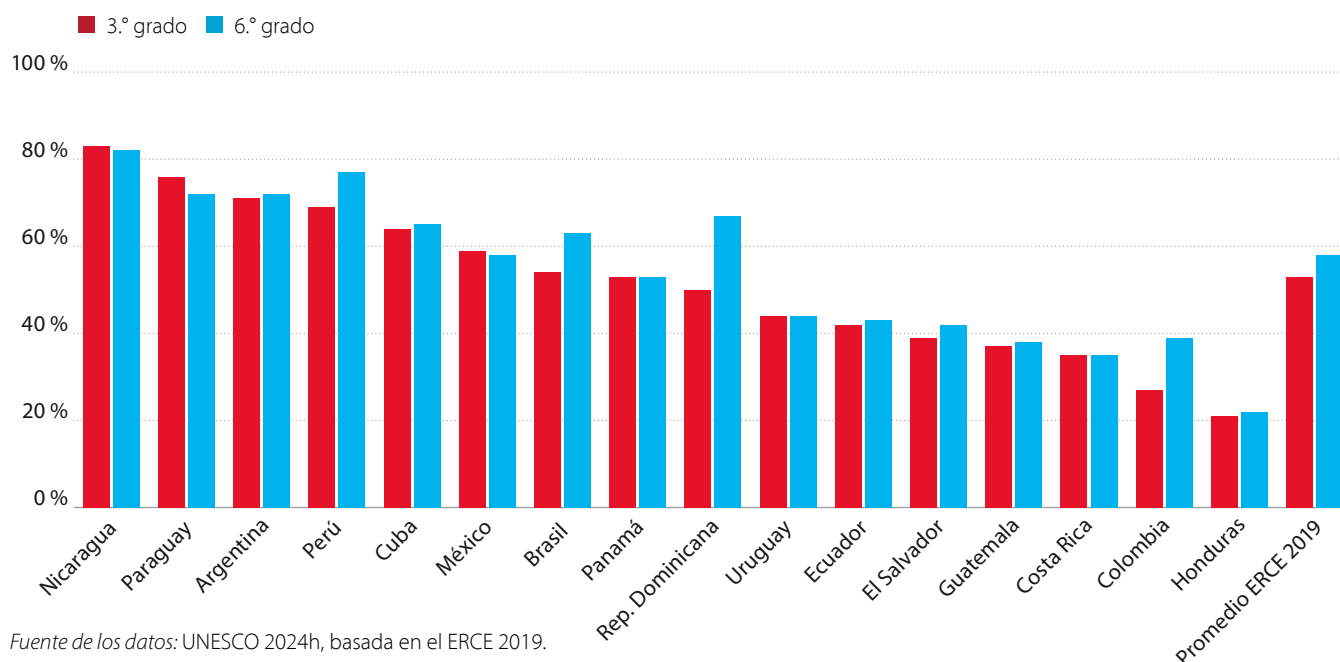
centrado en logros y objetivos compartidos, que promueva la autonomía docente y el desarrollo profesional continuo de docentes, administradores/as y personal escolar (UNESCO, 2021c). Es necesario potenciar un liderazgo distribuido que movilice recursos, facilite la autonomía y la creatividad, el trabajo colaborativo y mejore la disposición al cambio, pero también que guíe, apoye, asesore, dé seguimiento y evalúe los proyectos de innovación (Da Costa et al., 2014; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011; Leal et al., 2016; López-Yañez y Lavié, 2010; Pascual y Orrego, 2023; Reimers y Chung, 2020).

Sin embargo, la región presenta deficiencias en materia de formación del cuerpo directivo. No solo se carecen de estándares específicos para la formación directiva (suele ser una continuación de la formación inicial docente, con especialización de posgrado o postítulo), sino que además no se exige la formación continua para adaptarse a la tarea ni se ofrecen acompañamientos. Actualmente, el cuerpo directivo se capacita de forma diversa en la región. Si bien, en promedio, el 95 % de quienes participaron en el ERCE 2019 cuentan con un título docente (UNESCO, 2024f), algunos se capacitan en sistemas desregulados y a través de una oferta mayoritariamente privada (Perú, Argentina y Chile), a través de una oferta mixta (México, Colombia y Ecuador) o principalmente pública (Costa Rica) (Flessa et al., 2017).

En cuanto a la formación continua, son pocos los países que ofrecen programas de inducción al ejercicio profesional directivo. Mientras en Colombia, Paraguay y Bolivia son de carácter voluntario, en Panamá, Perú, Uruguay, México y Cuba son obligatorios. Más aún, realizar cursos de formación continua solamente es obligatorio en Panamá, Perú, Cuba, Nicaragua, Colombia y algunas regiones de Brasil (OEI, 2017). De acuerdo con datos del ERCE 2019, más de la mitad del cuerpo directivo ha recibido algún tipo de formación en los últimos dos años, con amplia variabilidad entre países (desde 21 % en Honduras hasta 70 % en Perú) (UNESCO, 2024f) (Gráfico 6).

Figura 4. Los desafíos de la formación de directivos en América Latina y el Caribe



Gráfico 6. Porcentaje de directores y directoras que han realizado estudios de actualización en los últimos dos años, según país (América Latina)

Fuente de los datos: UNESCO 2024h, basada en el ERCE 2019.

Con base en la información recabada para el diseño de la ERD, en República Dominicana se está reconociendo la importancia crítica de ampliar la formación del cuerpo directivo más allá de las habilidades administrativas. Esto implica transitar hacia un enfoque integral que incluya el seguimiento y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes del estudiantado. Así, se pretende transformar al cuerpo directivo en líderes pedagógicos que no solo gestionen los establecimientos educativos, sino que también apoyen y supervisen las prácticas pedagógicas, ejerciendo un liderazgo hacia el aprendizaje. Para ello, necesitan desarrollar habilidades para observar, evaluar y proporcionar retroalimentación constructiva. Además, el cuerpo directivo debe estar equipado para facilitar el intercambio de ideas y estrategias entre docentes, fomentando prácticas pedagógicas que no solo se ajusten a las necesidades actuales de las y los estudiantes, sino que también se anticipen a las demandas futuras de la sociedad. Deben ser capaces de guiar al cuerpo docente en la integración de tecnologías emergentes y en el desarrollo de enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. A través de un liderazgo escolar distribuido renovado, y centrado en la pedagogía, se busca asegurar que el estudiantado adquiera las competencias necesarias para afrontar los desafíos del presente y del futuro.

Según la información recabada en los diálogos, especialmente en los países insulares, el cuerpo directivo es reconocido como vital para brindar soporte dentro del aula. La formación y el desarrollo de las habilidades directivas son fundamentales para asegurar que el cuerpo docente reciba un acompañamiento pedagógico adecuado que no solo se

traduce en apoyo, sino en la posibilidad de crecimiento y mejora continua. El desarrollo profesional así diseñado aporta al desafío intelectual de los y las docentes, lo que redundará en una mayor motivación y, por ende, mejora significativamente la retención de estos. En Nicaragua, por ejemplo, se promueve un enfoque personalizado y contextualizado para asegurar que la educación no solo sea accesible, sino también pertinente y motivadora para toda la comunidad educativa.

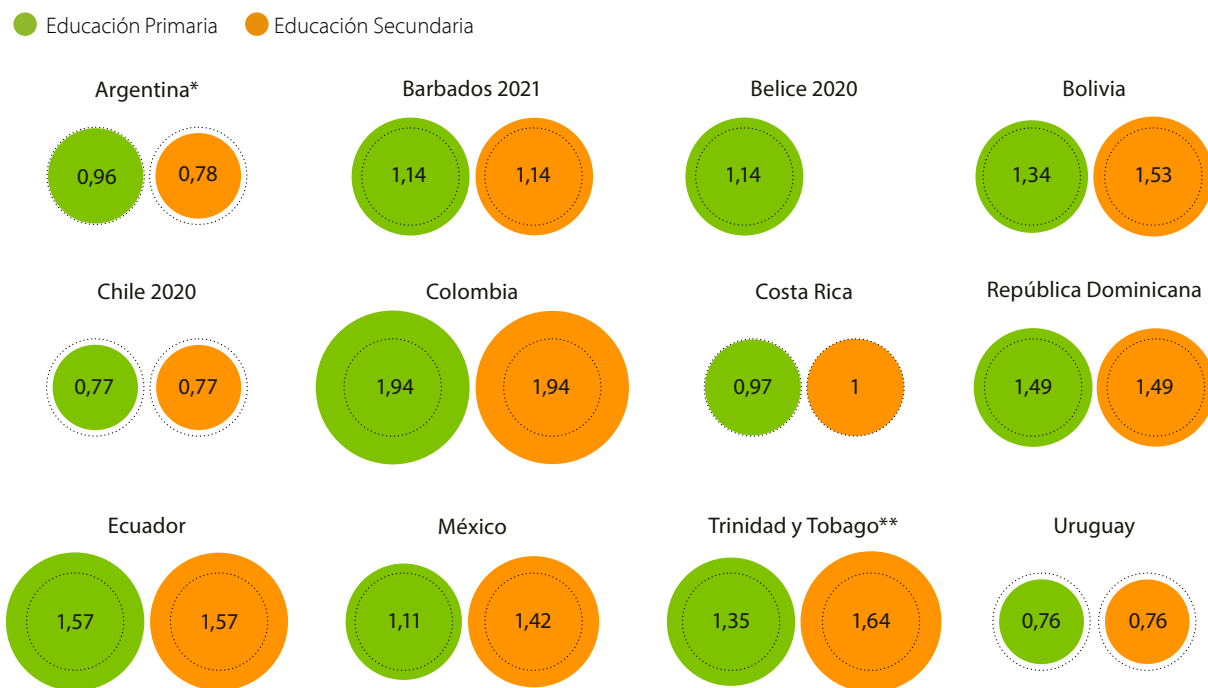
Condiciones laborales

La promoción de las condiciones laborales resulta fundamental para atraer y retener docentes en América Latina y el Caribe (Bertoni et al., 2020; Elacqua et al., 2018). Esto no solo incluye una mejora de las remuneraciones, la estabilidad y beneficios, sino también la promoción del bienestar docente donde se asegure que cuenten, al menos, con las condiciones básicas para enseñar. A continuación, se describen cada uno de estos aspectos.

Salarios

A pesar de la escasez de datos comparables, si bien en buena parte de los países de la región los salarios son similares o levemente mayores a los que obtendrían en una profesión con requisitos de formación similares (Gráfico 7), en Primaria se evidencia una gran insatisfacción con los salarios entre docentes de 3.º y 6.º grados relevados por el ERCE 2019 (Gráfico 8). A modo de ejemplo, aunque en Colombia el personal docente duplique el salario de profesionales comparables, casi el 80 % de las y los docentes de 6.º grado o de Primaria relevados por el ERCE se encuentran insatisfechos con su salario.

Gráfico 7. Ratio de salario docente en Primaria y Secundaria respecto a trabajadores/as con formación similar en América Latina y el Caribe (2022 o año más reciente)



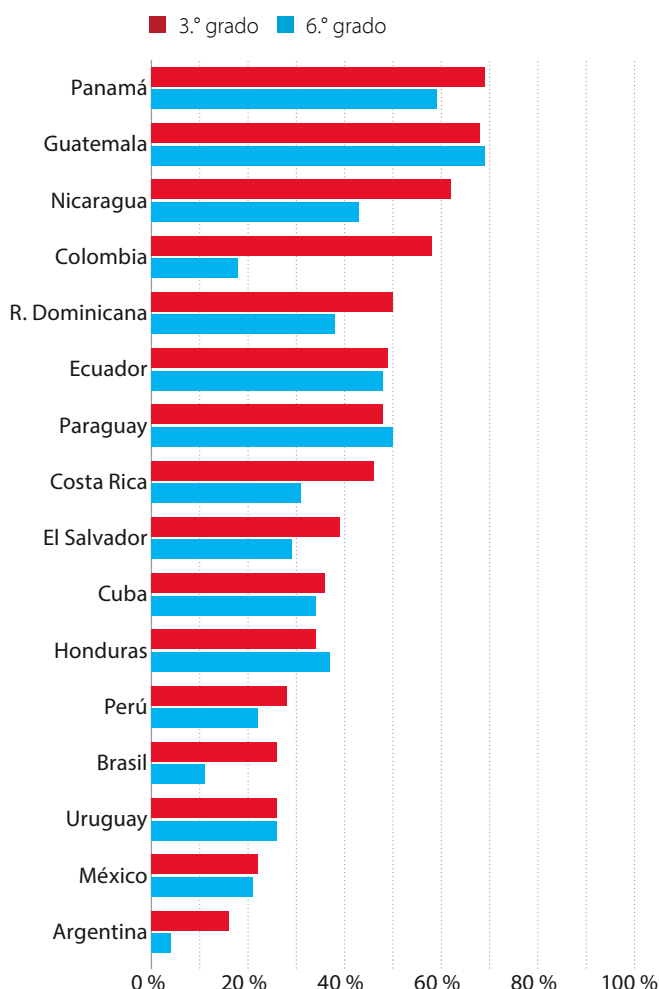
Fuente de los datos: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2024 ([Datos en la web](#)) (accedido el 8 de febrero de 2025).

Nota: * Los datos de Educación Primaria corresponden al año 2021. ** Los datos de Educación Secundaria corresponden al año 2020.

Figura 5. Las condiciones laborales del cuerpo docente en América Latina y el Caribe



Gráfico 8. Satisfacción con salario de docentes de 3.º y 6.º grado de Primaria en América Latina (ERCE 2019)



Fuente de los datos: UNESCO, 2024c con base en el ERCE 2019.

Dos aspectos centrales de la remuneración docente es si consideran o no las horas no lectivas y si varían por nivel educativo. En primer lugar, las horas no lectivas no son remuneradas en toda la región a pesar de ser claves (se utilizan para la planificación, la colaboración con colegas, el desarrollo profesional y la evaluación de estudiantes). Mientras en Uruguay no se remuneran, en Chile se remuneran y además se consideran parte de la jornada laboral, no pudiendo ocupar más del 35 % de la misma. En segundo lugar, los diálogos para el diseño de la ERD dan cuenta de una desconexión entre las remuneraciones y los diferentes niveles educativos que contribuye a que docentes migren entre niveles en busca de mejoras salariales, sin necesariamente contar con la preparación adecuada. Esto contribuye a incrementar brechas en la oferta docente. En particular, los grupos de formadores/as de docentes, representantes de sindicatos e instituciones del Caribe

señalan el emergente desafío de garantizar la equidad salarial entre niveles educativos –inicial, primario y secundario–. Además, las y los participantes docentes sugieren aumentar el salario a lo largo de la carrera, de acuerdo con su desarrollo profesional y la demostración de certificaciones (formación continua), y/o nuevas responsabilidades de liderazgo en los establecimientos educativos.

Estabilidad laboral

En algunos países de la región hay un significativo porcentaje de docentes que trabajan bajo contratos temporales, donde destacan los casos de Perú (48,7 %), Brasil (46,3 %), Costa Rica (43,5 %), Uruguay (41,9 %) y Honduras (40,6 %) (Elacqua et al., 2018). Con base en datos del ERCE 2019, el 76 % del estudiantado de 3.º y 6.º grado cuenta con directivos/as con contratos indefinidos. Asimismo, más de la mitad del estudiantado de 3.º grado cuenta con docentes con contrato indefinido, aunque estas cifras son bajas en Brasil (36 %) y en Costa Rica (55 %). En diez países, los contratos por hora (de 25 a 40 horas semanales) son mayoritarios (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana) (UNESCO, 2024d).

Aunque los contratos temporales otorgan mayor flexibilidad a los sistemas educativos, afectan negativamente a quienes se encuentran en esta situación. Además de la inestabilidad, los contratos temporales implican menos derechos laborales, como no recibir una remuneración equivalente al salario de entrada a la carrera pública magisterial, no poder acceder a otros cargos o progresar en la carrera, así como afectar la posibilidad de acceder a formación y desarrollo profesional continuo (Elacqua et al., 2018). En los diálogos docentes se manifestó insatisfacción hacia los contratos por hora, porque no incluye el pago de horas no lectivas.

Si bien la mayoría de los y las docentes de la región trabajan en un único establecimiento educativo, hay países en que el trabajo docente en múltiples establecimientos educativos es más frecuente. En Argentina, Brasil, México y Uruguay, más de un cuarto de estudiantes de 3.º o 6.º grado cuentan con docentes en esa situación (UNESCO, 2024b). Tal como se manifiesta en los diálogos para el diseño de la ERD, el trabajo en múltiples establecimientos educativos afecta negativamente la participación docente en actividades con el equipo escolar, el aprendizaje de sus estudiantes y aumenta las probabilidades de que se ausenten del trabajo por problemas de salud (Elacqua y Marotta, 2020; Rodríguez-Loureiro et al., 2019).

A pesar de la escasa información disponible, en lo que refiere a EFTP se evidencia baja estabilidad laboral, largas horas de trabajo y una remuneración que no es comparable con la que el cuerpo docente puede obtener en el sector privado, lo que, a su vez, genera un alto grado de rotación e impacta en la calidad de la EFTP. A ello se suma que la mayoría de los países

no cuenta con la infraestructura o los materiales necesarios para ejercer de mejor manera su profesión (Borja et al., 2021).

Acceso a equipamiento, infraestructura y recursos

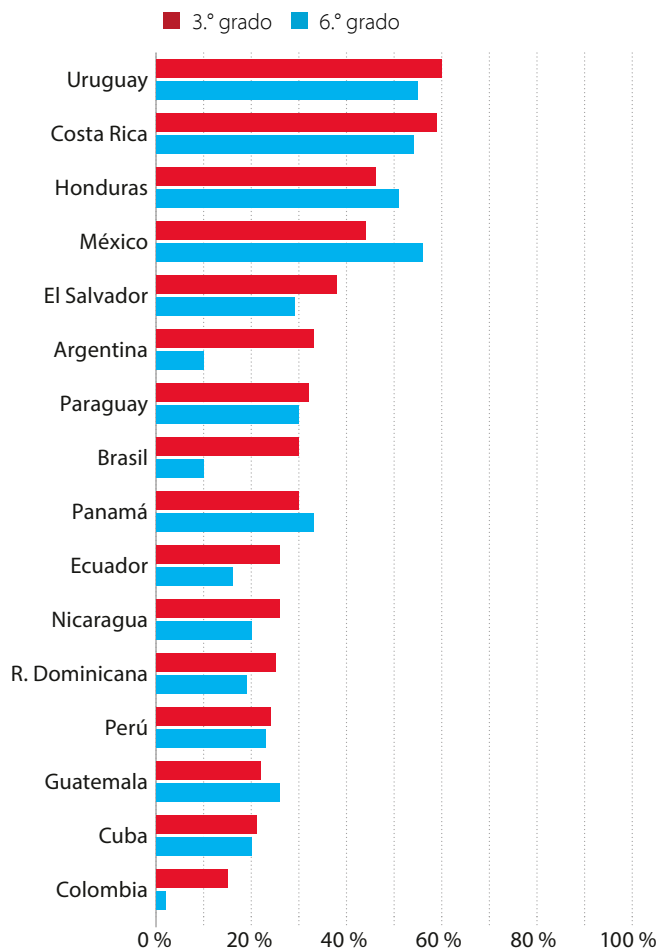
Las condiciones laborales juegan un papel crucial en la capacidad de impartir enseñanza de manera efectiva. Mejorar el entorno laboral, que incluye desde la infraestructura de las instituciones educativas hasta la disponibilidad de recursos didácticos avanzados y tecnología vigente, es esencial no solo para potenciar la calidad de la enseñanza, sino también para fomentar la atracción y retención de profesionales de la educación altamente cualificados. Estos recursos son fundamentales no solo para apoyar la enseñanza, sino también para mejorar la satisfacción laboral docente, ya que las buenas instalaciones permiten implementar técnicas pedagógicas más apropiadas, lo que incrementa su compromiso con la institución y su deseo de seguir ejerciendo su profesión (Leithwood et al., 2006).

Asimismo, el cuerpo docente requiere de recursos pedagógicos básicos para enseñar. Según la información recabada en los diálogos, en países del Caribe, como Belice y Sint Maarten, las y los docentes suelen recurrir a sus propios salarios para adquirir materiales didácticos, dada la escasez de recursos en los establecimientos educativos.

Bienestar docente

Las condiciones laborales enumeradas anteriormente afectan el bienestar, relacionamiento con colegas y salud mental del cuerpo docente. Según datos del ERCE 2019, en la mayoría de los países de la región menos de la mitad del estudiantado cuenta con docentes que reportan trabajar en establecimientos educativos con buenas relaciones interpersonales, en que colaboran con colegas al menos una vez al mes, y que reciben apoyo y retroalimentación de su equipo directivo en forma frecuente. En casi todos los países, docentes del 6.º grado reportan condiciones peores que los del 3.º grado. En algunos casos, menos de un 10 % del estudiantado asiste a establecimientos cuyos docentes indican situaciones deseables –como es el caso de Brasil (5 %) y Colombia (2 %)– en términos de buenas relaciones interpersonales (UNESCO, 2024d). Ahora bien, al considerar si el cuerpo docente de 3.º y 6.º grado se encuentra sobrecargado de exigencias (consideran que los contenidos son excesivos para cubrir durante el año, carecen de suficiente tiempo para planificar clases, sienten presión por resultados en pruebas externas, experimentan dificultades para actualizarse y para abordar las exigencias de familias), se observan diferencias entre países. Mientras que en Colombia la proporción que se siente sobrecargada es pequeña, en Costa Rica alcanza al 69 % del cuerpo docente de 3.º grado y a más de la mitad de 6.º grado en Honduras, México y Uruguay (Gráfico 9).

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes cuyos docentes reportan altas exigencias para su labor en América Latina (ERCE 2019)



Fuente de los datos: UNESCO, 2024d, basada en el ERCE 2019.

A fin de apoyar a docentes noveles que se enfrentan a problemas específicos de disciplina, motivación y relaciones interpersonales (Ávalos y Valenzuela, 2016; Farrell, 2016), en Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana se han desarrollado programas de inducción que incluyen formación específica, apoyo de mentores y mentoras y/o actividades de integración al contexto escolar (Marcelo y Vaillant, 2018). Los programas de inducción contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de docentes noveles (OCDE, 2019b), tal como se ejemplifica en el Recuadro 3.



Recuadro 3

El Programa Nacional de Inducción de República Dominicana

A fin de garantizar una inserción e integración satisfactoria al contexto escolar, social, cultural y comunitario a docentes noveles del sistema público, en República Dominicana se ofrece el Programa Nacional de Inducción. Este se basa en el acompañamiento de cada docente principiante por parte de un/a acompañante que es una o un docente experimentado, generalmente una o un coordinador pedagógico de un centro educativo, a quien se le asignan un promedio de 5 docentes para acompañar. Las actividades de acompañamiento, así como las actividades formativas, se realizan presencialmente y en línea mediante una plataforma específica del Programa. En esa plataforma, hay herramientas que favorecen la colaboración profesional, como los círculos de aprendizaje de docentes principiantes y la composición del portafolio para revisión y valoración de acompañantes. La compleja estructura, con varios niveles organizacionales y actores comprometidos, ha facilitado un desarrollo exitoso del programa a lo largo del tiempo (López y Marcelo, 2021).

Fuente: Basado en López, A. y Marcelo, C., 2021 (disponible bajo [CC BY NC SA 4.0](#)).

Debido al alto nivel de estrés generado por las condiciones laborales mencionadas anteriormente, los y las docentes participantes en los diálogos de la ERD demandan que la política educativa adopte un enfoque integral que promueva el bienestar docente, optimice el ambiente laboral, y valore su contribución y fidelidad a la institución. De esta forma, mejorará el clima escolar, se sentirán apoyados y podrán estar emocionalmente equilibrados para brindar una educación de calidad.

Aunque en la región se han abordado los desafíos de la política docente de forma específica y aislada, Chile ha implementado una iniciativa ambiciosa en que se abordaron las condiciones laborales y la formación docente a fin de atraer, formar, acompañar y retener docentes y educadores/as. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente de Chile (Ley N.º 20.903, 2016), presenta una serie de avances y desafíos, como se detallan en el Recuadro 4.

A modo de cierre, el diagnóstico regional da cuenta de graves desafíos en materia de aprendizajes estudiantiles y condiciones del ejercicio y formación docente que requieren atención urgente.



Recuadro 4

Principales logros y desafíos pendientes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile

La Ley 20.903 (promulgada en 2016), crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), a fin de atraer, formar, acompañar y retener docentes y educadores/as, mediante: i) el reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente; ii) la oportunidad de una trayectoria profesional atractiva; iii) la integración del desarrollo profesional a la jornada laboral; iv) aseguramiento de la calidad de la formación inicial y continua. Desde una perspectiva integral, el SDPD incluye: el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, el Sistema de Apoyo Formativo a docentes (para promover la progresión en la carrera profesional), y un proceso de acompañamiento profesional local (cursos de formación y un programa de mentorías para docentes nóveles). Para lograr estos cometidos, la Ley 20.903 incluye varias medidas, entre las que destacan: nuevas exigencias y criterios para la formación inicial docente, a fin de garantizar la calidad del cuerpo docente (elimina la desregulación de la oferta de carreras de pedagogía exigiendo que solo las universidades acreditadas y programas acreditados pueden formar docentes, define estándares pedagógicos y disciplinares para las carreras de pedagogía, aumenta los requisitos de ingreso a las carreras e incorpora pruebas al inicio y en el penúltimo año de la carrera); el aumento de horas no lectivas dentro de la jornada laboral y la unificación del sistema de evaluación del desempeño docente para quienes ejercen en el sistema público (estatal y subvencionado).

A 6 años de la promulgación de la ley, se realizó la evaluación de la implementación del SDPD, a partir de un estudio mixto y comprehensivo. La evaluación se basó en datos secundarios, primarios (encuesta a 1697 docentes y educadores/as del sistema escolar, y 1200 educadores/as de jardines infantiles y salas cuna), entrevistas y grupos focales a docentes, educadores/as, estudiantes de pedagogía (N=298). A pesar de que el SDPD aún no ha sido completamente implementado y cuenta con graves dificultades de articulación entre sus diferentes elementos, así como varios programas aún no son conocidos por la comunidad educativa, se destacan varios logros:

- 1 Las carreras de pedagogía se ofrecen exclusivamente en universidades y carreras acreditadas.
- 2 Se generaron programas de prosecución para regularizar la situación de docentes y educadores/as que no contaban con formación universitaria.
- 3 La oferta curricular actual en las carreras de formación docente está basada en los estándares pedagógicos y disciplinares, definidos a partir de la Ley.
- 4 El acceso de estudiantes de pedagogía a programas acreditados se ha vuelto prácticamente universal (93 % en 2022).
- 5 Aumentó la matrícula de estudiantes con mejor desempeño en pruebas de ingreso a la educación superior, aunque aún lejos de los puntajes establecidos en la Ley.
- 6 El programa de inducción es altamente valorado por parte de docentes nóveles, en tanto favorece su autoconfianza y genera una red de apoyo profesional y socioemocional.

A fin de avanzar en varios de los desafíos planteados por la evaluación, se han realizado mejoras en materia legislativa y programática. En primer lugar, la Ley 21.626 perfecciona la ley 20.903 en tanto: i) deroga el artículo 70 del Estatuto Docente, eliminando la duplicidad de evaluaciones docentes del sistema municipal; ii) promueve la formación continua especialmente para docentes en tramo inicial y temprano y además, permite elegir tipo de evaluación en el resto de los tramos, entre las que se encuentra participar como mentor; y iii) facilita la inclusión de docentes nóveles en programas de mentorías (elimina requisito de 38 horas mínimas de dedicación laboral, y permite que mentoría se desarrolle durante jornada laboral, considerándola como actividad no lectiva). Además, se diseñó el Plan Nacional Docente (2024) cuyo objetivo es ofrecer orientaciones para: “contribuir a asegurar el acompañamiento, apoyo y profesionalización de docentes y educadoras/es, en cada etapa de su trayectoria profesional; mejorar las condiciones de reconocimiento, seguridad y bienestar en el ejercicio docente; y mejorar la distribución de docentes y educadores/as en todas las regiones, asignaturas y niveles educativos” (Ministerio de Educación, 2024, p.3).

Fuentes: Ministerio de Educación de Chile, 2024; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2023.

Capítulo 2

Marco conceptual de la Estrategia Regional Docente

Tal como refleja la evidencia presentada en el capítulo anterior, la educación enfrenta una triple crisis: i) de equidad, por la persistencia de centenas de millones de personas excluidas de la educación formal; ii) de calidad, por la existencia de millones que están en la escuela sin aprender lo necesario; y iii) de relevancia, ya que no están preparando a las nuevas generaciones con los valores, conocimientos y competencias necesarios en el mundo actual (Naciones Unidas, 2023). A esto se suma la urgente necesidad de transformar la enseñanza para atender la crisis de aprendizajes fundamentales, con la mirada en la recuperación pospandemia (UNESCO, 2024a), teniendo en cuenta la vulnerabilidad de la región para enfrentar futuros desastres naturales, crisis medioambientales y político-sociales (UNICEF, 2021). Por ello, la educación debe reimaginarse y transformarse, repensando no solo el contenido curricular (habilidades y conocimientos), sino también las metodologías de enseñanza-aprendizaje para un mundo sostenible. Para ello, no solo se requiere un nuevo contrato social centrado en la transformación educativa, sino también definir la institucionalidad, el financiamiento y la gobernanza (liderazgo colectivo). En este nuevo contrato social, en que se requiere la participación de la totalidad de las comunidades educativas (incluyendo niñeces y juventudes), el protagonismo docente es clave, no solo para el diseño y toma de decisiones en materia de políticas educativas (vinculadas al desarrollo profesional, currículo de pedagogía y evaluación), sino también para promover una educación más democrática, colaborativa e innovadora (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

La transformación educativa es un proceso integral y continuo que busca redefinir y mejorar los sistemas educativos para que sean más inclusivos, equitativos y capaces de responder a los desafíos contemporáneos y futuros (UNESCO, 2021c). Esta transformación implica un cambio profundo en cómo se concibe e implementa la educación, abarcando desde la revisión de currículos y métodos de enseñanza hasta la formulación de políticas educativas, la mejora de la infraestructura escolar y el desarrollo de habilidades y competencias digitales. Por lo tanto, la transformación abarca tanto el “qué, cómo, cuándo y dónde enseñamos y aprendemos”.

Profundizando en el “qué enseñamos y aprendemos”, se destaca la importancia de priorizar no solo las habilidades cognitivas fundamentales (Matemáticas, Lectura, Escritura, Ciencias), sino también la necesidad de incorporar de manera decisiva todas aquellas habilidades que motiven y empoderen niñeces, juventudes y personas adultas saludables, felices, empáticas, responsables, solidarias, capaces de colaborar y de resolver problemas complejos, así como conectadas con la naturaleza y los demás seres humanos.

La Educación para la Ciudadanía Mundial, para el Desarrollo Sostenible y la paz, combinadas con las competencias socioemocionales y las digitales, nos ofrecen elementos claves para la educación de hoy y del mañana. Para todo ello, el rol de las y los docentes es fundamental. Las y los maestros deberían orientar al estudiantado en su entendimiento de la justicia social, el respeto de la diversidad y la solidaridad global. De esta manera, el cuerpo docente puede “sembrar las semillas de una cultura de paz” (OIT y UNESCO, 2024). Estas áreas son vitales para desarrollar las capacidades necesarias para comprender y actuar eficazmente en el mundo actual con apremiantes crisis ambientales, conflictos armados y un escenario digital, interconectado y mediatizado que exige una adaptación continua y una respuesta efectiva.

Justamente, la educación socioemocional se convierte en una pieza clave para la transformación de aprendizajes. A través de ella, se procura formar personas competentes en conectarse consigo mismas, con las demás y con el entorno. Por su parte, la Educación para la Ciudadanía Mundial, el Desarrollo Sostenible y la paz busca promover una comprensión y pensamiento críticos que capaciten a los individuos para responder eficazmente a los desafíos locales, nacionales y globales. Se busca inculcar un sentido de pertenencia a una humanidad común y fomentar una acción responsable para la construcción de un mundo más pacífico e inclusivo. La educación para la sostenibilidad implica formar al estudiantado para que pueda asumir una participación transformadora que defienda los derechos humanos, el bien público y las libertades fundamentales, siguiendo el principio de las acciones pacíficas, proporcionadas, abiertas y basadas en el diálogo (UNESCO y Right to Education Initiative, 2019).

Esta transformación también debe asegurar una educación inclusiva que reconozca, valore y construya sobre la diversidad que cada estudiante aporta, orientada a eliminar estereotipos de género y discriminación por cualquier condición social o física, identidad de género, orientación sexual, origen étnico o lingüístico, entre otros. Es fundamental promover la equidad basada en diferencias y la corresponsabilidad desde edades tempranas y en todos los niveles educativos, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación activa del estudiantado.

Sobre la base de lo planteado anteriormente, los nuevos currículos escolares deben promover la convivencia pacífica, respetar la diversidad, la igualdad de género y los derechos humanos, y abogar por una participación en el desarrollo sostenible y la paz. La formación de una ciudadanía consciente y capaz de afrontar los retos de la sociedad actual es esencial en un mundo cada vez más interconectado, complejo y en el que la inteligencia artificial avanza a pasos agigantados. Para ello, se requiere una actualización curricular en que se aborde la educación de modo holístico, que promueva la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes, con las competencias adecuadas para que sean capaces de afrontar los retos de la sociedad actual y futura.

Además del qué enseñar, la transformación educativa también refiere al cómo enseñar, en tanto se busca que el estudiantado asuma un rol activo y, sobre todo, responsable frente a los desafíos que afectan al mundo en los planos locales, nacionales, regionales y mundial. Por ello, es necesario repensar las modalidades de “cómo enseñamos y aprendemos”, colocando al estudiantado en el centro, a través de pedagogías activas, estrategias como el aprendizaje colaborativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la clase invertida o la gamificación (Aragay y Martínez, 2020; Ferrer Planchart et al., 2018; Paniagua e Istance, 2018). Reconocidos/as pedagogos/as y educadores/as aportaron valiosos elementos respecto a “cómo enseñamos y aprendemos”. Paulo Freire, John Dewey, Lev Vygotsky, María Montessori y Gabriela Mistral, entre otros, abrieron el camino hacia este enfoque constructivista, activo, social, colaborativo, creativo, participativo, solidario y humanista que promueve una participación del estudiantado en su aprendizaje, impulsando habilidades cruciales que sobrepasan el contenido curricular tradicional. Asimismo, este enfoque resguarda la diversidad de necesidades de aprendizaje, ofreciendo distintos estilos y aproximaciones que consideran los avances de la ciencia de la educación, la neurociencia y la neurobiología del aprendizaje.

Otro elemento clave en el “cómo enseñamos y aprendemos” es el rol de las tecnologías. Los datos disponibles de la región indican que la gran mayoría de niños y niñas

acceden a internet a través de un teléfono celular propio, que lo utilizan con mayor frecuencia en el hogar que en el establecimiento educativo, y que las prácticas de uso más extendidas son entretenimiento, socialización y aprendizaje informal (AGESIC e INE, 2022; CETIC.br, 2022; Dodel et al., 2018; INEI, 2022; UNICEF, 2023, citado en Claro y Castro-Grau, 2023). Aunque todavía queda un largo camino para la adopción y utilización adecuada de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación y la experiencia sugieren que la región está en transición hacia un enfoque educativo que necesitará abordar competencias para el uso de estas tecnologías en las aulas y en diferentes entornos de aprendizaje. Incorporar la tecnología a las aulas puede contribuir a la equidad en contextos segregados por origen socioeconómico y área de residencia (rural/urbana), reduciendo las brechas de acceso a educación de calidad. Asimismo, puede garantizar un aprendizaje centrado en el estudiantado, ofreciendo adaptaciones personalizadas para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en especial a través de plataformas y tutorías inteligentes, juegos en red, entre otros (Arias Ortiz et al., 2023; Naciones Unidas, 2022c). Además, la incorporación de la inteligencia artificial a la educación puede contribuir a ofrecer soluciones y herramientas para el estudiantado, docentes y la gestión educativa en general (Molina et al., 2024). Para docentes, la inteligencia artificial puede ser utilizada no solo para automatizar tareas de gestión (calificación, centralización de asistencia estudiantil y desempeño, mensajería con padres/madres), sino también para ofrecer orientación profesional personalizada. Además, se puede promover el desarrollo profesional docente a través de programas que evalúan el desempeño docente en el aula y entregan retroalimentación, y programas que contribuyen a la planificación de clases. Para estudiantes, la inteligencia artificial puede ser utilizada para ofrecer tutorías personalizadas o para apoyar el desarrollo de tareas. Por último, la inteligencia artificial puede agilizar y automatizar la gestión administrativa, y ofrecer asistencia automatizada a docentes, padres, madres y estudiantes. Sin embargo, se requieren ciertos recaudos a la hora de incorporar la inteligencia artificial en la educación. En primer lugar, es necesario monitorear las sugerencias de la IA y su adecuación para el aprendizaje. A modo de ejemplo, los algoritmos pueden tener sesgos que generen discriminación, promuevan la toma de decisiones arbitrarias, la difusión de contenidos falsos y no protejan adecuadamente los datos personales (Morduchowicz, 2023). Asimismo, resulta fundamental contar con docentes calificados en el uso y desarrollo de inteligencia artificial con fines pedagógicos, que puedan generar tareas y evaluaciones acordes al acceso de programas como ChatGPT por parte de estudiantes. Por último, la falta de regulación y normativas de protección de la información requiere una revisión y armonización de marcos

regulatorios, así como leyes comprehensivas de protección de datos personales (CEPAL, 2021). Por tanto, a fin de garantizar el derecho a la educación en el marco de la digitalización, es necesario incorporar regulaciones para resguardar el derecho a la información, datos y protección de la privacidad (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021).

Respecto al “cuándo enseñamos y aprendemos”, para que esta transformación educativa que hemos detallado en este apartado sea efectiva, debe cultivar en el estudiantado una motivación constante por el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV), y el gusto y la motivación a ser un “aprendiz continuo”. Esto implica desarrollar tanto habilidades cognitivas fundamentales y de alto orden como habilidades emergentes esenciales para una integración y desempeño efectivos en un mundo cambiante y digitalizado. Además, es crucial fomentar la capacidad de “aprender a aprender”, un concepto promovido por la UNESCO que nos invita a desarrollar y fomentar esta capacidad humana para aprender a lo largo y ancho de toda nuestra vida, permitiendo al estudiantado adaptarse y prosperar en diversos contextos de sus vidas.

Justamente, el concepto de ALTV ganó notoriedad gracias al Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, conocido como el Informe Delors de la UNESCO en 1996. Hoy en día, vuelve a cobrar visibilidad en el informe de la UNESCO “Reimaginar juntos nuestros futuros” (2022), y en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”. Además, se reconoce el papel del ALTV en la Agenda 2030 como un componente transversal de todos los ODS. Así, la UNESCO propone el ALTV como un enfoque y un nuevo paradigma para la educación en el siglo XXI (UNESCO, 2020b) que es un componente esencial para una transformación educativa inclusiva.

Los sistemas de educación y formación deben continuar proporcionando opciones de aprendizaje más flexibles, de modo que las instituciones y programas sean accesibles a un grupo cada vez más diverso de estudiantes, permitiéndoles aprender lo que necesitan, cuándo y dónde lo necesiten. El ALTV no solo involucra a niños, niñas y adolescentes, sino también a personas jóvenes y adultas. Por ello, los programas de formación deben ofrecerse no solamente en establecimientos educativos, sino también en Instituciones de Educación Superior, instituciones de Formación Técnica Profesional, y en espacios de educación no formal (Centros de Aprendizaje de Adultos y espacios comunitarios, entre otros) (UNESCO Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2022).

De esta manera, la transformación de la educación también debe repensar el “dónde enseñamos y aprendemos”. Los entornos de aprendizaje se convierten en un concepto orgánico y holístico, un ecosistema que incluye tanto las actividades como los resultados del aprendizaje que suceden en diferentes entornos. Aunque la escuela es un lugar central para el aprendizaje y que, junto al entorno educativo, deben ser espacios seguros, incluso de refugio, donde se anime al estudiantado a experimentar, atreverse, fracasar y crear, la UNESCO invita a que la transformación de la educación explore otros posibles entornos de aprendizaje (museos, teatros y bibliotecas, entre otros).

“A la luz de estas posibilidades de colaboración, (...) las y los líderes locales, las personas mayores, las autoridades, las comunidades y las familias tienen un papel crucial que desempeñar. Las y los trabajadores sociales, orientadores, bibliotecarios, especialistas en alfabetización y los recursos de educación especial pueden reforzar aún más la dinámica que el alumnado aporta a los entornos de aprendizaje que crean los docentes”.

Reimaginar juntos nuestros futuros - Un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2021c).

Los entornos educativos deben ser una red de espacios de aprendizaje interconectados. Esto permite integrar de manera fluida la enseñanza en el aula con actividades extracurriculares, tanto dentro como fuera de las instalaciones escolares. El personal docente desempeña un papel crucial en el diseño y construcción de estas conexiones, que son fundamentales para sostener y fortalecer dichas redes de aprendizaje (UNESCO, 2021c). Asumiendo su papel social e institucional como coordinadores de nuevos ecosistemas educativos y redes de espacios de aprendizaje, el profesorado y sus equipos de colaboradores/as se posicionan como actores esenciales en la configuración de esta transformación educativa, conectando los aprendizajes que se dan en tiempos lectivos y no lectivos, involucrando los diversos agentes educativos y promoviendo itinerarios de aprendizaje personalizado, conectando el dentro y fuera de la escuela.

En definitiva, la transformación educativa significa transformar el “qué, cómo, cuándo y dónde enseñamos y aprendemos”. Los sistemas educativos en la región están llamados a emprender una transformación integral que responda a las necesidades actuales y prepare a las y los estudiantes para los desafíos emergentes. Se busca una educación que actúe como faro hacia un mundo más justo, equitativo, sostenible y pacífico, donde el aprendizaje sea un proceso continuo y el conocimiento sea una herramienta para la vida. La educación en la región debe encaminarse hacia este cambio holístico, asegurando que cada estudiante, independientemente de su origen y condición social, pueda alcanzar su máximo potencial y contribuir de manera significativa a la sociedad.

La transformación docente

La transformación educativa no es posible sin una transformación docente. La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) destacó la importancia de reimaginar la profesión docente para que sea colaborativa, se promueva el desarrollo profesional y la formación a lo largo de toda la trayectoria profesional, mejorando las condiciones laborales y su estatus, así como promueva su voz a través de su participación en la toma de decisiones. Asimismo, la Cumbre de la Transformación Educativa (TES) convocó a un reposicionamiento de la profesión docente a fin de asegurar que el cuerpo docente sea autónomo y que, como profesionales competentes, puedan incorporar las tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024). La relevancia del cuerpo docente se acordó en la última Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe que concluyó con la firma de la Declaración de Santiago.

La transformación docente implica una reevaluación y reinención fundamental de la profesión, orientada a

preparar al cuerpo docente para enfrentar y liderar los desafíos educativos del siglo XXI. A su vez, implica una reinención del entorno educativo, formación docente y una cultura de aprendizaje colaborativo. La transformación procura equilibrar la enseñanza de contenidos con la de habilidades transversales (desarrollo sostenible, ciudadanía mundial y habilidades digitales), a la vez que busca fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Requiere que el cuerpo docente sea más que transmisores de conocimientos para convertirse en facilitadores de experiencias de aprendizaje significativas, diseñadores de entornos de aprendizaje adaptativos y cocreadores del conocimiento, garantizando que cada estudiante logre desarrollar su potencial y contribuya a la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles.

“Que la transformación educativa debe reconocer y fortalecer el rol clave de las y los docentes, priorizando su formación y desarrollo profesional, promoviendo la innovación y la apropiación de enfoques pedagógicos basados en evidencia, donde es relevante contar con información y evaluaciones para la formación integral y el bienestar que reconozcan diferentes finalidades y modalidades. Estos esfuerzos deben tener como foco, además del mejoramiento de las competencias cognitivas, las competencias socioemocionales y ciudadanas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”.

UNESCO y Ministerio de Educación de Chile. 2024.
Declaración de Santiago, 2024. Artículo 15.

Para alcanzar la transformación docente, resulta imprescindible un nuevo contrato social en que el cuerpo docente sea una pieza angular, en tanto debe contar con herramientas y conocimientos para: i) promover habilidades, conocimientos y competencias que permitan al estudiantado enfrentar y moldear el mundo venidero; ii) ofrecer métodos de aprendizaje basados en la cooperación y la solidaridad; iii) diseñar planes de estudio que respeten y celebren la ecología, la interculturalidad y la interdisciplinariedad; y iv) contribuir a que los establecimientos educativos sean espacios protegidos que promuevan la inclusión, la equidad y el bienestar. Más aún, se requiere un compromiso con la inclusión y la equidad educativa, donde el propósito de educar no se limite a impartir conocimientos, sino que se extienda hacia la conformación de una ciudadanía mundial consciente y comprometida.

Para poder atender la crisis de los aprendizajes y promover la inclusión, la transformación docente se debe complementar con una revisión del “qué y cómo se enseña” mediante:

- Renovación de los contenidos del currículo escolar (abordando aprendizajes fundamentales, habilidades socioemocionales, competencias ciudadanas y que promuevan la sostenibilidad).
- Renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje para que alcancen a todo el estudiantado, independiente de sus condiciones de origen.

- Incrementar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de aumentar la oferta de estrategias de aprendizaje más personalizadas y adecuadas para la diversidad del estudiantado.
- Promoción de las evaluaciones estudiantiles integrales (que sean de carácter formativo, tomen en cuenta habilidades y no solamente conocimientos, valoren los procesos y no solamente los resultados, adaptándose a las diversas necesidades del estudiantado).

Ahora bien, para que sea posible la transformación resulta imprescindible:

- Promover la colaboración entre ministerios, universidades, instituciones formadoras de docentes, docentes, cuerpos directivos, estudiantes y familias para diseñar e implementar políticas educativas.
- Garantizar un financiamiento eficiente y sostenido para implementar las reformas necesarias.
- Generar evidencia de forma sistemática, a fin de poder tomar decisiones informadas, evaluando el impacto de los cambios implementados en tiempo y forma.

Figura 6. Factores imprescindibles para la transformación docente.



Capítulo 3

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030)

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (ERD) tiene por objetivo sentar las bases para la transformación docente, entregando lineamientos a los ministerios de Educación para aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados hacia 2030, promoviendo una educación más inclusiva, pertinente y relevante. Para ello, se propone:

- Promover un consenso acerca de la visión de la profesión docente (los conocimientos que requiere adquirir durante su formación inicial y su desarrollo profesional, y las metodologías adecuadas para promover los aprendizajes de todo el estudiantado).
- Profesionalizar la labor docente (definición de una trayectoria de desarrollo profesional y condiciones laborales adecuadas para las exigencias de la profesión).
- Asegurar la formación docente inicial y continua integral a lo largo de toda la trayectoria profesional (incluyendo modelos flexibles de educación que garanticen el desarrollo de habilidades socioemocionales, conocimientos fundamentales y el uso de tecnologías en el marco de una educación inclusiva y sostenible).
- Promover la autonomía docente (ofreciendo herramientas y estrategias para adaptarse rápidamente a contextos adversos y diversos, flexibilizando el currículo y las evaluaciones estudiantiles en formatos holísticos, y adecuándose a distintas modalidades de enseñanza – híbrida, remota y presencial–).
- Propiciar el liderazgo educativo (docentes como líderes de la transformación educativa que cuenten con el apoyo de cuerpos directivos que ejerzan como líderes pedagógicos).

- Fomentar la colaboración, ofreciendo acompañamiento y herramientas para asegurar respuestas eficaces frente a la crisis del sistema educativo, así como facilitar el quehacer cotidiano.
- Garantizar la participación activa y protagonismo docente en la toma de decisiones a nivel institucional y de política educativa, en espacios colaborativos con diversos actores de la comunidad educativa y gubernamental.
- Aumentar la valorización social de la profesión docente.

A fin de alcanzar estos objetivos, la Figura 1 describe el marco teórico de la ERD, dando cuenta del problema al que busca contribuir (diagnóstico presentado en el primer acápite), qué se abordará a través de la ERD, qué resultados se procura obtener a partir de su implementación, y cómo esto contribuirá a aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, haciendo a la profesión docente más robusta y adaptable frente a los desafíos del presente y futuro.

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030) abarca tanto a la Educación de la Primera Infancia como a la Educación Primaria, Secundaria, Técnico-Profesional y educación para jóvenes y personas adultas. Se plantea como una hoja de ruta hacia la transformación docente, en que cada país deberá adaptar y definir, e ir actualizando, sus prioridades con base en su punto de partida (desafíos de la docencia, infraestructura tecnológica, disponibilidad de financiamiento y grado de avance hacia un nuevo contrato social por la educación).

Figura 7. Marco teórico de la Estrategia Regional Docente: Hacia el logro de la meta 4.c



La ERD abarca tres dimensiones estratégicas e interconectadas que se complementan mutuamente, creando un ecosistema robusto para el avance al desarrollo y la calidad de los sistemas educativos, desde el enfoque de la profesión y la práctica docente. Más aún, la ERD abarca aspectos claves de la política docente a fin de reposicionar la docencia y hacerla más atractiva.

- Formación docente de calidad y desarrollo profesional efectivo, a lo largo de toda la trayectoria laboral, que contribuya al desarrollo profesional docente.
- Profesionalización de la carrera docente.
- Promoción de las condiciones laborales y del bienestar docente.

La ERD incluye además aspectos transversales que contribuyen a la transformación educativa:

- Equidad de género: garantizar las condiciones para que las mujeres accedan a las mismas oportunidades de docencia y liderazgo, y que cuenten con beneficios específicos vinculados al cuidado, considerando que la profesión es mayoritariamente femenina.
- Inclusión tanto del cuerpo docente (promoviendo la diversidad de docentes) como del estudiantado (garantizando el logro de sus aprendizajes, sin importar sus condiciones de origen).
- Promoción de la voz docente en la política educativa: a pesar de la comprobada capacidad del cuerpo docente para crear, innovar y tomar decisiones pedagógicas, incluso en tiempos de emergencia (UNESCO y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, 2024), no se les considera en las decisiones de políticas educativas en materia de desarrollo profesional, currículo ni evaluación. Reconocer y promover su voz es clave para crear sistemas educativos más efectivos y equitativos, así como para hacer más atractiva la profesión (UNESCO, 2024c). Esto resulta fundamental no solo para la apropiación del cambio y la efectividad de su implementación, sino también para la legitimación y sostenibilidad a largo plazo de diversos componentes de la ERD como, por ejemplo, los estándares de desempeño, estándares de evaluación profesional y la rendición de cuentas (Ingvarson, 2003; UNESCO, 2009).
- Desarrollar el diálogo social entre organismos de la sociedad civil, instituciones formadoras de docentes, representantes de Gobierno, empleadores, docentes, familias, estudiantes y asociaciones gremiales para generar un nuevo contrato que promueva la transformación educativa requiere una base políticamente amplia de acuerdos políticos y técnicos sostenibles en el tiempo, trascendiendo la rotación de Gobiernos y los altibajos

de recursos. Adicionalmente, la pluralidad de miradas e intereses conjugada en dichos acuerdos es una salvaguarda clave de su orientación pública (Scartascini et al., 2010).

Por último, la implementación de la ERD requiere de una serie de factores habilitantes:

- Financiamiento adecuado y sostenido: es necesario garantizar que el objetivo del 20 % de gasto anual en educación (Naciones Unidas, 2022c) contribuya al fortalecimiento de las capacidades, la mejora de las condiciones de trabajo docente, infraestructura, equipamiento, investigación y formación docente. Un abordaje del “gobierno en su conjunto”¹¹ permitirá garantizar salarios dignos y competitivos, formación de calidad asequible, incluyendo becas y estipendios para alumnas y alumnos de Pedagogía provenientes de diversos contextos socioeconómicos y culturales, así como programas de formación continua gratuitos. En la última reunión de ministras y ministros de educación de la región (Santiago de Chile, 2024), también se contó con ministros y altas autoridades de Hacienda y Finanzas destacando la importancia del diálogo entre las carteras de Educación y Finanzas. Además, el Comité Directivo Regional del ODS4, liderado por la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago, estableció un grupo de trabajo dedicado a la financiación de la educación. Los resultados de estas acciones serán reflejados en un marco de recuperación y transformación educativa que será publicado en 2025 y que fue una solicitud de las y los ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Todo ello indica una voluntad política y técnica de buscar soluciones para el financiamiento adecuado de la educación.
- Establecimiento de un sistema de monitoreo de la oferta y profesionalización docente: los Gobiernos deben desarrollar y mantener un sistema de información, monitoreo y gestión docente de tipo SIGD (Sistema de Información de la Gestión Docente),¹² alineado con otros sistemas de monitoreo de políticas educativas, a fin de poder hacer un seguimiento de la escasez, demanda, valoración y profesionalización docente. Se debe observar, generar datos y monitorear de manera diferenciada las y los docentes de diferentes niveles y modalidades educativas. Para ello, es necesario generar indicadores periódicos que permitan monitorear la situación docente e integrar la evaluación continua y la mejora basada en evidencia para elevar la calidad

¹¹ Un “Whole-of-government approach” es requerido aquí, subraya el documento pertinente al profesorado de la Cumbre Transformación de la Educación de Naciones Unidas. *United Nations Transforming Education Summit. Thematic Action Track 3: Teachers, Teaching and the Teaching Profession*, Discussion Paper (Final draft - 15 July 2022, p. 12).

¹² SIGD refiere a una base de datos o un sistema diseñado para recopilar, administrar, analizar y reportar información del cuerpo docente, a nivel individual (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2020).

educativa en la región. La evaluación continua y la mejora basada en evidencia no solo facilitan la identificación de brechas y oportunidades de desarrollo profesional para el cuerpo docente, sino que también promueven la adopción de metodologías innovadoras y efectivas en el aula. Al promover una cultura educativa que valore la reflexión crítica constructiva, la adaptabilidad y el aprendizaje continuo, y que esté apoyada por estructuras que incentiven la experimentación y la innovación, la ERD se posiciona como un motor clave para el avance hacia una educación de calidad en América Latina y el Caribe.

- Reconocimiento y valoración docente: es necesario monitorear el nivel de reconocimiento y valoración social de la profesión docente, a fin de promover políticas para atraer nuevos y nuevas estudiantes y retener profesionales.

Tomando como base el Índice de Valorización Docente que promueve Elige Educar en Chile (Elige Educar, 2022), se sugiere generar un indicador regional, de medición periódica, que sirva como termómetro del reconocimiento docente a nivel social, y contribuya con campañas de orientación y promoción de carreras de Pedagogía, como las realizadas por la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. Durante las celebraciones del Día Internacional del Docente. Este indicador se podría medir de forma bianual, a fin de monitorear los cambios generados por programas o políticas implementadas para la ERD.

A continuación, se describen las principales dimensiones de la Estrategia Regional Docente junto a sus líneas de acción.

Figura 8. Principales dimensiones de la Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030)



Formación docente

La formación docente requiere una revisión comprensiva y una acción coordinada para mejorar su calidad y garantizar la equidad. En este proceso resulta clave que el cuerpo docente tenga una participación activa y central, no solo en la definición de los contenidos de la formación (tanto inicial como continua), sino también en la colaboración con las instituciones formadoras de docentes y en la definición de los estándares de calidad de los programas de formación docente.

Preparar al cuerpo docente para ofrecer una educación integral al estudiantado, en que se forme no solo en conocimientos disciplinarios y pedagógicos generales, sino que en el manejo de la didáctica propia de cada disciplina (matemáticas, ciencias, lectoescritura, entre otros), donde se ajusta la enseñanza a la naturaleza de lo que se enseña. Es en la didáctica específica donde se considera la adaptación del contenido, las metodologías, la evaluación, los recursos y materiales, ejemplos, etc., y se analiza el desempeño de las y los estudiantes, principalmente interpretando los errores que cometen.

“Promover la formación inicial y continua de calidad, de nuestros docentes y la de los sistemas de supervisión y acompañamiento pedagógico en el aula, fundamentales para fortalecer las capacidades de las y los docentes, la innovación pedagógica y la promoción de los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos”.

**UNESCO y Ministerio de Educación de Chile. 2024.
Declaración de Santiago, 2024. Artículo 15.**

A su vez, debiera formarse en competencias para el siglo XXI, incluyendo aspectos interculturales (lenguas indígenas), socioemocionales, así como aspectos vinculados a la ciudadanía mundial y sostenibilidad, resulta fundamental para propiciar la transformación y recuperación educativa. La formación debe garantizar que el cuerpo docente tenga una sólida base de saberes disciplinarios y pedagógicos, competencias socioemocionales para poder conocer y apoyar al estudiantado, así como metodologías adaptativas a las necesidades del estudiantado que promuevan procesos de aprendizaje desde una perspectiva activa, colaborativa y que se centre en la experiencia (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Perrenoud, 2004; Naciones Unidas y UNESCO, 2023; UNESCO, 2022d).

La formación docente debe incorporar además competencias digitales y habilidades para el uso de la inteligencia artificial para promover la inclusión (adaptando metodologías de enseñanza y generando evaluaciones específicas para las necesidades del estudiantado), el interés del estudiantado (mediante el diseño de propuestas y actividades propicias para la edad y preferencias del estudiantado) y la adaptación a vicisitudes del entorno (disponibilidad de materiales en línea para ofrecer educación en formato híbrido o digital, de ser necesario). De acuerdo con el Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación *Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación* (Naciones Unidas, 2022d), los Estados y otras partes interesadas deben ofrecer formación digital a las y los docentes y reforzar sus competencias y autonomía digitales (también en la enseñanza a distancia), ofreciéndoles los medios para mantener, dominar y configurar la tecnología a su manera, entre otras cosas, para preparar y utilizar contenidos digitales que se articulen con las aspiraciones y necesidades de las comunidades locales. Esa formación también debería permitir al personal docente dominar las herramientas y programas digitales elaborados para las y los niños y jóvenes con discapacidad.

Por otro lado, según el Marco de Competencias de Inteligencia Artificial para Docentes, frente al rol irremplazable de la docencia, el uso adecuado de la IA se centra en cinco ejes: enfoque humano en cuanto a la acción y rendición de cuentas; uso ético y responsable de la IA; conocimientos y capacidades requeridas para un uso adecuado de la IA; pedagogía de la IA y aprendizaje de IA a lo largo de todo el desarrollo profesional (UNESCO, 2024g). Considerando la relevancia del acceso a infraestructura tecnológica y el nivel de desarrollo profesional del cuerpo docente de cada país, es necesario contextualizar el Marco de Competencias a las necesidades y desafíos de cada país.

La formación docente debería ser considerada un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria profesional, cuya base se inicia con la formación inicial, y continúa con la inducción y desarrollo profesional. Por ello, a fin de diseñar una formación integral, se requiere del esfuerzo mancomunado entre las instituciones que forman profesores y profesoras, el Estado y docentes en ejercicio (OCDE, 2019b). La formación requerirá de constantes reflexiones y actualizaciones sobre la base de las demandas del estudiantado y las necesidades del contexto.

Asimismo, la formación continua deberá ser parte del desarrollo profesional, promoviendo los aprendizajes a lo largo de toda la carrera docente, con especiales adecuaciones según el tipo de educación impartida (por nivel, especialidad y público objetivo –juvenil o adulto, por ejemplo–). Si bien será necesaria una formación continua adaptada a las necesidades del cuerpo docente (incluyendo

opciones de carácter flexible y aceleradas), es recomendable que la formación sea presencial o híbrida, con espacios de retroalimentación recurrente. En este sentido, se plantea la necesidad de mentorías y colaboración no solo para facilitar la transición de la carrera de Pedagogía hacia el ejercicio profesional, sino también para sostenerse en la profesión (ver Recuadro 5).

A partir de una formación docente integral y de calidad que propicie el liderazgo y protagonismo docente, no solamente en el diseño de los programas de formación, sino también en la investigación y currículo escolar, se estará fomentando el desarrollo de profesionales preparados para afrontar las adversidades del presente y futuro (abarcando la inclusión de estudiantes en situación de movilidad, por ejemplo), adaptando las aproximaciones metodológicas, evaluaciones (formativas, sumativas, estandarizadas) y desarrollo estudiantil.



Recuadro 5

Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel del ODS4-Educación 2030 de la UNESCO para promover la calidad e innovación de la docencia a través de la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la carrera profesional

Las recomendaciones del Grupo de Alto Nivel abordan diversos aspectos de la formación docente. En primer lugar, en cuanto al financiamiento, plantean que los Estados deberían garantizarlo tanto en la formación inicial como continua, incluyendo incentivos y estipendios. Asimismo, los Estados deberían garantizar la calidad de los programas de formación docente, a partir de la coordinación, regulación y monitoreo de las instituciones que imparten carreras de Pedagogía, así como de los programas que ofrecen, tanto en el sector público como privado. Como mínimo, el cuerpo docente debería contar con un título en Educación Superior, e idealmente un posgrado (maestría o equivalente) en que se incluyan prácticas en establecimientos educativos. Más aún, la formación continua debería ser obligatoria y parte esencial del desarrollo profesional, asegurando su calidad a través de programas que promuevan el aprendizaje activo, el desarrollo de contenidos específicos, así como modelar prácticas efectivas mediante una oferta sea sostenida a lo largo de la carrera profesional.

La formación docente debería promover el liderazgo, a fin de que las y los profesionales docentes puedan convertirse en guías para la innovación y líderes del proceso de desarrollo social y cognitivo del estudiantado, promoviendo una educación holística, pertinente e inclusiva, centrada en el estudiantado, y competencias cognitivas de alto nivel (resolución de problemas, capacidad de aprender de forma independiente y colaborativa). El liderazgo pedagógico debería fomentarse, además, mediante programas de formación continua de calidad que promuevan programas de intercambio y experiencias en investigación, claves para el desarrollo profesional.

Un aspecto central de la formación docente es la retroalimentación reflexiva y las mentorías, no solo para facilitar la transición de la formación hacia el ejercicio docente en los primeros años de la carrera, sino también para promover la colaboración como parte vertebral de la profesión. La colaboración debería ser interdisciplinaria para promover aprendizajes en el estudiantado, así como cotidiana a través de comunidades de práctica docente.

Fuente: Adaptado de OIT, 2024 (disponible bajo [CC BY 4.0](#)).

Formación del cuerpo directivo

Las y los directivos y líderes pedagógicos desempeñan un rol clave en el desarrollo profesional de los cuerpos docentes, ya que son quienes orientan, acompañan y promueven una cultura de mejora continua al interior de las comunidades educativas. Su liderazgo implica dirigir procesos de aprendizaje institucional que fortalezcan las prácticas pedagógicas, identificando las necesidades formativas del equipo docente y gestionando oportunidades de formación continua pertinentes y contextualizadas, articuladas con el currículo y las necesidades del establecimiento. A su vez, el cuerpo directivo puede generar espacios de reflexión pedagógica colaborativa al interior del establecimiento y facilitar oportunidades pertinentes de aprendizaje profesional, tales como observaciones de aula y retroalimentación, mentorías y comunidades de aprendizaje profesional, entre otros.

La literatura sobre los programas de desarrollo profesional efectivo destaca la importancia de que este sea continuo, colaborativo, situado en la práctica y conectado con el currículo y las metas escolares (Darling-Hammond et al., 2017). Para llevar a cabo este tipo de iniciativas vinculadas a los establecimientos, las y los líderes pedagógicos no solo deben conducir la gestión, sino que deben posicionarse como agentes estratégicos que acompañan, fortalecen y potencian el crecimiento profesional de los y las docentes. Desde este rol estratégico en el desarrollo profesional docente, se vuelve clave asegurar una sólida formación y preparación de los equipos directivos en liderazgo pedagógico.

Vale destacar que la formación del cuerpo directivo resulta fundamental para promover su liderazgo pedagógico y su profesionalización. Considerando las diferencias en la región identificadas en el ERCE 2019 en cuanto a su participación en programas de formación continua, la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico por sobre el administrativo, y la ausencia de una oferta de desarrollo profesional sostenida en el tiempo (UNESCO, 2024f), resulta clave ampliar la oferta de formación continua para cuerpos directivos, abordando aspectos similares al resto del cuerpo docente (promoción de la inclusión y equidad de aprendizajes, y la multiculturalidad, entre otros).

Por ello, la Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe busca promover una formación docente integral, de calidad y a lo largo de toda la trayectoria profesional que promueva, por un lado, la autonomía y protagonismo

docente en la política educativa y, por otro, la centralidad del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se describe una hoja de ruta para promover la formación docente de calidad y algunos indicadores que podrán ser tomados como base para la adaptación de la ERD por parte de cada país.

Lineamientos para la acción

- **Establecer un consenso acerca de la visión de la profesión docente, sus bases de conocimiento y múltiples propósitos que se refleje en los programas de formación inicial y continua.**

La ERD concibe las bases de conocimiento y capacidades definitorias de la profesión docente en términos de la conjunción de tres ámbitos en su puesta en acto en la enseñanza: conocimiento de la materia y del currículo, conocimiento de los que aprenden y su desarrollo en contexto social, conocimiento de la enseñanza (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Asimismo, proyecta su propósito moral conforme a la visión de la UNESCO sobre la trascendencia social y humana de la educación para el conocer, hacer, convivir y ser (UNESCO, 1996), y sus focos en derechos humanos, inclusión, igualdad de género y visión de la educación como un bien público (UNESCO, 2021c).

Para identificar los avances en este punto, resulta clave generar evidencia desde los ministerios de Educación de cada país y promover la participación de las comunidades educativas. En primer lugar, a fin de identificar la visión de la profesión docente, se sugiere que los ministerios de Educación diseñen e implementen diálogos entre docentes (de Primera Infancia, Primaria y Secundaria), formadores/as de formadores/as, estudiantes y hacedores/as de política educativa, que se realicen en diversas comunidades educativas, intentando alcanzar la mayor representatividad posible. Desde los ministerios de Educación se debería sistematizar la evidencia recabada, identificando los puntos clave. Una vez difundidos los resultados a nivel local y nacional, se buscará conocer el nivel de consenso con la propuesta generada. Este primer ejercicio serviría como punto de partida para identificar y consensuar la visión de la profesión docente en el mediano y largo plazo, para cada nivel educativo (inicial, Primaria y Secundaria) y modalidad (Formación Técnica Profesional y formación para jóvenes y personas adultas).

Tabla 2. Línea de acción: Consensuar la visión de la profesión docente a nivel nacional

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Consensuar visión de la profesión docente a nivel nacional	• Diseño de diálogos sociales para identificar visión de la profesión docente.	• Número de países que diseñaron diálogos.	Ministerios de Educación, Instituciones de Educación Superior que forman docentes, estudiantes y docentes.
	• Implementación de diálogos sociales, asegurando representatividad de todos los actores.	• Número de países que implementaron los diálogos. • Número de países que consensuaron la visión de la profesión docente.	

● **Resguardar la calidad de la formación docente a partir de la definición de marcos de competencias y estándares de calidad.**

A partir del consenso sobre la visión de la profesión docente, se definirá el saber y poder hacer de las y los profesionales de la educación, bajo la forma de marcos de competencias y estándares que se consideran indispensables para responder a la crisis de relevancia y calidad de la educación en la región. Estos instrumentos –que incluyen diferentes niveles de definición, desde principios guías de la visión sobre la enseñanza de calidad y el trabajo docente (marcos de competencias), a descripciones precisas (estándares) de lo que el cuerpo docente debe saber y poder hacer– deben incluir la integración de las competencias digitales en la formación y práctica pedagógica (Naciones Unidas, 2022d; UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes 2020). Todos los países deberían procurar convenir la definición de estos marcos de competencias y estándares para orientar la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional de las y

los docentes en ejercicio (Naciones Unidas, 2022d). Como guía, se sugiere considerar el Marco Internacional Global de los Estándares Profesionales Docentes (UNESCO) y utilizar los sistemas de clasificación de estándares de la UNESCO como la Clasificación Internacional Estándar de los programas de formación docente (ISCED-T2021) (UNESCO y IEU, 2022). Cabe resaltar que la participación y voz docentes serán fundamentales en el proceso de su elaboración y acuerdo (Ingvarson, 2003, 2012; UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes 2020; UNESCO, 2013).

Frente a la escasez docente, algunos aspectos a considerar para promover la calidad de la formación inicial docente serán: la incorporación de requisitos de admisión a las carreras de Pedagogía (prueba de admisión con puntaje mínimo, evaluación de perfil vocacional, entre otras opciones), así como la oferta de programas de acompañamiento vocacional durante la Educación Secundaria para atraer estudiantes a las carreras de Pedagogía.

Tabla 3. Línea de acción: garantizar la calidad de la formación docente

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Garantizar la calidad de la formación docente	• Definición de estándares de calidad de la formación inicial docente (incluyendo estándares de calidad de los programas de educación inicial, Primaria, Secundaria, Formación Técnica Profesional y educación para jóvenes y personas adultas).	• Número de países que definen estándares de calidad de los programas de formación docente en cada nivel y modalidad educativa.	Ministerios de Educación, Instituciones de Educación Superior que forman docentes y docentes.
	• Definición de estándares de calidad de las instituciones formadoras de docentes.	• Número de países que definen estándares de calidad de las instituciones de formación docente en cada nivel y modalidad educativa.	
	• Elaboración de guías para el cumplimiento por parte de Instituciones de Educación Superior que forman docentes y educadores/as.	• Número de guías elaboradas para el cumplimiento de los estándares de calidad por parte de las instituciones formadoras.	
	• Definición de criterios de admisión para las carreras de Pedagogía.	• Número de diálogos entre docentes, instituciones formadoras de docentes y ministerios de Educación para definir criterios.	
	• Oferta de programas de acompañamiento vocacional durante la Educación Secundaria.	• Número de programas ofrecidos por universidades e instituciones formadoras de docentes	

- **A fin de contribuir a combatir la crisis de aprendizajes y a la recuperación, así como a la promoción de la sostenibilidad y la ciudadanía mundial, los programas de formación inicial docente deben abordar una perspectiva integral que incorpore aspectos disciplinares, interculturales (idiomas internacionales y de pueblos originarios locales), competencias del siglo XXI, aspectos socioemocionales y competencias digitales.**

Si bien cada país parte de puntos diferentes, esta acción propone una revisión de los programas de formación inicial docente y su coherencia con las exigencias de la transformación educativa, seguido de un diálogo social entre docentes, ministerios de Educación e instituciones formadoras de docentes, para definir los contenidos de los programas de formación, donde es clave la voz docente. Considerando que la formación docente se debe desarrollar

durante toda la carrera profesional, se definirán los contenidos de la formación inicial y de formación continua de forma coherente, incluyendo actualizaciones, reflexiones y profundización de aspectos específicos.

Tomando como base los avances de la UNESCO en cuanto a los Marcos de Competencias Digitales de docentes y estudiantes, y las recomendaciones para el uso ético de la inteligencia artificial en la educación (UNESCO, 2024g; UNESCO y IEU, 2018), se sugiere que cada país desarrolle un Marco de Competencias nacional en que se consideren las particularidades del territorio, infraestructura tecnológica, cuerpo docente y estudiantado. Considerando la desigual infraestructura tecnológica de los sistemas educativos de la región, la formación debería incorporar programas de apoyo para la obtención de equipamiento y acceso a conectividad.

Tabla 4. Línea de acción: garantizar la integralidad de la formación docente

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promoción de la integralidad y pertinencia de la formación docente para atacar la crisis de aprendizajes, promover la recuperación y transformación educativa en la región	• Revisar la integralidad y pertinencia de los programas de formación docente.	• Número de países que revisan los programas de formación inicial y continua docente.	Ministerios de Educación, Instituciones de Educación Superior que forman docentes, y estudiantes de Pedagogía.
	• Incluir educación intercultural (que incorpore idiomas de pueblos originarios, su historia, cosmovisión y costumbres) en los programas de formación docente, considerando la diversidad étnica y lingüística de la región.	• Número de países que incorporan aspectos interculturales en los programas de formación docente.	
	• Incorporar competencias para el siglo XXI (pensamiento crítico, resolución de problemas, entre otros) en los programas de formación docente.	• Número de países que incluyen las competencias del siglo XXI en los programas de formación docente.	
	• Promover las habilidades socioemocionales en los programas de formación docente.	• Número de países que incorporan competencias socioemocionales en los programas de formación docente.	
	• Desarrollar un Marco de Competencias Digitales para docentes, para incorporar adecuadamente la alfabetización digital en los programas de formación docente.	• Número de países que cuentan con un Marco de Competencias Digitales para Docentes.	
	• Promover el uso ético de la inteligencia artificial a partir de orientaciones y cursos de formación docente.	• Número de países que ofrecen orientaciones y cursos de formación acerca del uso ético de la IA.	
	• Promover la asociación entre ministerios de Educación, Instituciones de Educación Superior que ofrecen programas de Pedagogía y el sector tecnológico, para garantizar el acceso a equipamiento y conectividad.	• Número de acuerdos entre distintos organismos para garantizar el acceso a equipamiento y conectividad.	

- **Incorporar metodologías centradas en el estudiantado y la flexibilización de los formatos de evaluación en los programas de formación docente, a fin de promover la inclusión y aprendizajes de todo el estudiantado.**

Para atender la crisis de relevancia que afecta a los sistemas educativos y promover la ciudadanía del siglo XXI en pro de una sociedad más justa y sostenible, el cuerpo docente debe contar con herramientas, conocimientos y recursos

para implementar metodologías activas dentro y fuera de la sala de clases y repensar las evaluaciones estudiantiles para que trasciendan lo cognitivo y resultados de aprendizaje académico, tal como desarrollaron varios países durante la pandemia por COVID-19 (Villegas-Reimers et al., 2023). Resulta fundamental que la formación inicial y continua incluya estos aspectos, y que el cuerpo docente tenga espacio para realizar sugerencias y plantear sus necesidades a los ministerios de Educación.

Tabla 5. Línea de acción: incorporación de metodologías de enseñanza que promuevan la inclusión del estudiantado

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promover enfoques pedagógicos que incentiven la participación activa y colaborativa del estudiantado, en favor de la inclusión	• Incorporación en los programas de formación docente de metodologías como aprendizaje basado en proyectos, pedagogías colaborativas o gamificación.	• Número de países que incluyen prácticas pedagógicas participativas y formatos de evaluación innovadores en los programas de formación.	Ministerios de Educación, Instituciones de Educación Superior formadoras de docentes y docentes.
	• Incorporación en los programas de formación docente de una variedad de formatos de evaluación, contemplando las dimensiones sumativa y formativa.	• Número de países que incorporan distintos formatos de evaluación en sus programas de formación inicial y continua.	
	• Elaboración de guías docentes para promover prácticas pedagógicas que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad en el aula.	• Número de países que elaboran guías docentes para promover prácticas pedagógicas participativas.	

● **Los programas de formación docente deben promover la autonomía, la participación, el liderazgo y la colaboración docente.**

La formación docente debe ofrecer herramientas y estrategias para transitar entre la educación híbrida, remota y presencial, así como entre distintas aproximaciones metodológicas para adaptarse rápidamente a los desafíos del mediano y largo plazo que puedan aversinarse. La promoción de la agencia docente incluye conocimientos administrativos y de planificación durante la formación, además de aspectos estrictamente vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje. La autonomía debe balancearse con el desarrollo de comunidades de ejercicio profesional, a fin de intercambiar materiales, saberes y estrategias. Para que el cuerpo docente pueda contribuir en el diseño de políticas educativas, es necesario que la formación docente incorpore asignaturas relacionadas a la investigación (metodología e insumos teóricos acerca de la política educativa, entre otros).

Es imprescindible que el cuerpo docente sea instruido para servir como agentes dinámicos de cambio, empoderando a sus estudiantes y comunidades para ser participantes en el tejido de una sociedad más justa y equitativa. La formación en liderazgo debe incorporar métodos de enseñanza que promuevan la empatía, el respeto intercultural y una sólida ética de trabajo en equipo. Adicionalmente, la formación tiene que preparar a las y los educadores para adaptarse a los vertiginosos cambios sociales y tecnológicos, y para liderar a otros en la búsqueda de respuestas creativas y efectivas a los desafíos educativos contemporáneos. Un liderazgo efectivo en el entorno educativo se convierte así en un motor para inspirar un cambio estructural, moviendo

la educación hacia senderos que garanticen una mayor inclusión y justicia para todas y todos

Además, los Gobiernos deben fortalecer la colaboración docente a nivel nacional e internacional, mediante alianzas entre establecimientos educativos, organizaciones de la sociedad civil, universidades y centros de formación docente, a fin de difundir e intercambiar prácticas exitosas, recursos y estrategias docentes, y opciones de formación continua. Estos programas de intercambio, que incluso podrían ser garantizados mediante mecanismos de cooperación interregional, facilitarán el acceso de docentes y educadores/as a experimentar cómo se incluye a estudiantes tanto para promover sus aprendizajes como su bienestar socioemocional, en diversos contextos, y buscar mecanismos para adaptarlo/aplicarlo a sus establecimientos educativos. La vinculación con una red de entidades de formación nacional e internacional, además, promoverá la innovación pedagógica y metodologías activas que la evidencia ha demostrado que son eficientes, por ejemplo, aprendizaje colaborativo o cooperativo ([SUMMA Plataforma de Prácticas Educativas Efectivas](#)).

También se podrían generar repositorios de acceso público que puedan ser utilizados por diversas comunidades educativas. Un ejemplo de colaboración docente en la región es [Edtech Maker Space \(World Education\)](#) que busca promover el desarrollo profesional a partir de la generación de recursos educativos digitales de acceso abierto. Vale destacar que debido a la desigualdad en la infraestructura tecnológica y competencias digitales en la región, se incluyen alternativas de intercambio mediante diálogos y encuentros, propiciados por la UNESCO.

Tabla 6. Línea de acción: promoción de la colaboración docente

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promover la colaboración docente entre establecimientos educativos a nivel local y nacional	• Generar una plataforma web en que los ministerios de Educación o entidad federal educativa reúna, clasifique y divulgue experiencias exitosas de inclusión pedagógica y social, además de promover foros entre docentes para responder dudas pedagógicas y promoción de bienestar socioemocional estudiantil, entre otros.	• Número de docentes que comparten sus prácticas en la plataforma.	Ministerios de Educación, entidades federales educativas, docentes y cuerpos directivos.
	• Convocar a docentes y establecimientos educativos a enviar a la plataforma experiencias exitosas para promover los aprendizajes e inclusión de estudiantes con discapacidad.	• Número de docentes que visitan la plataforma y descargan su información.	
	• Convocar a docentes y establecimientos educativos a enviar a la plataforma experiencias exitosas para promover la inclusión y aprendizajes de estudiantes migrantes, pertenecientes a pueblos originarios y a diversos grupos étnicos a lo largo de toda la trayectoria escolar.	• Número de intercambios en foros de la plataforma.	
	• Convocar a docentes y establecimientos educativos a enviar a la plataforma experiencias exitosas para prevenir el abandono escolar temprano de estudiantes en diversas situaciones de vulnerabilidad.	• Número de prácticas compartidas en la plataforma sobre inclusión de estudiantes con discapacidad. • Número de prácticas compartidas en la plataforma sobre inclusión de estudiantes migrantes, pertenecientes a pueblos originarios y a diversos grupos étnico-raciales. • Número de prácticas compartidas en la plataforma sobre la prevención de abandono escolar temprano.	

Fomentar la reflexión y el intercambio de experiencias entre docentes para una mejora constante de las prácticas pedagógicas	• Promover la participación de docentes y educadores/as en diálogos entre docentes y directivos/as (presenciales y virtuales), promovidos por la UNESCO y los ministerios de Educación, a fin de intercambiar experiencias y conocimientos.	• Número de diálogos docentes y directivos y cantidad de participantes por país.	Ministerios de Educación, UNESCO.
Promover la colaboración docente a nivel internacional	• Generar convenios entre ministerios de Educación de la región, entidades federales educativas y organizaciones de la sociedad civil con alcance regional para promover intercambios docentes en América Latina y el Caribe.	• Número de convenios internacionales.	Ministerios de Educación, entidades federales educativas, organizaciones de la sociedad civil con alcance regional.
	• Establecer un protocolo para que los y las docentes que opten por estos intercambios puedan obtener un certificado que valide su participación como parte de su formación continua.	• Número de participantes en los programas de intercambio.	

● **Ofrecer programas de formación específicos para cuerpos directivos, a fin de promover el liderazgo pedagógico.**

El liderazgo escolar efectivo es indispensable para la creación de un sistema educativo dinámico, receptivo y sostenible en América Latina y el Caribe. Se debe fomentar un liderazgo que no solo administre los recursos y gestione los establecimientos educativos, sino que también lidere el desarrollo profesional docente, empodere a los y las docentes para innovar y adaptarse a un mundo en constante cambio, elevando así el estándar de la educación en toda la región. El fortalecimiento del liderazgo escolar requiere una inversión significativa en el desarrollo profesional del cuerpo directivo y de las y los administradores escolares.

La formación de directivos/as debe enfocarse no solo en la teoría administrativa y educativa, sino también en liderazgo pedagógico, gestión de cambio, comunicación efectiva y la práctica de fomentar una cultura de colaboración dentro de la comunidad escolar. Esto implica establecer y mantener un entorno en el que la innovación no solo sea bienvenida,

sino esperada, y donde la experimentación y la adaptación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza basada en evidencia sean la norma. Para lograr esto, se requiere un compromiso a largo plazo que se arraigue en la cultura institucional. En este sentido, las y los líderes educativos deberían proporcionar retroalimentación constructiva, no solo para guiar las áreas de mejora, sino también para afirmar y destacar las buenas prácticas pedagógicas. Tal reconocimiento y retroalimentación contribuirán al desarrollo profesional continuo y fomentarán un ambiente de motivación y respeto dentro del entorno escolar.

Así, es necesario potenciar un liderazgo distribuido que movilice recursos, facilite la autonomía y la creatividad, el trabajo colaborativo y mejore la disposición al cambio, pero que también guíe, apoye, asesore, dé seguimiento y evalúe los proyectos de innovación (Da Costa et al., 2014; Pascual y Orrego, 2020). Es necesario impulsar una cultura de innovación que, dentro y fuera del aula, promueva metodologías participativas, incentive espacios de creatividad, autonomía y flexibilidad curricular e institucional (Huepe et al., 2022; Reimers y Opertti, 2021; UNESCO, 2022b).

Tabla 7. Línea de acción: programas de formación para directivos

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Desarrollar liderazgo pedagógico efectivo en el cuerpo directivo	• Asegurar programas de formación para directivos/as enfocados en liderazgo pedagógico.	• Proporción de directivos/as calificados/as en liderazgo.	Ministerio de Educación, Instituciones de Educación Superior que forman docentes y asociaciones educativas.

• **A fin de facilitar la transición desde la carrera de Pedagogía hacia el ejercicio profesional, los programas de formación deben ofrecer prácticas profesionales, programas de acompañamiento y seguimiento.**

- Los programas de formación inicial docente deben avanzar en el fortalecimiento de la formación práctica. Desde el inicio de la formación inicial se deben tener experiencias prácticas significativas, auténticas y reflexivas que permitan a las y los futuros docentes desarrollar una comprensión profunda de la enseñanza y el aprendizaje, con oportunidades para aplicar conceptos teóricos en situaciones reales o simuladas de enseñanza y luego reflexionar sobre esas experiencias (Grossman et al., 2009; Grossman, 2024).
- La pedagogía de la práctica busca que las y los futuros docentes desarrollen habilidades prácticas en contextos auténticos o simulados a través de juegos de roles, en los que se recrean situaciones que un docente podría enfrentar; considera la importancia de incorporar representaciones (videos, estudio de casos, análisis de tareas y evaluaciones, relatos de experto, etc.), descomposiciones (foco en los elementos planificados, manejo de las transiciones, etc.) y aproximaciones (experiencias de terreno) (Deans for Impact y Core Practice Consortium Deans for Impact, 2016).

A su vez, la formación inicial debe ofrecer prácticas profesionales basadas tanto en los aspectos conceptuales como prácticos de las tareas típicas de la profesión, promoviendo procesos de indagación, reflexión e investigación que contribuyan a desarrollar la colaboración docente, así como la colaboración con otros actores de la comunidad educativa y agentes externos. El acompañamiento se puede ofrecer entre pares (estudiantes avanzados que ejerzan como mentores/as de alumnas y alumnos noveles) o entre estudiantes y docentes de las universidades/entidades de formación docente. Los programas de acompañamiento deben ofrecer encuentros periódicos, metas, monitoreo de los alcances y recomendaciones/apoyos que contribuyan a la retención y graduación oportuna.

Asimismo, con el objetivo de reducir el abandono temprano de la profesión docente se requieren programas de mentorías en que contribuyan docentes de las universidades/entidades de formación en Pedagogía, docentes de los establecimientos educativos en que se incorporan a las y los docentes noveles, y docentes retirados/as que deseen ejercer como mentores/as. A partir de encuentros, acompañamiento y retroalimentación periódica, se podrá hacer más fluida la transición al mundo laboral, así como contribuir a la colaboración y promoción de comunidades de práctica. Una atención especial debe otorgarse a la selección y formación de las y los formadores, de modo que no solo sean especialistas en los temas que enseñan, sino también comprendan cómo los y las profesoras aprenden y utilizan pedagogías centradas en los desafíos de la docencia.

Tabla 8. Línea de acción: prácticas profesionales, inducción y acompañamiento

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promoción de la transición fluida desde la carrera de Pedagogía hacia el ejercicio profesional	• Ofrecer programas de acompañamiento, inducción y mentoría a lo largo del FID.	• Proporción de estudiantes que accede a programas de mentoría, inducción y acompañamiento.	Ministerios de Educación, Instituciones de Educación Superior que ofrecen programas de formación docente.
	• Ofrecer programas de acompañamiento y mentoría, como mínimo, durante los primeros años del ejercicio docente.	• Proporción de docentes noveles que participan en programas de mentorías durante los primeros años de su carrera. • Proporción de docentes en ejercicio que se ofrecen como mentores/as.	

• **Diseñar e implementar iniciativas de formación continua que promuevan el aprendizaje y el mejoramiento del trabajo docente, a lo largo de toda la trayectoria profesional.**

Considerando la brecha formativa (en cuanto a contenidos y competencias) entre docentes noveles y docentes con larga trayectoria, los programas de formación continua deberían equiparar los conocimientos y competencias en pro de la transformación docente. Por tanto, la formación continua debería ser obligatoria a lo largo de la carrera y garantizar programas de calidad que respondan a las necesidades

transmitidas por las y los profesores. A modo de ejemplo, se sugiere que se basen en el aprendizaje activo, competencias digitales y participación docente.

Es necesario que los sistemas educativos garanticen condiciones para que docentes y educadores/as de Primera Infancia tengan oportunidad de participar de iniciativas de formación continua efectivas. Para ello, la formación continua debería ser parte obligatoria del desarrollo profesional y la carrera docente, y las normativas vigentes deberían garantizar parte de la jornada laboral para este fin.

Tabla 9. Línea de acción: formación continua y desarrollo profesional a lo largo de toda la trayectoria profesional

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Fortalecer las competencias pedagógicas y disciplinarias de las y los docentes en ejercicio a través de programas de formación continua	• Desarrollar y promover programas de formación continua.	• Proporción de docentes participantes en programas de formación continua y desarrollo profesional. • Formación y desarrollo profesional garantizados como parte de la jornada laboral docente • Establecer número mínimo de horas anuales que cada docente debe dedicar al desarrollo profesional.	Ministerios de Educación, centros de formación pedagógica continua, universidades, asociaciones profesionales docentes.
	• Fomentar el aprendizaje profesional docente, y el desarrollo profesional continuo, situado y colaborativo, y enfocado en las necesidades de los establecimientos y aprendizaje de los y las estudiantes.	• Proporción de docentes que colabora con otros/as docentes, a raíz de los programas de formación continua y desarrollo profesional.	
	• Definir la evaluación de impacto de los programas de formación continua en diversos aspectos (competencias digitales, colaboración docente, entre otros).	• Número de países que evalúan el impacto de los programas de formación docente continua.	

Profesionalización de la carrera docente y directiva

La profesionalización de la docencia es un proceso que eleva la enseñanza a la categoría de una profesión distinguida, demandando no solo una base sólida de conocimiento especializado y habilidades específicas, sino también una dedicación ética al aprendizaje y progreso del estudiantado. La profesionalización docente procura asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan oportunidades de aprendizaje con cuerpos docentes calificados, que representen la diversidad étnica y sociocultural de su país, sean bien remunerados y tengan condiciones adecuadas de trabajo, y que provengan de carreras profesionales que les reconozcan y motiven a alcanzar su máximo potencial profesional.

En primer lugar, es necesario definir estándares profesionales que reflejen las expectativas de la profesión docente. Al tener expectativas claras, las y los maestros se sentirán valorados y motivados para mejorar continuamente sus habilidades y métodos de enseñanza. Esto no solo contribuirá a promover la calidad del aprendizaje en el aula, sino también a elevar la profesión docente en la sociedad, lo que incrementa la atracción y retención docente. Además, contar con estándares de calidad contribuye a fomentar la adaptabilidad y la mejora continua dentro del sistema educativo, promoviendo los aprendizajes. Permiten una rápida respuesta a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos, y facilitan la identificación y aplicación de prácticas innovadoras que pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los estándares garantizan la calidad docente al definir las habilidades prácticas y conocimientos fundamentales que se requieren para el ejercicio docente, así como las competencias del siglo XXI. Entre estas, la flexibilidad de metodologías de enseñanza para abordar la diversidad del estudiantado y garantizar sus aprendizajes. Por último, los estándares profesionales deben estar contextualizados y alineados con las evaluaciones de desempeño, lo que requiere una política clara que respalde la evaluación y el avance profesional constante. Ahora bien, para que los estándares sean validados y reconocidos por el cuerpo docente, este debe tener un rol central en su definición.

En segundo lugar, es necesario generar un marco de evaluación formativa que permita monitorear y mejorar la práctica docente. El sistema de evaluación docente debe basarse en instrumentos confiables y validados, y estar acompañado por programas de inducción, mentoría y apoyo, evitando el carácter punitivo. La implementación de evaluaciones periódicas debe apoyarse en criterios transparentes y metodologías sistemáticas que garanticen la objetividad y comparabilidad de la información recabada, capturando genuinamente la realidad del aula y siendo pertinentes al contexto del ejercicio docente. Por ello, es crucial que las entidades encargadas de estas evaluaciones mantengan su autonomía, eviten conflictos de interés y preserven la confianza en los resultados obtenidos. Para que las evaluaciones contribuyan realmente al desarrollo profesional, es necesario que sean formativas, acompañadas de estrategias de mejora enfocadas y constructivas, mediante mentorías, por ejemplo. Además, es necesario que sean contextualizadas y flexibles, dando cuenta de que el personal docente desarrolla diversas tareas dentro de los establecimientos educativos. A partir de la retroalimentación constructiva, se procura asegurar que las evaluaciones sean pertinentes y efectivas. Así, la evaluación docente debería adoptar un enfoque de rendición de cuentas basado en dos aspectos: i) el reconocimiento profesional, acompañado de un compromiso con la mejora continua a través de mecanismos de acompañamiento, apoyo (retroalimentación, mentorías) y formación continua, y ii) reconociendo la desigualdad de las condiciones laborales docentes, el sistema de evaluación docente debería promover una rendición de cuentas pertinente que valore el desempeño integral, a través de mediciones holísticas.

Al contar con estándares de desempeño y un marco de evaluación, se cuenta con las bases para establecer un sistema de desarrollo profesional que contribuya a la permanencia docente. Las carreras docentes proponen alternativas de crecimiento profesional, mediante especializaciones, perfeccionamiento y oportunidades para asumir roles de liderazgo educativo. Estos itinerarios deben ser transparentes y accesibles, y permitir a los y las docentes planificar y trabajar hacia sus objetivos profesionales en el mediano y largo plazo.

El desarrollo de un sistema de carrera docente con trayectorias claras y estables busca contrarrestar la precariedad laboral que a menudo caracteriza la profesión en América Latina y el Caribe. Un sistema que valora la experiencia y la excelencia pedagógica promueve no solo la retención de talentos, sino también la aspiración hacia la excelencia y la innovación en la enseñanza. En primer lugar, las carreras docentes pueden ofrecer alternativas de progresión horizontal (hacia funciones que incrementen salarios mientras se continúa enseñando en el aula) y/o vertical (hacia funciones directivas) (Elacqua et al., 2018). Estas alternativas pueden generar un desequilibrio entre la valoración de la docencia directa respecto a los cargos de gestión, lo que reduce aún más el interés por la primera. En segundo lugar, las carreras docentes pueden ofrecer distintos tipos de incentivos, como seguros de salud y esquemas de retención bien definidos. Al reconocer y valorar la autoridad y experiencia del cuerpo docente dentro de los establecimientos educativos, se busca consolidar un entorno educativo donde el progreso profesional sea alcanzable y refleje el compromiso y la calidad de la enseñanza. Este enfoque no solo fomenta la estabilidad y la continuidad en las aulas, sino que también eleva la moral del cuerpo docente y mejora los resultados educativos del estudiantado.

Lineamientos para la acción

- **Promover protagonismo docente en la investigación y diseño de la política educativa.**

La transformación docente implica asumir protagonismo docente en el diseño y desarrollo de políticas educativas. Para ello, no solo se requiere que se generen espacios de participación desde los ministerios de Educación y agencias de Gobierno, sino también en universidades y centros de investigación, a fin de que sean considerados como coinvestigadores y codiseñadores. Este vínculo contribuirá a la pertinencia de las políticas docentes y facilitará su implementación en los establecimientos educativos. De esta forma se promoverá la docencia desde el liderazgo y la innovación, a través del diálogo social.

Si bien las posibilidades de concreción de este punto varían por país y subregión, se sugiere generar indicadores que aborden el nivel de participación/inclusión de representantes docentes en las distintas etapas de los programas y políticas docentes. A modo de ejemplo, se podría considerar uno para cada etapa, y aspirar a que entre 2024 y 2030 se logre que las políticas docentes centrales cuenten con la participación docente en todas las etapas.

Tabla 10. Línea de acción: promover participación docente en políticas educativas

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promover la participación docente en políticas y programas educativos	• Convocar a las asociaciones gremiales docentes y docentes a diálogos vinculantes.	• Número de países que convocan a asociaciones gremiales docentes y a docentes a diálogos vinculantes.	Ministerios de Educación, instituciones formadoras de docentes, universidades, centros de investigación, asociaciones gremiales docentes.
	• Asegurar participación mínima de asociaciones gremiales docentes, y representantes docentes en el diseño, implementación y /o evaluación de programas y políticas docentes.	• Participación de representantes docentes en el diseño de programa/política docente. • Participación de representantes docentes en implementación de programa/política docente. • Participación de representantes docentes en la evaluación de programa/política docente.	

• Definición de un sistema de evaluación de desempeño docente

La evaluación docente y la visión que ofrece sobre prácticas y resultados es fundamental para la reflexividad de cada profesor/a sobre su propio quehacer y mejora, así como de la orientación y características del desarrollo profesional docente requerido para tal mejora (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes 2020). Asimismo, la evaluación juega un rol central en la gestión de carreras docentes que integren sistemas de reconocimiento y avance basados en el mérito y sistemas de incentivos (OCDE, 2013b). Ambos usos de la evaluación –formativo y sumativo– requieren

diferentes y variados tipos de instrumentos y evidencias: observación de clases, entrevistas, autoevaluaciones, portafolios, pruebas, y resultados de aprendizaje de las y los estudiantes teniendo en cuenta el contexto de estas personas y los sistemas de apoyo existentes (el objetivo es no perjudicar a las y los docentes que están en los contextos más vulnerables y que su estudiantado potencialmente tenga peores resultados de aprendizaje). Además, esta evaluación de desempeño docente requiere involucrar diferentes actores, como las autoridades del sistema escolar, cuerpos directivos de centros, pares e inspectores externos, lo que implica esfuerzos importantes de construcción de capacidades para la evaluación (OCDE, 2013b).

Tabla 11. Línea de acción: creación de un sistema de evaluación del desempeño docente

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Crear un sistema transparente de evaluación del desempeño docente	• Desarrollar y validar instrumentos de evaluación docente (que evalúen no solo el saber, sino también el saber hacer (foco en práctica).	• Porcentaje de docentes evaluados desde una perspectiva integral. • Porcentaje de mejora en el desempeño posevaluación.	Ministerio de Educación, consejos de evaluación docente.
	• Generar incentivos y métodos de ponderación a los resultados de las y los docentes que se encuentren en centros educativos con alta vulnerabilidad.	• Número de países que ofrecen incentivos a docentes de centros educativos con estudiantado en situación de vulnerabilidad. • Número de países que implementan evaluaciones ponderadas a docentes de centros educativos con estudiantado en situación de vulnerabilidad.	
	• Ofrecer retroalimentación luego de la evaluación, a fin de promover la mejora profesional en diversos ámbitos.	• Porcentaje de docentes que reciben retroalimentación posterior a la evaluación docente.	

• **Definición de una carrera de desarrollo profesional docente y directivo**

Los Gobiernos deben desarrollar políticas y programas que establezcan claras trayectorias de desarrollo profesional docente y directivo, con mecanismos de evaluación transparentes que contribuyan al ascenso salarial y de beneficios, asegurando una retroalimentación pertinente, apoyos y seguimiento para la mejora continua. Por tanto,

en conjunto con representantes docentes y gremios, es necesario definir mecanismos de rendición de cuentas que contribuyan a sistemas de evaluación robustos que garanticen la calidad del cuerpo docente y directivo. Se requiere de diálogos sociales en que directivos/as y docentes sean protagonistas, a fin de diseñar y validar las carreras profesionales, sus mecanismos de evaluación, retroalimentación y beneficios.

Tabla 12. Línea de acción: definición de carrera de desarrollo profesional

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Definición de carrera de desarrollo profesional docente y directivo	• Convocatoria a diálogos sociales para el diseño de la carrera docente y directiva.	• Número de países que convocan a diálogos. • Proporción de docentes y directivos/as participantes por país.	Ministerio de Educación, consejos de evaluación docente, docentes, directivos/as, sindicatos docentes. Ministerio de Educación, consejos de evaluación docente, docentes, directivos/as, sindicatos docentes.
	• Sistematización de las propuestas y revisión de propuestas similares en la región.	• Número de países que cuentan con reportes de propuestas sistematizadas.	
	• Elaboración de propuesta y validación a través de diálogos sociales.	• Número de países que elaboran propuestas y las validan.	
	• Difusión de propuesta de carrera de desarrollo profesional, para promover su regulación.	• Proporción de establecimientos educativos, gremios, asociaciones escolares y demás actores relevantes de la comunidad educativa, que acceden a la propuesta.	

Condiciones laborales y bienestar docente

Para atraer y retener docentes no solo es necesario generar un sistema que promueva la calidad profesional, sino también mejorar las condiciones laborales del cuerpo docente, garantizando condiciones justas y equitativas. Esto incluye salarios dignos que reflejen el valor de su trabajo respecto a profesiones similares, así como entornos laborales seguros y saludables que promuevan el bienestar y permitan un balance adecuado entre la vida profesional y personal, incluyendo estrategias y flexibilidad para compatibilizar el desarrollo profesional y tareas de cuidados. Al crear condiciones laborales favorables, se reconoce la importancia crítica de la labor docente y se procura fomentar la retención de educadoras y educadores talentosos y dedicados.

En conjunto, estas medidas no solo mejorarán la experiencia laboral y el estatus profesional docente, sino que también tienen el potencial de mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado, creando un sistema educativo que valora y apoya a los principales actores del ecosistema educativo.

Para atraer profesionales calificados a la docencia, no solo basta con aumentar los salarios. Se requiere ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, reducir la sobrecarga administrativa y mejorar la imagen pública de la carrera docente. Solamente con una aproximación integral será posible que la profesión docente sea más atractiva (OCDE, 2023).

Lineamientos para la acción

- **Garantizar condiciones laborales (salario, jornada laboral, prestaciones, beneficios) que promuevan empleos decentes en el cuerpo docente.**

Para tener cada vez más docentes y educadores/as de Primera Infancia en la profesión, es fundamental garantizar condiciones dignas de trabajo. El cuerpo docente debería recibir salarios y beneficios competitivos con profesiones similares, y se debería buscar equidad de género así como claros criterios de justicia en los salarios y condiciones laborales entre los distintos niveles educativos. Los contratos deberían ser estables (para evitar trabajos por hora y multiempleo) y se debería garantizar una proporción adecuada para la planificación y formación, dentro de la jornada laboral, que permita la conciliación entre empleo y vida personal, lo que contribuirá al bienestar docente.

Es necesario considerar la diversidad de contextos laborales para ofrecer apoyos e incentivos pertinentes. Por ejemplo, deberían ofrecerse apoyos específicos para docentes que enseñan en áreas afectadas por crisis, campos de refugiados, áreas expuestas a altos niveles de violencia y centros educativos con estudiantado con alta vulnerabilidad socioeconómica o que necesiten más apoyo a su efectiva inclusión (por ejemplo, alumnos/as con necesidades especiales). Estos apoyos deben involucrar soporte y acceso a desarrollo profesional, promover su bienestar, salarios pertinentes e incentivos para los desafíos que enfrentan día a día. Así generaremos un sistema que reconozca, remunere y atraiga docentes motivados/as a dedicarse a estos entornos educativos.

Tabla 13. Línea de acción: mejora de condiciones laborales

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Mejorar las condiciones laborales para la atracción y retención de docentes	• Ajustar políticas salariales.	• Promedio salarial docente respecto a otras profesiones con requisitos educativos similares (diferenciar salario docente por nivel y modalidad). • Nivel de satisfacción docente con remuneraciones.	Ministerio de Educación, Ministerio del Trabajo, Ministerio de Hacienda, asociaciones docentes.
	• Promover contratos estables (indefinidos).	• Porcentaje de contratos estables. • Tipo y nivel de incentivo para docentes con alumnos/as con necesidad de más apoyo para su efectiva inclusión, ya sea en centros educativos vulnerables o en contextos afectados por una crisis, entre otros.	

● **Ofrecer facilidades para regularizar la certificación de docentes refugiados/as y desplazados/as**

Considerando la escasez docente y la necesidad de diversificar la oferta docente, es necesario facilitar los procesos de revalidación y reconocimiento del título docente de personas desplazadas y refugiadas, sobre la base de la Convención Global para el Reconocimiento de

Calificaciones de Educación Superior, desarrollado por la UNESCO, y recomendaciones del Comité de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente (CEART), creada conjuntamente por la OIT y la UNESCO para promover y supervisar la aplicación de dos Recomendaciones internacionales relativas al personal docente.

Tabla 14. Línea de acción: promoción de validación de certificaciones de docentes extranjeros/as

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promover facilidades para regularizar certificación de docentes extranjeros/as	Generar convenios interregionales para validar las certificaciones y títulos docentes y de educadores/as de Primera Infancia.	Número de países que cuentan con convenios.	Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores, asociaciones gremiales docentes.
	Ante la dificultad para obtener certificaciones originales del país de origen (por crisis política o social), generar certificados temporales que habiliten el ejercicio docente tras la rendición de una prueba de desempeño en el área a ejercer.	- Número de países que emiten certificados temporales. - Número de docentes extranjeros/as certificados/as para ejercer por país.	

● **Los establecimientos educativos deberían contar con un sistema de monitoreo del bienestar docente.**

Tras la pandemia por COVID-19, resultó evidente la sobrecarga personal y laboral del cuerpo docente. Por ello, hoy día resulta fundamental que cada establecimiento educativo cuente con recursos y herramientas para identificar, monitorear, apoyar y acompañar al cuerpo docente, a fin de evitar el *burnout*.

Tabla 15. Línea de acción: promoción del bienestar docente

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Promover el bienestar laboral docente	- Implementar programas de apoyo psicológico y acompañamiento en los establecimientos educativos. - Generar un sistema de monitoreo del bienestar docente institucional.	- Tasas de ausentismo y licencias médicas. - Nivel de satisfacción docente con el ambiente laboral.	Ministerio de Educación, servicios de salud, asociaciones de docentes.

● **Los Gobiernos deben promover la diversidad en la fuerza laboral docente, incluyendo los cargos directivos.**

Es necesario definir políticas que promuevan que grupos tradicionalmente marginados (habitantes de áreas rurales, personas pertenecientes a pueblos originarios, entre otros), hombres y migrantes se incorporen a la fuerza laboral docente, a fin de promover una diversidad de modelos de rol en el estudiantado. Para ello, se requiere

proveer de subvenciones (de transporte, vivienda) y apoyos (económicos y de mentorías) para sostener su formación, así como claros programas que contribuyan al equilibrio entre la vida personal y profesional. Más aún, se requieren políticas que promuevan el acceso de más mujeres en cargos directivos. Asimismo, resulta fundamental promover la distribución justa de docentes calificados a nivel territorial.

Tabla 16. Línea de acción: promoción de la diversidad docente

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Incrementar la cantidad y diversidad de docentes calificados	• Generar apoyos específicos para grupos escasamente representados en la fuerza docente.	• Índice de paridad de género en cada nivel educativo • Proporción de docentes calificados/as migrantes en cada nivel educativo. • Proporción de docentes calificados/as de diverso origen étnico-racial en cada nivel educativo. • Sistema/normativa/acción que ofrezca protección contra la discriminación en el empleo (etnia, discapacidad, género, nacionalidad, entre otros).	Ministerio de Educación, instituciones formadoras de docentes, asociaciones gremiales docentes.

Tabla 17. Línea de acción: distribución justa de docentes

Objetivo	Acciones clave	Indicadores	Responsables
Asegurar la distribución justa de docentes calificados/as en todas las áreas, incluidas las rurales y de bajos recursos	• Revisar y ajustar políticas de asignación de docentes, a través de los sistemas de información y monitoreo de docentes (SIGD).	• Disparidad en la distribución de docentes entre áreas urbanas y rurales.	Ministerio de Educación, gobiernos locales.
	• Crear incentivos para posiciones en áreas desatendidas.	• Número de docentes en zonas vulnerables y menos favorecidas.	

Capítulo 4

Implementación y monitoreo de la ERD

Es momento de sumarse a la transformación educativa regional. La implementación de la Estrategia Regional Docente (ERD) es una oportunidad única para fortalecer la educación en América Latina y el Caribe. Es un esfuerzo colectivo que requiere el compromiso y la colaboración de todos los países y actores del sistema educativo: autoridades nacionales y locales, instituciones educativas y, especialmente, las y los docentes. Solo con un enfoque participativo, inclusivo y comprometido podremos garantizar que la ERD se lleve a cabo de manera efectiva y alcance sus objetivos para el 2030.

Desde la UNESCO se recomienda que cada Ministerio de Educación defina su hoja de ruta específica y genere un plan de monitoreo que refleje los avances y desafíos pendientes hasta el 2030. Aunque cada país definirá su camino, las oficinas de la UNESCO de ALC coordinarán la implementación de la ERD, promoviendo acuerdos políticos transversales, así como liderando el seguimiento de cerca de los avances y desafíos. A fin de resguardar el carácter participativo de la Estrategia Docente, las oficinas nacionales y subregionales de la UNESCO fomentarán encuentros a fin de difundir avances/acciones con el ecosistema educativo subregional. Además, las Oficinas de la UNESCO se coordinarán para difundir ejemplos de buenas prácticas tanto en materia de transformación docente como políticas de formación y desarrollo profesional. Por último, organizarán reuniones virtuales o presenciales para compartir desafíos y buenas prácticas entre países. Desde la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago se liderará la coordinación regional a fin de monitorear el grado de avance de la Estrategia Regional Docente en América Latina y el Caribe, en el marco de la agenda de trabajo del Comité.

Para implementar la ERD se requerirán diálogos sociales para: i) definir hitos de carácter regional que incluyan ciclos (deliberación y acuerdos; implementación; monitoreo y evaluación; retroalimentación); ii) coordinar los mecanismos de monitoreo y evaluación del avance de la ERD, identificando en tiempo y forma los ajustes requeridos para alcanzar las metas planteadas; iii) proveer un marco referencial para el seguimiento y evaluación del logro de las metas nacionales y subregionales; iv) facilitar el acceso a datos para el monitoreo nacional y subregional (datos del ERCE 2019, IEU, OCDE, entre otros); v) identificar indicadores de carácter regional que podrían desarrollarse para facilitar el monitoreo de la ERD; vi) generar alianzas con universidades, centros de investigación

y organizaciones para generar evidencia que facilite el monitoreo de la ERD.

A fin de promover la colaboración y presentar los avances, la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago y de Coordinación con las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe. desarrollará actividades (seminarios web, talleres de reflexión y reuniones semestrales) en que se invitará a docentes, formadores/as de formadores/as, representantes de sindicatos docentes, ministerios de Educación y representantes de organizaciones de la sociedad civil para nutrir la Estrategia, promover sus logros, obtener retroalimentación, apoyos y recomendaciones de mejora.

La Secretaría Técnica estará a cargo de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago, oficina que ha liderado la elaboración de estrategias regionales docentes desde 2011 y que le dará prioridad en las agendas de los ministerios de Educación a través del Comité Directivo Regional del ODS4 (CDR), que incluye representantes de los países de la región, de la sociedad civil, de organismos multilaterales y de organizaciones de docentes y estudiantes. Los resultados de la ERD serán compartidos con los miembros del CDR, con el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, también conocido como el Equipo Especial sobre Docentes (Teacher Task Force, TTF) y el Grupo de Líderes del Comité de Dirección de Alto Nivel para el ODS4 - Educación 2030 (SDG4 High Level Steering Committee), actualmente codirigido por la Directora General de la UNESCO y el Presidente de Chile.

En definitiva, la implementación de ERD se realiza mediante un enfoque participativo e inclusivo, construido de manera colaborativa con los países y los diversos actores educativos de la región. Esta estrategia no se concibe como una iniciativa impuesta de forma vertical ni centralizada; por el contrario, su puesta en marcha se basa en la cocreación y la corresponsabilidad entre todos los involucrados. En este proceso, las y los docentes, formadores de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, así como las autoridades locales y nacionales desempeñan un rol activo y protagónico, aportando sus perspectivas y experiencias para enriquecer la implementación. Este enfoque colaborativo garantiza que la ERD responda a las necesidades y contextos específicos de cada país, a la vez que refuerza el compromiso compartido y la apropiación de la estrategia por parte de la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias

- AGESIC, INE. 2022. *Informe Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (EUTIC)*. Montevideo, Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y el Conocimiento - Instituto Nacional de Estadística. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/datos-y-estadisticas/estadisticas/encuesta-uso-tecnologias-informacion-comunicacion-2022>
- Aragay, X. y Martínez, M. 2020. *Aprendizaje basado en proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. Buenos Aires, UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Giambruno, C. y Zoido, P. 2023. *PISA 2022 en América Latina y el Caribe. ¿Cómo le fue a la región? 02*. Washington, DC. BID-CIMA. <http://dx.doi.org/10.18235/0005318>
- Arias Ortiz, E., Bos, M. S., Chen Peraza, J., Giambruno, C., Levin, V., Oubiña, V., Pineda, J. A. y Zoido-Lobaton, P. 2024. *El aprendizaje no puede esperar. Lecciones para América Latina y el Caribe a partir de PISA 2022*. Washington D. C., Banco Interamericano de Desarrollo-Banco Mundial. <http://dx.doi.org/10.18235/0005671>
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. 2016. Education for All and Attrition/Retention of New Teachers: A Trajectory Study in Chile. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 279-290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Banco Mundial y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2022. *Encuestas telefónicas de alta frecuencia*. <https://www.undp.org/es/latin-america/encuestas-telefonicas-de-alta-frecuencia>
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martínez, M., Méndez, C., Montalva, V., Olsen, A., Santos, H. y Soares, S. 2020. *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. Washington D.C. BID. <https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo>
- Borja, I., Cortez, M. y Wilman, C. 2021. *Estudio sobre la situación actual de la docencia en la educación y formación técnica profesional (EFTP), en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela (No. ED/2021/PI/15)*. Quito, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380536>
- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S. y Vargas, J. 2012. *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington D. C., Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0012582>
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J. y Yang Zhou, R. 2021. *Lifting Barriers to Education during and after COVID-19. Improving Education Outcomes for Migrant and Refugee Children in Latin America and the Caribbean*. Florencia, UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Cable.co.uk. 2024. *Worldwide Broadband Speed League 2024*. Reino Unido, Cable.co.uk. <https://www.cable.co.uk/broadband/speed/worldwide-speed-league/>
- CASEL. 2013. *2013 CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition)*. Chicago, Estados Unidos, CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- CEPAL. 2016. *La matriz de la desigualdad social en América Latina (No. LC/G.2690(MDS.1/2))*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40668-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina>
- . 2021. *Datos y hechos sobre la transformación digital: informe sobre los principales indicadores de adopción de tecnologías digitales en el marco de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (No. LC/TS.2021/20)*. Santiago, CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46766-datos-hechos-la-transformacion-digital-informe-principales-indicadores-adopcion>
- CEPAL y OEI. 2020. *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante (No. 116), Documentos de Proyectos*. Santiago, Chile, CEPAL. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/12/estudio-educacion-juventud-y-trabajo-oei-cepal.pdf>
- CEPAL y UNESCO. 2020. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. COVID-19 Respuesta*. Santiago, Chile, CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

- CETIC.br, C.R. de E. para el D. de la S. de la I., 2022. *TIC Kids Online Brasil 2022. Principais resultados*. https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2022_principais_resultados.pdf
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (eds.). 2021. *World Inequality Report 2022*. World Inequality Lab, UNDP. <https://wir2022.wid.world/>
- Charlin, V., Torres, A. y Cayumán, C. 2016. Expectativas de género y logro de estudiantes en TERCE. *Midevidencias*, No. 9. MIDE UC, Santiago. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MidEvidencias-N9.pdf>
- Chetty, R., Friedman, J. N. y Rockoff, J. E. 2014. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, Vol. 104, pp. 2.633-2.679. DOI: 10.1257/aer.104.9.2633
- Clarke, A., Morreale, S., Field, C.-A., Hussein, Y. y Barry, M. 2015. *What Works in Enhancing Social and Emotional Skills Development during Childhood and Adolescence? A Review of the Evidence on the Effectiveness of School-Based and Out-of-School Programmes in the UK*. WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland, Galway.
- Claro, M. y Castro-Grau, C. 2023. *El papel de las tecnologías digitales en los aprendizajes del siglo XXI*. Foro Regional de Política Educativa, Vol. 7. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981.locale=es>
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. 2022. *Compendio competencias digitales docentes*. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2022/08/Compendio-Competencias-Digitales-Docentes.pdf>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. 2021. *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa
- Cox, C., Beca, C. E., Cerri, M., Meckes, L. y Ramírez, M. J. 2021. *Formadores de docentes en seis países de América Latina. Instituciones, prácticas y visiones*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227>
- Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Gandim, S. y Rodríguez, M. 2014. Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de metaanálisis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 30, pp. 67-74. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.006>
- Danner, D., Lechner, M. y Spengler, M. 2021. Do we Need Socio-Emotional Skills? *Frontiers in Psychology*, Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, California, Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L. 2010. Structured for Failure: Race, Resources, and Student Achievement. *Doing Race: 21 Essays for the 21st Century*, pp. 295-318. Nueva York, WW Norton & Co.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.). 2005. *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, Jossey Bass.
- Deans for Impact y Core Practice Consortium Deans for Impact. 2016. *Practice with purpose: New principles for preparing teachers*. Deans for Impact. <https://www.deansforimpact.org/files/assets/practice-with-purpose.pdf>
- Dodel, M., Kweksilber, C., Aguirre, F. y Méndez, I. 2018. *Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados*. Montevideo, UNICEF. <https://www.unicef.org/uruguay/media/9936/file/Informe%20Kids%20Online%20Uruguay%202022.pdf>
- Dziuban, C., Hartman, J. y Moskal, P. 2004. Blended Learning. *Educause Research Bulletin*, Vol. 2004, No.7. Center for Applied Research, University of Central Florida. <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Elacqua, G. y Marotta, L. 2020. Is Working One Job Better than Many? Assessing the Impact of Multiple School Jobs on Teacher Performance in Rio de Janeiro. *Economics of Education Review*, Vol. 78. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102015>

- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. 2018. *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, D.C., BID. <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo>
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Nuñez, G., Hincapié, D., Gómez, C. y Sánchez, M. J. 2022. *¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe? Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes.* Washington, D.C., BID. <https://publications.iadb.org/es/quienes-estudian-pedagogia-en-america-latina-y-el-caribe-tendencias-y-desafios-en-el-perfil-de-los>
- Elige Educar. 2022. *Índice Elige Educar 2021: Reporte de resultados.* Santiago, Chile, Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/05/reporte-indiceee2021-vf.pdf>
- Farrell, T. 2016. *From Trainee to Teacher: Reflective Practice for Novice Teachers.* Sheffield, Reino Unido, Equinox Publishing.
- Feiman-Nemser, S. 2012. *Teachers as Learners.* Cambridge, MA. Harvard Education Press.
- Ferrer Planchart, S. C., Fernández Reina, M., Polanco Padrón, N. D., Montero Montero, M. E. y Caridad Ferrer, E. E. 2018. La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 78, No. 1, pp. 165-182. <https://doi.org/10.35362/rie7813236>
- Flessa, J., Bramwell, D., Weinstein, J. y Fernández, M. 2017. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 46, No. 2. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S. y Vindrola, S. 2021. *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021. Una revisión sistemática. Resumen ejecutivo.* Ciudad de Panamá, UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. 2011. Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, Vol. 47, pp. 31-50. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/244621>
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. 2009. Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 15, No. 2, pp. 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P. 2024. *Hacia una formación docente basada en la práctica.* Santiago, Ediciones UC.
- Hanushek, E. 2009. The Economic Value of Education and Cognitive Skills. G. Stykes, B. Schneider y D. N. Plank (eds.), *Handbook of Education Policy Research.* Nueva York, Routledge, pp. 39-56.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. 2018. *Leading collaborative professionalism.* Centre for Strategic Education Seminar Series Paper 274. https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Henríquez Calderón, C. 2022. *Aprendizajes fundamentales del nivel primario en la región. Información del ERCE 2019 para movilizar la acción urgente y la transformación educativa.* Foro Regional de Política Educativa, Vol. 6. Santiago, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387238>
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. 2022. *Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe.* Políticas Sociales, No. 243. Santiago, CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e66c7b0e-41da-4a4a-be97-543097fccfb1/content>
- IIN y OEA. 2021. *Violencia a niños, niñas y adolescentes de las Américas. Una pandemia sin vacunas. Consulta sobre violencia a adolescentes.* Montevideo, IIN-OEA. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2021/participacion/Violencia%20a%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20de%20las%20Am%C3%A9ricas%20-%20Una%20pandemia%20sin%20vacunas.pdf>
- INEEd. 2021. *Percepciones de los docentes uruguayos de Educación Media ante la pandemia de COVID-19.* Montevideo, INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemia-covid-19.pdf>
- INEI. 2022. *Nota de Prensa, No. 111.* Perú, Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-no-111-2022-inei.pdf>
- Ingvarson, La. 2003. *Building a Learning Profession.* ACER Policy Briefs, No. 3. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=professional_dev
- . 2012. *Standards for Graduation and Initial Teacher Certification: The International Experience.* Australian Council for Educational Research.

- Leal, F., Albornoz, M. y Rojas, M. 2016. Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42, No. 2, pp. 193-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. 2006. *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Reino Unido, National College for School Leadership. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7df7f9e5274a2e87daeb06/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- López, A. y Marcelo, C. 2021. La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, Vol. 5, No. 2, pp. 95-120. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- López-Yañez, J. y Lavié, J. M. 2010. Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 14, pp. 71-92. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20525>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. 2018. La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 489, pp. 27-32.
- Marcus, Rachel, Leon-Himmelstine, Carmen, de Carvalho, Thais, Jiménez, Diana y Rodríguez, Thomas. 2023. *Niñez en movimiento en América Latina y el Caribe: Revisión de la evidencia*. UNICEF LACRO. <https://www.unicef.org/lac/media/40946/file/Ninez-en-movimiento-en-ALC%20.pdf>
- Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. L. y Quiroz, A. 2020. *La educación inicial en los sistemas educativos latinoamericanos para los niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Buenos Aires.
- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (eds.). 2024. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Ginebra, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Mendes, V. 2021. Emergency Distance Learning: From Emergency Responses to more Open, Inclusive, and Quality Education Systems. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1 (Ed.), *Education and Digital Technologies: Challenges and Strategies for the Continuity of Learning in Times of COVID-19*. Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Ministerio de Educación de Chile. 2024. *Plan Nacional Docente*. Chile. <https://plannacionaldocente.mineduc.cl/>
- Modovar, C. y Ubeda, M. E. 2017. *La violencia en la primera infancia*. Marco regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá, UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J. A. y Rovner, H. 2024. Revolución de la IA en la educación. Lo que hay que saber. *Innovaciones digitales en educación*, No. 1. Washington D. C., Banco Mundial. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/07/Revolucion-de-la-IA-en-educacion.pdf>
- Morduchowicz, R. 2023. *La Inteligencia Artificial. ¿Necesitamos una nueva educación?*, No. MTD/ED/2023/PI/04. Montevideo, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386262>
- Moriconi, G., Davis, C., Tartuce, G., Nunes, M., Esposito, Y., Simielli, L. y Teles, N. 2017. Formação continuada de professores: Contribuições da literatura baseada em evidências. *Fundação Carlos Chagas*, Vol. 52.
- Naciones Unidas. 2005. *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina*. Santiago, CEPAL.
- . 2022a. *Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas. Vía de acción 1 sobre escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables, Documento de debate*. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2022b. *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación*, No. A/HRC/50/32. Asamblea General.
- . 2022c. *Llamamiento a la acción. Garantizar el aprendizaje básico como elemento clave para transformar la educación*. Naciones Unidas.
- . 2022d. *Cumbre de las Naciones Unidas sobre la transformación de la educación. Vía de acción temática 3: Docentes, enseñanza y profesión docente*. Nueva York, Naciones Unidas.
- Naciones Unidas y UNESCO. 2023. *Report on the 2022 Transforming Education Summit. Convened by the UN Secretary-General*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

- Nagaoka, J., Farrington, C., Ehrlich, S., Health, R., Johnson, D., Dickson, S., Cureton Turner, A., Mayo, A. y Hayes, K. 2015. *Foundations for Young Adult Success. A Developmental Framework, Concept Paper for Research and Practice*. The Wallace Foundation.
- Nälsund-Hadley, E., Hernández-Agramonte, J., Olivares, G., Castro, V., Montaña, K., Delgado, D. y Condor, R. 2023. *Teacher Experiences of Remote and Hybrid Education in Latin America and the Caribbean*, (No. (forthcoming), Technical Note. Washington, D. C., Inter-American Development Bank.
- OCDE. 2013a. *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. París, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2012/pisa-2012-in-focus/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- . 2013b. *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. París, OECD Publishing.
- . 2018. *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility*. París, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- . 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París, OECD Publishing.
- . 2019b. *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. París, OECD Publishing.
- . 2021. *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. París, OECD Publishing.
- . 2023. What do OECD Data on Teachers' Salaries Tell Us? *Education Indicators in Focus*, No. 83. París, OECD Publishing.
- OEI. 2017. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid, OEI.
- OIT. 2016. *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) – Edición revisada 2016*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf
- OIT. 2024. *Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas: Recomendaciones y resumen de las deliberaciones*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_dialogue/%40sector/documents/publication/wcms_912924.pdf
- Paniagua, A. e Istance, D. 2018. *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. París, OECD Publishing.
- Pardo, M. y Adlerstein, C. 2016. *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Paredes, D., Viteri, A. y Zoido, P. 2019. *¿Están preparados los docentes para enseñar en el Siglo XXI?* Nota No. 18, TALIS 2018. CIMA América Latina y el Caribe. Washington, D.C. BID- CIMA. <http://dx.doi.org/10.18235/0001931>
- Pascual, J. y Orrego, V. 2020. *Convertir la adversidad en oportunidad. Liderazgo para la innovación educativa en tiempos de crisis*. Informe de avance Proyecto FONDECYT N° 11220575. Chile, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
- . 2023. *Convertir la adversidad en oportunidad. Liderazgo para la innovación educativa en tiempos de crisis*. Informe de avance: Proyecto FONDECYT N° 11220575 (documento no publicado). Centro de Políticas Públicas Comparadas en Educación UDP, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Educación 2020.
- Perrenoud, P. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Profuturo. 2023. *Competencias digitales docentes: Guía básica*. <https://profuturo.education/observatorio/enfoques/competencias-digitales-docentes-guia-basica/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2021. *Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe. Informe Regional de desarrollo humano 2021*. Nueva York, PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2023. *Informe final: Evaluación del sistema de apoyo formativo y del sistema de reconocimiento y promoción de la Ley 20.903*. Santiago, Chile, PNUD.

- Ravallion, M. 2014. Income Inequality in the Developing World. *Science*, Vol. 344, pp. 851-855.
- Reimers, F. y Chung, C. 2020. *Preparar a los maestros para educar integralmente a los estudiantes. Un estudio comparativo internacional*. Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante.
- Reimers, F. y Opertti, R. (eds.). 2021. *Learning to Build Back Better Futures for Education. Lessons from Educational Innovation during the COVID-19 Pandemic*. Ginebra, UNESCO-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383825>
- Renna, H. y Rossi, V. 2022. *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad; reconstruir sin ladrillos*. Santiago, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>
- Rieble-Ausbourg, S. y Viteri, A. 2020. COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?, Nota CIMA No. 20. CIMA América Latina y el Caribe. BID- CIMA. <https://doi.org/10.18235/0002303>
- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometría*, No. 73, pp. 417-458.
- Rodríguez-Loureiro, L., Artazcoz, L., López-Ruiz, M., Ávila, A. y Benavides, F. 2019. Joint Effect of Paid Working Hours and Multiple Job Holding on Work Absence due to Health Problems among Basic Education Teachers in Brazil: The Educatel Study. *Cadernos de Saúde Pública*, Vol. 35. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00081118>
- Salinas, D. 2023. *PISA 2022. Resultados para América Latina y el Caribe*. Lanzamiento de PISA 2022 para América Latina y el Caribe, Santiago, Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Scartascini, C., Spiller, P., Stein, E. y Tomassi (Eds) 2011. *El juego político en América Latina. ¿Cómo se deciden las políticas públicas?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0012478>
- Selee, A. y Bolter, J. 2020. *An Uneven Welcome. Latin American and Caribbean Responses to Venezuelan and Nicaraguan Migration*. Washington D.C., Migration Policy Institute.
- Todos pela educação. 2022. Nota técnica: Panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores.
- Trucco, D. y Palma, A. 2020. *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay, Documentos de Proyectos*. Santiago, Chile, CEPAL.
- UNESCO. 1996. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- . 2009. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO.
- . 2013. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- . 2014. *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015 30-31 de octubre del 2014*. Lima, Perú, Declaración de Lima, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230628>
- . 2014a. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- . 2014b. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/temas%20criticos.pdf>
- . 2014c. *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232992>
- . 2015. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- . 2016. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- . 2017. *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

- . 2018. *Formación Inicial Docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina. Análisis comparado de siete casos nacionales*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf>
- . 2020a. *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta - Educación 2030*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- . 2020b. *El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*, No. 8, Documentos de Trabajo sobre Política Educativa. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- . 2021a. *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257?locale=en>
- . 2021b. *Habilidades socio-emocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240?locale=en>
- . 2021c. *Reimagining our Future Together. A New Social Contract for Education*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- . 2022a. *Declaración de Buenos Aires 2022. III Reunión regional de ministras y ministros de Educación de América Latina y el Caribe. "El derecho a la educación en contexto: Recuperar y transformar"*.
- . 2022b. *Guía de recomendaciones para el fortalecimiento curricular de la educación para el desarrollo sostenible mediante el abordaje integral escolar*. San José, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383679>
- . 2022c. *Estrategia regional de la UNESCO sobre movilidad humana para América Latina y el Caribe 2022-2025*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383674>
- . 2022d. *Transformar-nos. Marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>
- . 2024a. *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- . 2024b. *Caracterización de docentes latinoamericanos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390625>
- . 2024c. *Valorar la voz docente: hacia un nuevo contrato social para la educación: Día Mundial de las y los Docentes de 2024*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391453_spa
- . 2024d. *PISA 2022. El panorama de los países de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390611>
- . 2024e. *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio ERCE 2019. Experiencias de educación socioemocional en el aula*, No. 3, Brief. Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391086>
- . 2024f. *¿Se ha profesionalizado la función directiva en América Latina? Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Santiago, Chile, UNESCO.
- . 2024g. *AI competency framework for teachers*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- UNESCO Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. 2020. *Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL): strategy 2020–2025*. Hamburgo, Alemania, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373033>
- . 2022. *Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: un manual*. Hamburgo, Alemania, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098>
- UNESCO e Internacional de la Educación. 2022. *El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. Bruselas, UNESCO – Internacional de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381225>
- UNESCO e Instituto de Estadística de la UNESCO. 2018. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2, No. 51, Information Paper*. Montreal, Canadá, UNESCO.

- . 2022. *Clasificación Internacional Normalizada de Programas de Formación de Docentes CINE-T 2021*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-iscet-t-2021-es-web.pdf>
- UNESCO y Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2015. *Education 2030: Equity and Quality with a Lifelong Learning Perspective. Insights from the EFA Global Monitoring Report's World Inequality Database on Education (WIDE)*, Policy Paper No. 20. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233029>
- . 2019. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: informe sobre género: Construyendo puentes para la igualdad de género*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753>
- . 2024. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar por el aprendizaje*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393786>
- UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes. 2020. *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- . 2022. *Plan Estratégico 2022-2025*. París, UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2022_Abril_TTF_2022-2025-Plan-estrat%C3%A9gico_ES_web.pdf
- . 2023. *The teachers we need for the education we want: The global imperative to reverse the teacher shortage*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001>
- . 2024. *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. París, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa
- UNESCO y Ministerio de Educación de Chile. 2024. *Declaración de Santiago 2024. Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Hacia un marco de referencia regional para la reactivación, recuperación y transformación educativa*. Santiago, Chile, UNESCO.
- UNESCO y Right to Education Initiative (UK). 2019. *Right to education handbook*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>
- UNESCO, UNICEF y CEPAL. 2022. *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS 4- Educación 2030*. Santiago, Chile, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa
- UNICEF. 2021. *The Climate Crisis as a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. Nueva York, UNICEF.
- . 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*. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/se-adelanta-los-8-9-años-el-acceso-al-celular-con-internet-y-crece-su-uso-para>
- Vaillant, D. 2016. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, Vol. 5, pp. 5-21. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001>
- Valenzuela, J. P., Allende, C., Fuenzalida, D. y Villalobos, C. 2017. *Inequidad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, Santiago, Chile, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260858>
- Villegas-Reimers, E., Pogr , P., Freire, S. y N slund-Hadley, E. 2023. *Preparing Teachers to Deliver Hybrid Education. A Framework for Latin America and the Caribbean*. París, UNESCO, BID. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386128>
- Volman, V. y Callum, A. M. 2020. Organization Constraints on Professional Development: An Exploration into how Institutional Frameworks Hold Back Teacher Training. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 22/2/23-2, pp. 71-87.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. y Gullotta, T. P. 2015. *Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press, pp. 3-19.
- Zambrano Riveros, J. A., Beylis, G., Maloney, W. y Vuletin, G. 2023. *Informe Económico América Latina y el Caribe, octubre 2023 - Conectados: Tecnologías Digitales para la Inclusión y el Crecimiento*. Washington D. C., Banco Mundial.

Anexos

Anexo 1. Participación de actores gubernamentales y no gubernamentales en el diseño de la Estrategia Regional Docente 2025-2030

Tabla A1. Participación en diálogos gubernamentales y no gubernamentales

GUBERNAMENTAL		NO GUBERNAMENTAL	
MINISTERIOS DE EDUCACIÓN	DOCENTES	FORMADORES/AS	DOCENTES Y FORMADORES/AS
1. Diálogo ministerial en el Cono Sur, 22 de noviembre. Grupos 1 y 2.	1. Diálogo con docentes de Brasil, 22 de noviembre.	1. Diálogo con formadores/as de docentes, 29 de noviembre.	1. Diálogo con formadores/as de docentes, representantes de sindicato e instituciones del Caribe, 05 de diciembre.
2. Diálogo ministerial en Centroamérica, 23 de noviembre.	2. Diálogo con docentes del Caribe, 04 de diciembre.		
3. Diálogo ministerial en el Caribe, 24 de noviembre. Grupos 1 y 2.	3. Diálogo con docentes de América Latina, 12 de diciembre, Grupos 1 y 2.		
Países participantes en los tres Diálogos Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Sint Maarten, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.			
	Países de los participantes: Argentina, Bahamas, Barbados, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Granada, Jamaica, México, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Uruguay y Venezuela.		

Anexo 2. El desafío de la inequidad en la educación de América Latina y el Caribe

América Latina es la región más desigual del mundo al considerar la brecha de ingresos entre los más ricos y los más pobres (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021). El 10 % más rico concentra más de la mitad del ingreso nacional (55 %) y de la riqueza de los hogares (77 %) (Chancel et al., 2021). Si bien la desigualdad es histórica, la región enfrenta un nuevo desafío. Con al menos 15 millones de migrantes, América Latina se ha convertido en la región con más migrantes per cápita a nivel global (Selee y Bolter, 2020). La emigración de Venezuela ha generado la mayor crisis de personas refugiadas de los últimos tiempos, con más de 7 millones de personas venezolanas emigrantes hacia Colombia (2 millones), Perú (más de 1,5 millones), Ecuador (500.000), Argentina, Chile y Brasil. A esto se suma la crisis político-social en Haití y América Central producto de la violencia, pandillas e inseguridad, que propició migraciones internas e internacionales (Caarls et al., 2021), el aumento de solicitudes de asilo por parte de ciudadanos/as de Nicaragua, Honduras y Cuba, la movilidad propiciada por desastres naturales en Brasil, Cuba y Colombia, y el desplazamiento interno de más de 5 millones de personas de Colombia producto del conflicto armado, y la movilidad que se estima aumentaría producto de desastres naturales (McAuliffe y Oucho, 2024). A pesar de las dificultades para recabar información fidedigna, se estima que uno de cada cuatro migrantes son menores de edad (Marcus et al., 2023), lo que refuerza la imperiosidad de asegurar su derecho a la educación en los países de acogida, tal como plantea la Estrategia Regional de la UNESCO sobre Movilidad Humana para América Latina y el Caribe (2022-2025) (UNESCO, 2022c).

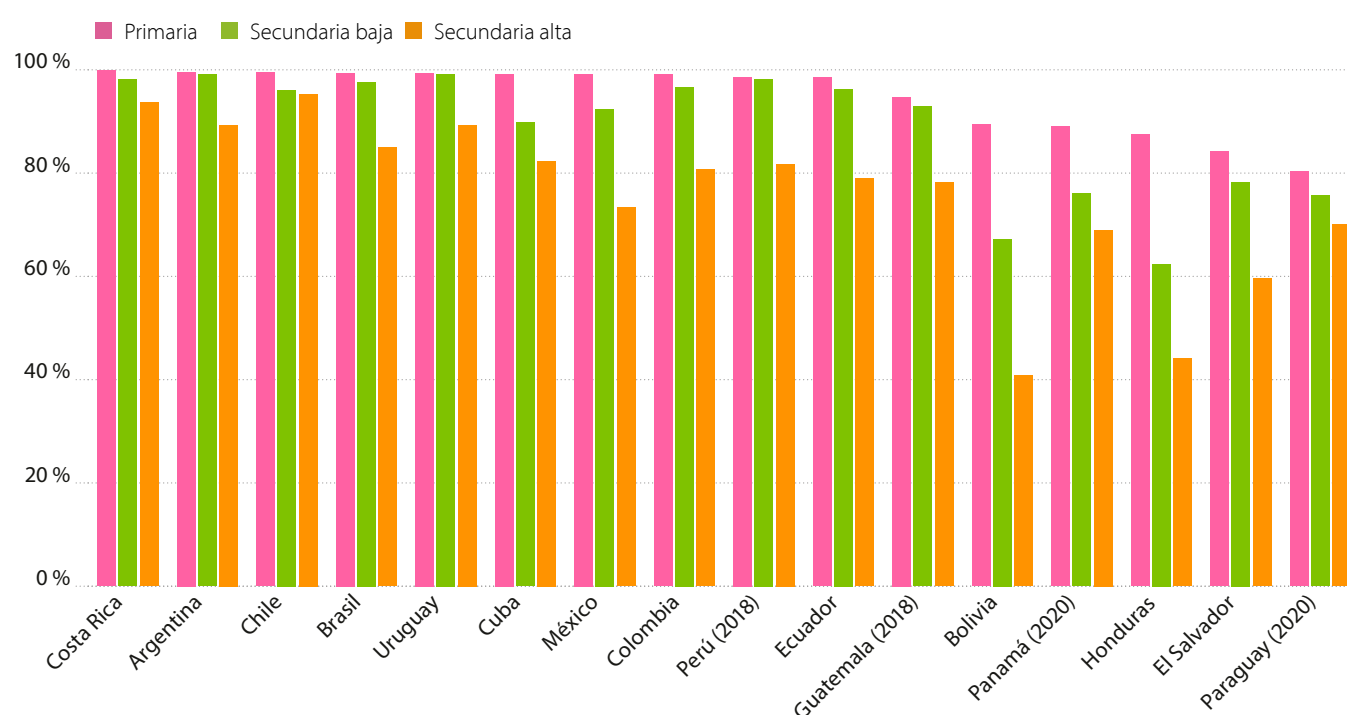
Considerando que la educación es clave para promover la inclusión social, reducir la desigualdad y promover la movilidad social (CEPAL, 2016; Hanushek, 2009; Ravallion, 2014), el análisis de los avances en materia de matrícula, asistencia y completitud de niveles educativos reflejan las posibilidades de mejora para las futuras generaciones. Aunque la región ha realizado avances significativos hacia la universalización de la matrícula, la inequidad educativa se basa en el acceso a educación de calidad,

aprendizaje a lo largo de toda la vida y logros educativos. A continuación, se describe la situación regional en materia de acceso y logros educativos, seguido de la crisis de aprendizajes fundamentales.

Avances significativos a pesar de la persistente desigualdad

En las últimas décadas se han realizado avances significativos en materia de matrícula y asistencia en todos los niveles educativos, especialmente en Primaria y Secundaria baja, manteniéndose desafíos en Educación de la Primera Infancia y en Secundaria alta. En promedio, menos de la mitad de las y los menores de 3 años se encuentran matriculados (46,6 %), y menos de 1 de cada 5 menores de 2 años asisten a Educación de la Primera Infancia (18,6 %) en América Latina (Mayol Lassalle et al., 2020). Además, aunque la matrícula y asistencia son prácticamente universales en Primaria y Secundaria baja, se observan diferencias significativas en Secundaria alta. Mientras en algunos países cerca del 90 % asiste a este nivel (Argentina, Costa Rica, Chile y Uruguay), en Panamá y Paraguay asisten menos del 70 % (Gráfico A1).

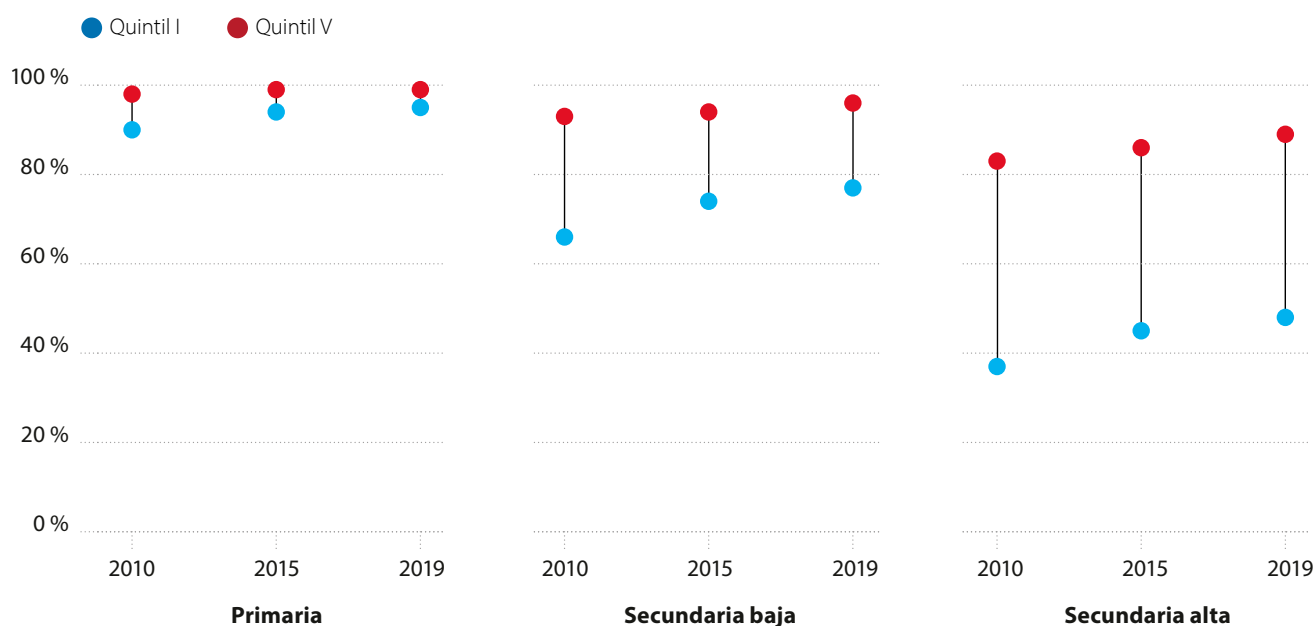
Gráfico A1. Tasa de matrícula neta (2022)



Fuente de los datos: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2022. [UIS Data Browser](#) (accedido el 8 de mayo de 2024)

El análisis por país evidencia brechas en cuanto a matrícula y asistencia que reflejan la desventaja de estudiantes pertenecientes a grupos originarios, de áreas rurales y de menores ingresos (quintil 1) (UNESCO et al., 2022). Producto de la pandemia por COVID-19, entre 2020 y 2022 se profundizaron las brechas por ingresos y para estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, aunque se observó una recuperación de las oportunidades educativas del estudiantado residente en áreas rurales (UNESCO, 2024a). Estas brechas se traducen en logros educativos desiguales que apenas han variado en las últimas décadas. Si bien solamente dos de cada tres adolescentes completan la Educación Secundaria alta en la región (64 %) (UNESCO, 2024a), en el quintil más rico completa este nivel el 89 % respecto a menos de la mitad del quintil más pobre (48 %) (Gráfico A2).

Gráfico A2. Tasa de conclusión de Educación Primaria, Secundaria baja y Secundaria alta, según quintiles de ingreso extremo en América Latina (18 países) (2010, 2015, 2019)

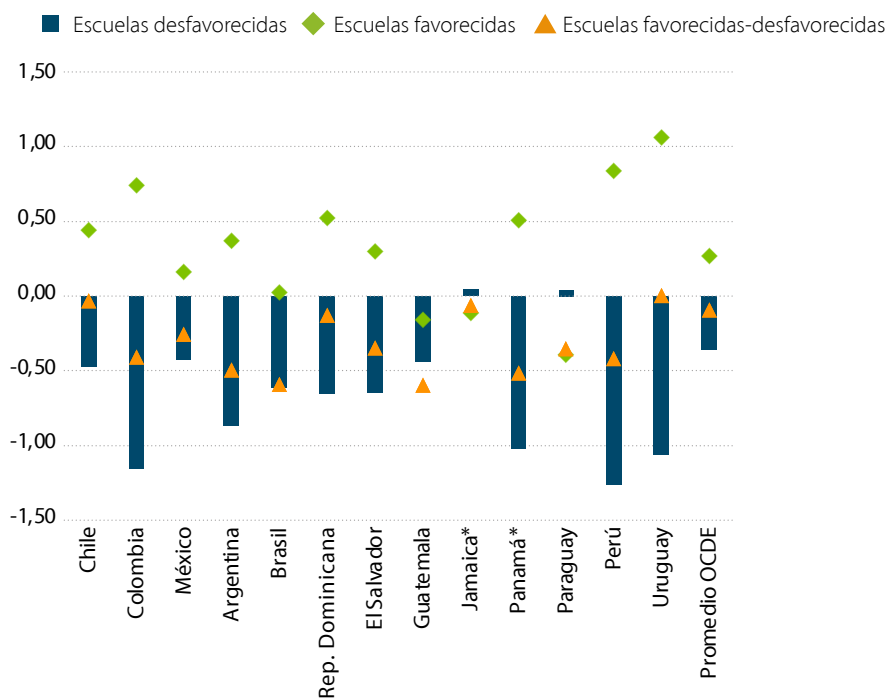


Fuente de los datos: Huepe et al., 2022, Página 17, reproducido con autorización.

Parte de las brechas se explica porque los sistemas educativos de la región se encuentran segmentados, lo que propicia un acceso desigual en materia de recursos humanos, materiales e infraestructura (Darling-Hammond, 2010) y a docentes calificados/as (Bertoni et al., 2020; OCDE, 2018). La última prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, en inglés), que incluyó a 14 países de la región¹³ refleja las brechas significativas entre establecimientos educativos de contexto sociocultural favorable y desfavorable, especialmente en los recursos materiales (Índice de escasez de material escolar) y menor en cuanto a personal, aunque más alto en Perú, Colombia, Uruguay y Panamá (Gráficos A3 y A4).

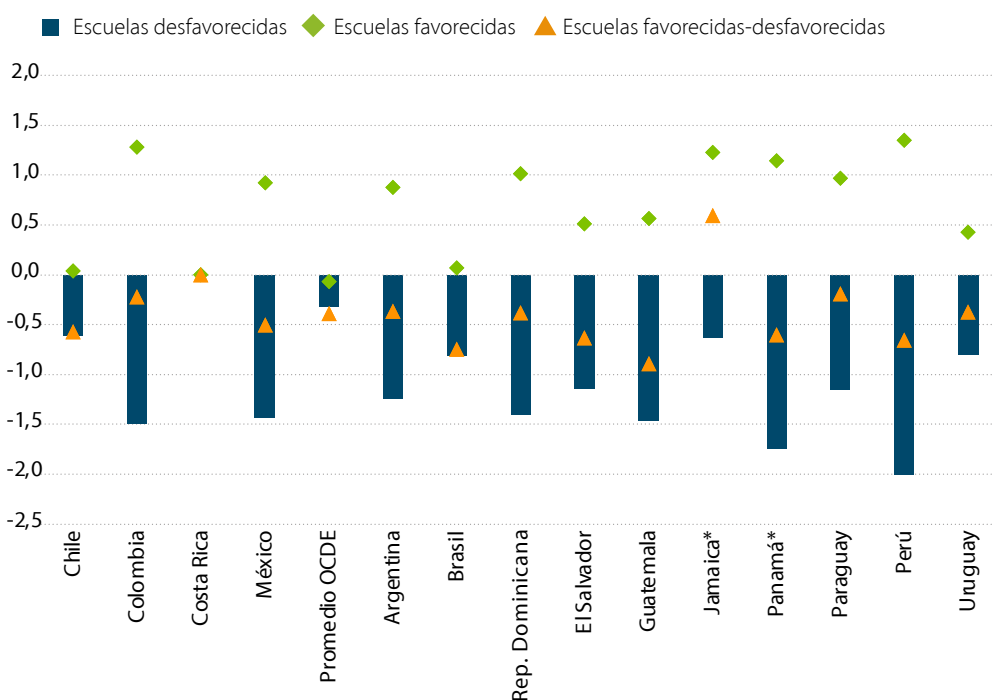
¹³ Los países de América Latina y el Caribe que participaron en PISA 2022, fueron: Argentina, Brasil, Colombia Costa Rica, Chile, Guatemala, Jamaica, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, México y Uruguay.

Gráfico A3. Escasez de recursos humanos en los establecimientos educativos según contexto socioeconómico del establecimiento educativo (Índice de escasez de personal docente, PISA 2022)



Fuente de los datos: Salinas, 2023, basado en OCDE, 2022 (Tabla II.B1.5.2 en [pisa-2022-results-volume-ii](#) (accedido el 12 de agosto de 2025).

Gráfico A4. Escasez de recursos materiales en los establecimientos educativos según contexto socioeconómico del establecimiento educativo (Índice de escasez de material escolar, PISA 2022)



Fuente de los datos: Salinas, 2023, basado en OCDE, 2022 (Tabla II.B1.5.18 en [pisa-2022-results-volume-ii](#) (accedido el 12 de agosto de 2025).

Esto conlleva a oportunidades educativas desiguales, marcadas por las condiciones de origen, aunque la educación en la región se encuentra afectada por una crisis generalizada en materia de aprendizajes.



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030)

La calidad de la docencia incide significativamente en el desempeño y los aprendizajes del estudiantado. Sin embargo, en América Latina y el Caribe persiste una escasez de docentes calificados —al menos un millón en educación primaria y 2,2 millones en secundaria (UNESCO y Equipo Especial sobre Docentes, 2023)— que se distribuye de manera desigual, afectando con mayor intensidad a las zonas geográficamente alejadas, socialmente desfavorecidas y a asignaturas críticas como Matemáticas, Ciencias, Lenguas Extranjeras y Educación Intercultural, lo que subraya la urgencia de focalizar esfuerzos en estos ámbitos.

La Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe (2025-2030) se propone enfrentar de manera efectiva los retos actuales y emergentes en el ámbito educativo, a partir de una mirada contextualizada y holística, que busca activamente la participación y el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Hacia 2030, se aspira a construir un consenso sólido y sostenible que impulse la transformación educativa en América Latina y el Caribe.

Con el apoyo de



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible