

# Perspectivas educativas en América Latina

Panorama a la salida de la pandemia

Ivonne Acevedo, Miguel Székely y Pablo Zoido

**ACELERAR ▶▶**  
**APRENDIZAJES**



Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



ACCELERAR▶▶  
APRENDIZAJES

# Perspectivas educativas en América Latina

Panorama a la salida de la pandemia



**Ivonne Acevedo**

Investigadora Senior del Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES)



**Miguel Székely**

Director del Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES)



**Pablo Zoido**

Especialista Líder de Educación de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo

La elaboración de este brochure fue apoyada y revisada por los siguientes miembros de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo:

**Carolina Hernández, Milton Calderón**

Ilustración y diseño gráfico: **Juan Sebastián Fonseca**



# Introducción

A tres años del brote de la COVID-19 pueden contabilizarse con mayor claridad las secuelas que ha dejado la pandemia en distintos ámbitos. El presente estudio se enfoca en analizar las consecuencias observables en el sector educativo en América Latina, mediante el procesamiento de encuestas de hogares y empleo de 15 países con disponibilidad de datos recientes, los cuales incluyen a más del 80 por ciento de la población total de la región.

Encontramos que, en términos generales, las tasas de asistencia escolar para la población en edad de cursar la educación primaria, secundaria baja, secundaria alta y estudios universitarios se redujo significativamente en 2020, pero a partir de 2021 retornó a sus niveles prepandemia en la mayoría de los países (con excepción de Guatemala y Honduras). Más aún, las brechas de asistencia escolar por género y entre zonas urbanas y rurales, también retornaron a sus niveles previos. Lo mismo sucede con los porcentajes de jóvenes que no estudian ni trabajan: después del pico en 2020, volvieron a su nivel anterior en 2021. No obstante, existe evidencia de que durante este período se registraron afectaciones significativas en los aprendizajes de la población escolar que, de no resarcirse, pueden tener consecuencias para su futuro educativo y laboral.

Un hallazgo importante, es que las tasas de asistencia escolar entre la población de entre 3 y 5 años en edad de cursar el preescolar se redujeron de manera incluso más pronunciada que en el resto de los niveles educativos en 2020, y más importante aún, en 2021 no habían retornado sus niveles de 2019. Esto es altamente relevante, debido a que, como se ha documentado ampliamente en la literatura, los primeros cinco años de vida de las personas son determinantes para el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas futuras, entre muchos otros aspectos (Bharadwaj et al., 2014; Berlinski & Schady, 2015; Britto, et al., 2017; Cunha, et al., 2005. Evans & Kosec, 2012; Homsí & Hussein, 2013; Lancet, 2016; Landers, 2002; Richter, et al., 2017; Thompson et al., 2007; UNICEF, 2017).

Por otra parte, examinamos si la asociación entre la educación de las madres y padres de familia y la asistencia escolar de sus hijas e hijos se modificó a partir del 2020, lo cual ofrece indicios sobre la posible tendencia de la desigualdad educativa en el futuro. Encontramos que las tendencias de reducción de la asociación observadas previo al 2019, continuaron en descenso durante la pandemia en la mayoría de los casos.

Finalmente analizamos la evolución de los retornos económicos a la educación durante la pandemia, y encontramos que dichos retornos han continuado con la tendencia decreciente que se venía dando desde hace dos décadas. Éste es un aspecto central para los sistemas educativos por sus implicaciones, entre otras, de desincentivar las inversiones futuras en educación.

El documento se divide en 4 secciones. La Sección 1 documenta la evolución de la asistencia escolar en la región a partir de 2019. En la Sección 2 se estima la correlación entre la educación de la población escolar y la educación de sus padres, mientras que la Sección 3 ofrece estimaciones sobre los retornos a la educación. La Sección 4 presenta nuestras conclusiones.

Los programas de recuperación de aprendizajes tienen múltiples objetivos, tales como mejorar las competencias lectoras y matemáticas, evitar la repetición o deserción escolar y preparar a los estudiantes para continuar con su trayectoria educativa. Para lograr estos objetivos, se utilizan diversos instrumentos, como la extensión del tiempo pedagógico, tutorías, distribución de materiales y dispositivos tecnológicos. Miranda (2018) clasifica estos instrumentos en tres grupos según su finalidad: enfrentar la vulnerabilidad social, atender problemas de integración académica y apoyar a los estudiantes en el plano psicosocial.

De acuerdo a las categorizaciones identificadas en la bibliografía (Schwartz, 2012) y a la síntesis realizada por Mancebo y Vaillant (2022), es posible distinguir seis tipos de programas de recuperación de aprendizajes (ver Figura 1).



# Evolución de la asistencia escolar en América Latina

En esta sección se presentan los patrones de asistencia escolar posteriores al inicio de la pandemia para 15 países de América Latina (AL) con información disponible (Anexo 1). Como se ha documentado en otros estudios, la pandemia de Covid-19 causó una disrupción sin precedentes en los procesos educativos de la región, ocasionando una caída en las tasas de asistencia escolar y profundizando las inequidades debido al acceso limitado a tecnologías en formato no presencial (Acevedo, et al., 2020; Acevedo, Flores, Székely, & Zoido, 2022). Sin embargo, los datos de 2021 muestran una recuperación en la mayoría de los casos.

El Cuadro 1 presenta las tasas de asistencia escolar para los años 2019 (previo al inicio del Covid-19), 2020, y 2021 calculadas a partir de encuestas de hogares y empleo. Para la cohorte de 4 a 5 años los datos muestran una caída generalizada en la asistencia escolar en 2020, y pocas muestras de recuperación posterior. En 2021, los niveles seguían por debajo de lo observado en 2019. Las caídas más pronunciadas en la asistencia entre 2019 y 2021 se observan en Honduras, Brasil y Colombia, con reducciones de 16.7, 8.6 y 7.8 puntos porcentuales (p.p.), respectivamente. Por otra parte, destaca el caso de República Dominicana, que entre 2019 y 2020 registró la caída más pronunciada en la asistencia escolar con 31.3 p.p.

Este hallazgo es de especial importancia por sus posibles secuelas futuras para la generación en cuestión. El estudio reciente de González et al., (2022) para Uruguay es ilustrativo al respecto, ya que mide el impacto de la pandemia COVID-19 en el desarrollo infantil, comparando dos cohortes de 4 a 6 años mediante un diseño cuasiexperimental de diferencias en diferencias. Los resultados sugieren que la cohorte de infantes afectada por la pandemia registró un deterioro en los indicadores de desarrollo infantil, en particular en el desarrollo motor y habilidades lógico matemáticas y de lenguaje, en comparación con la cohorte de control. Estos resultados varían según el nivel socioeconómico, con las escuelas de contexto más favorable registrando menores caídas en los indicadores de desarrollo infantil, sobre todo cuando las alternativas de educación remota incluyeron otro tipo de acciones para facilitar el aprendizaje.

En el caso de las tasas de asistencia para el grupo de 15 a 17 años, el Cuadro permite observar que existió una recuperación casi generalizada en la asistencia escolar, con las únicas excepciones de Honduras, Perú y Guatemala, que muestran reducciones de 6.8, 4.1 y 1.9 p.p., respectivamente entre 2019 y 2021. El mismo Cuadro documenta que para las edades de 18 a 23 años Argentina y Brasil registran aumentos de 5.4 y 2.3 puntos, mientras que Perú, México, Colombia y Bolivia registran caídas de 3, 3, 1.8 y 1.4 puntos en el mismo período, respectivamente.

(Vaillant y Marcelo, 2021; CAF, 2021), se incluyen tutores. El número de tutores depende del tipo de programa. Si se trata de tutorías entre pares, la literatura recomienda dos tutores por cada grupo de entre 7 y 10 estudiantes (Cantwell et al., 2021). En cambio, para las tutorías a cargo de docentes u otras figuras, se estima que un tutor es suficiente para un grupo de hasta 20 alumnos.

El estudio de Croll & Hastings (1996) ofrece evidencia empírica de cómo el tamaño del grupo impacta el desempeño académico de los estudiantes. Los grupos reducidos tienen un efecto en el proceso educativo, las actividades, el compromiso estudiantil y, por ende, en el aprendizaje. De acuerdo con esos investigadores, la relación entre la cantidad de estudiantes y tutores es fundamental, ya que esto determina el tiempo que cada mentor puede dedicar a cada estudiante.

Es esencial que los tutores estén bien preparados y seleccionados para cada programa de recuperación de aprendizajes. Los tutores deben tener la capacidad de realizar evaluaciones diagnósticas, de implementar nuevas estrategias pedagógicas para mejorar la efectividad de la enseñanza y de apoyar a los estudiantes en su autoestima y el bienestar emocional. También es fundamental establecer objetivos explícitos para cada iniciativa, como acelerar el aprendizaje de los estudiantes más atrasados, atraer a los que han abandonado la escuela o mejorar el desempeño de todos los estudiantes en áreas prioritarias como el lenguaje y las matemáticas. Si no se establecen objetivos claros, los equipos de tutores pueden perder el rumbo de su trabajo.

En síntesis parecería que los procesos de tutoría presentes en la mayoría de los programas de recuperación de aprendizajes, son herramientas valiosas para prevenir el rezago y el abandono escolar al proporcionar a los estudiantes el apoyo académico y emocional que necesitan para tener éxito en su educación. Las tutorías brindan un ambiente de aprendizaje personalizado donde los estudiantes pueden hacer preguntas y recibir retroalimentación inmediata sobre sus dudas y dificultades. Esto les ayuda a sentirse más seguros y motivados para aprender, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento y disminuir la probabilidad de abandonar la escuela.

Una de las claves de los procesos de tutoría para nivelar o acelerar aprendizajes refiere al apoyo emocional. Un tutor brinda una presencia constante y un ambiente de apoyo, que puede ser particularmente importante para aquellos que pueden sentirse desanimados o desmotivados por su situación académica.

**Cuadro 1:** Tasas de Asistencia Escolar en la Población de 4 a 23 años en América Latina

País	Tasas de asistencia escolar por grupos de edades														
	4 a 5 años			6 a 11 años			12 a 14 años			15 a 17 años			18 a 23 años		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Argentina	92.9	86.0	89.7	99.1	98.9	98.9	97.7	98.3	99.4	92.4	94.0	94.2	52.5	52.0	57.9
Bolivia	62.2	59.2	62.2	98.9	97.5	98.9	96.3	96.6	97.4	91.1	91.5	94.0	56.2	53.1	54.8
Brasil	94.8	84.4	86.2	99.4	99.3	98.5	98.9	99.0	99.1	89.7	93.4	93.9	33.4	36.1	35.6
Chile	89.5	78.0		98.8	91.8		99.4	92.9		94.1	91.6		51.3	58.3	
Colombia	66.3	64.6	58.6	96.7	96.3	95.4	93.9	96.0	96.6	77.8	79.1	80.6	34.3	29.3	32.4
Costa Rica	81.3	78.3	76.8	99.5	99.3	99.5	98.2	98.9	98.9	91.7	93.9	94.7	55.8	56.2	57.1
R. Dominicana	73.4	42.2	62.3	97.0	91.9	95.6	95.9	93.9	95.6	87.8	80.0	82.9	41.6	34.1	34.9
Ecuador	45.2	45.7	38.4	98.6	97.6	97.6	96.5	96.6	96.4	85.0	85.1	85.7	37.0	42.2	38.0
Guatemala				87.8		93.4	80.8		84.9	57.6		55.7	20.4		20.0
Honduras	55.0		38.3	95.5		81.8	74.3		63.0	55.5		48.7	24.4		21.4
México	96.0	94.0	91.7	98.8	98.7	98.1	95.1	94.7	94.8	77.6	78.3	77.9	40.5	41.9	42.1
Perú	91.9	85.3	90.7	96.5	94.5	97.3	96.6	94.5	96.4	81.6	75.3	77.5	43.1	34.3	40.1
Paraguay	41.9	38.3	39.2	99.1	97.8	98.8	96.2	95.5	95.7	82.6	82.6	83.2	37.1	34.4	38.0
El Salvador	52.3	51.3	45.9	95.9	94.0	94.2	92.4	93.4	91.9	74.1	78.6	76.1	27.5	29.5	27.0
Uruguay	96.8		94.9	99.3		99.9	98.0		97.9	89.2		91.0	47.8		48.5

**Nota:** Argentina solo tiene cobertura urbana. Para México y Ecuador la edad es para niños y niñas de 5 años. La encuesta de Guatemala solo incluye personas a partir de los 7 años. Para Chile, Paraguay y República Dominicana los datos de asistencia escolar más recientes son para 2020. Mientras que en Honduras y Guatemala no se levantaron encuestas durante 2020. La tasa de asistencia escolar se define como el total de las personas en una cohorte de edad que reportaron asistir a algún establecimiento educativo (colegio, escuela, universidad) dividido por el total de personas en ese rango de edad. Para Argentina, Brasil, Colombia, México, los datos corresponden al tercer trimestre de cada año.

**Fuente:** Estimaciones a partir de encuestas de hogares o empleo. Ver nota técnica [IDB-TN-02693](#)

## Tasas de asistencia por grupos de la población

Conforme al estudio sobre las tasas de asistencia escolar por grupos de edades y sexo para el período 2019-2021. Por un lado, se tienen los resultados para la población de 4 a 5 años. Un primer resultado de interés es que no se observan brechas de género significativas en la asistencia escolar de esta cohorte, incluso en casi todos los países se observa que las tasas asistencia de las niñas son ligeramente mayores que la de los niños. Sin embargo, los cambios entre 2019 y 2021 revelan caídas más pronunciadas en las tasas de asistencia de las niñas en Argentina (4.9 vs. 1.7 p.p.), Brasil (9.3 vs. 7.9 p.p.) y México (4.7 vs. 3.8 p.p.). En cambio, en Colombia, Ecuador, El Salvador y Uruguay las tasas de asistencia de los niños cayeron en mayor proporción que la de las niñas. En el resto de países los cambios son similares para los niños y niñas.

Por otro lado, se tienen las tasas de asistencia para la cohorte de 6 a 11 años y en este nivel no se observan brechas de género en la asistencia escolar. En cuanto al grupo de 12 a 14 años, los datos no revelan brechas de género en la asistencia escolar de esta cohorte ni cambios significativos en la asistencia escolar entre 2019 y 2021. Al considerar la desagregación por sexo para la cohorte de 15 a 17 años, y a diferencia del resto de cohortes de edades, en este grupo si se observan brechas de género a favor de las mujeres en gran parte de AL, con resultados mixtos para 2019-2021. En Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Uruguay el incremento promedio en la asistencia escolar es mayor para los hombres, mientras que en el resto de países, el cambio es mayor para las mujeres. En el grupo de edad de 18 a 23 años, solo Argentina registra un incremento mayor en la tasa de asistencia de los hombres en comparación con las mujeres.

En cuanto a la desagregación por área de residencia y grupos de edades para el período 2019-2021, se tiene que, para el grupo de 4 a 5 años, en Brasil y Uruguay las tasas de asistencia en las áreas rurales registran mayores reducciones que las áreas urbanas, mientras que, en Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y El Salvador, las tasas en áreas urbanas registran mayor caída. Para los grupos de 6 a 11 años, 12 a 14 y 15 a 17 años no se observan cambios sustanciales en la brecha urbano-rural. Lo mismo sucede para los cambios en asistencia escolar en las edades de 18 a 23 años.

## Pérdidas de Aprendizaje

Si bien las tasas de asistencia escolar se recuperaron hacia el año 2021 – a excepción de las edades de 4-5 años- diversos estudios han documentado que durante el período se registraron afectaciones significativas en los aprendizajes. La evidencia disponible muestra que en este período en Argentina y el estado de Sao Paulo en Brasil se observa un incremento en el porcentaje de estudiantes con nivel por debajo del básico en aprendizaje de las matemáticas (Ministerio de Educación de la Nación, (2022) de Argentina, Todos Pela Educação (2022) de Brasil). En Chile, resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizaje de 2021 –que se diseñó específicamente para medir lo aprendido durante 2020–muestran que los estudiantes de 6° básico a 3° medio no alcanzaron los conocimientos mínimos necesarios en lectura y matemática, con mayores afectaciones entre los estudiantes vulnerables.

Para México, Acevedo, et al., (2022) muestran que las horas dedicadas al estudio cayeron alrededor de 50% entre los estudiantes que permanecieron matriculados durante la pandemia. A pesar del “rebote” en asistencia escolar observado en 2021 y 2022, las horas dedicadas al estudio siguen muy por debajo del nivel observado en 2019. En este sentido, un ejercicio simple permite deducir que una persona de 12 a 14 años ha perdido 41.6 horas de estudios acumuladas en promedio, con una pérdida educativa sustancial. En otro estudio reciente para México, Székely, et al., (2023) muestran que los estudiantes que tardaron en reactivar las actividades educativas presenciales registraron pérdidas de aprendizaje de alrededor de 30 por ciento con respecto a aquellos que regresaron antes a las aulas. De no recuperarse, estos aprendizajes pueden traducirse en menores habilidades cognitivas en el futuro, y en mayores inequidades educativas en la región.

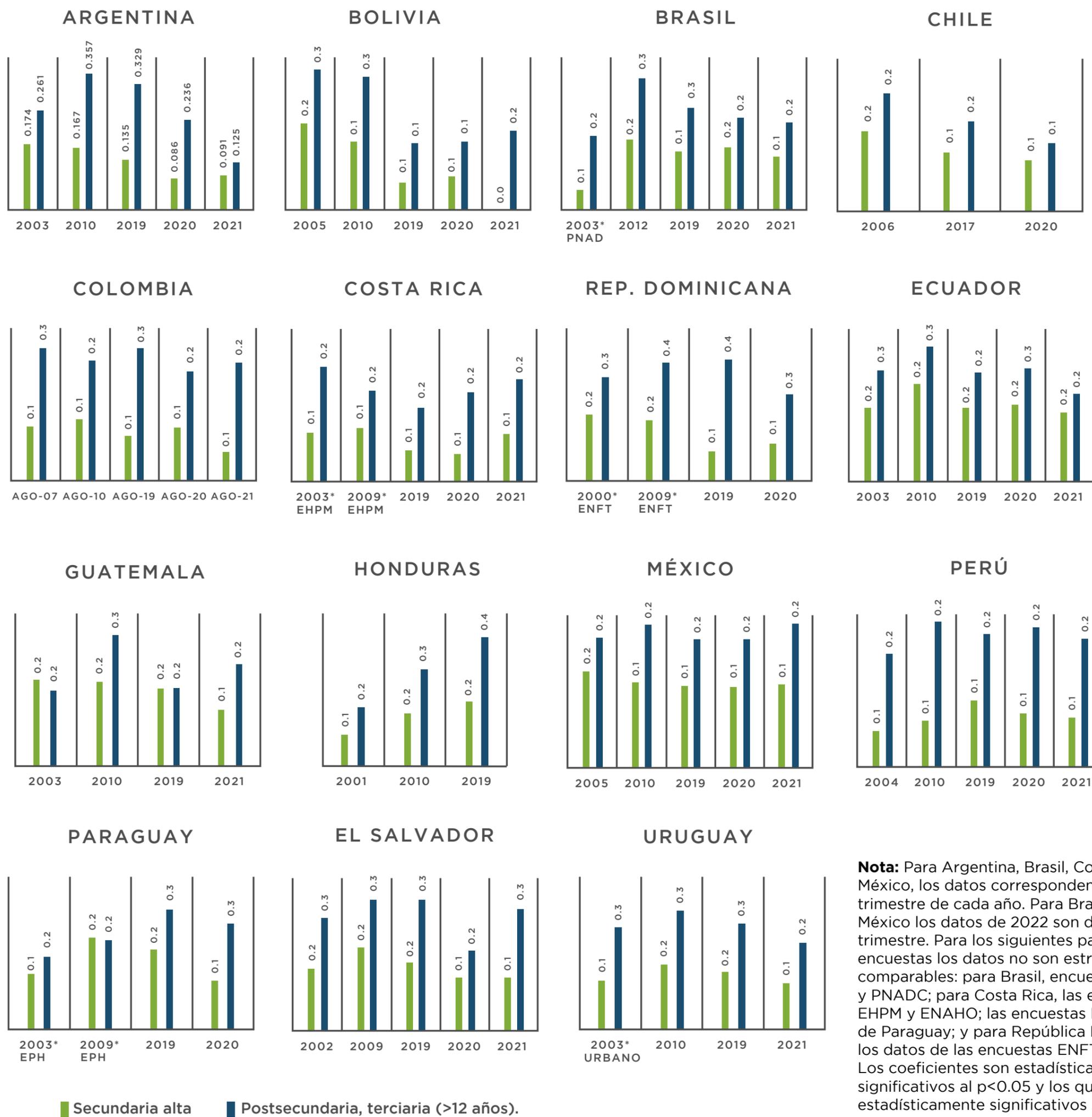
# Correlación entre características del hogar de origen y trayectoria educativa

Este apartado presenta correlaciones entre la educación de los padres –la cual se aproxima a través de la educación del jefe/a del hogar—y la probabilidad de acreditar 9 años de educación o más que es equivalente a alcanzar el grado de secundaria baja, y 12 años de educación o más –equivalentes a culminar la secundaria alta o educación media. Estos ejercicios se estiman para la cohorte de 17 a 20 años. El objetivo es verificar si se observa algún cambio de tendencia en la intensidad de esta asociación durante la pandemia, y por lo tanto en las perspectivas de desigualdad educativa futuras.

La Figura 1 muestra los efectos marginales de los coeficientes de educación del jefe/a del hogar. En todos los países analizados se observa que la educación del jefe/a del hogar tiene una asociación positiva y estadísticamente significativa con la probabilidad de terminar secundaria alta para la cohorte de 17 a 20 años, y la correlación es mayor si el jefe/a cuenta con educación terciaria en comparación con un jefe/a que tiene como máximo secundaria baja o menos.

El resultado principal es que 10 de los 15 países la intensidad de la correlación disminuyó durante la pandemia, mientras que en 4 ha permanecido estable o con variaciones marginales. Esto representa una continuidad con respecto a las tendencias a la baja en décadas anteriores. En Argentina y Bolivia se observa la caída más pronunciada en estas correlaciones - en 2021 una persona en la cohorte de 17 a 20 años registra en promedio 12 y 20 p.p. más de probabilidad de terminar secundaria alta, respectivamente, si el jefe/a del hogar tiene educación terciaria, respecto a la categoría base (jefe/a del hogar con secundaria baja o menos). En cambio, en México, Perú, Paraguay y El Salvador las correlaciones han permanecido relativamente estables y el valor es aproximadamente entre 20 y 30 p.p. más de probabilidad de terminar la secundaria alta si el jefe/a tiene educación terciaria respecto a la categoría base.

**Figura 1.** Efecto marginal de la educación del jefe/a del hogar sobre la probabilidad de terminar secundaria alta (12 o más) para la cohorte de 17 a 20 años, América Latina, circa 2005-2021



**Nota:** Para Argentina, Brasil, Colombia, México, los datos corresponden al tercer trimestre de cada año. Para Brasil y México los datos de 2022 son del segundo trimestre. Para los siguientes países y encuestas los datos no son estrictamente comparables: para Brasil, encuestas PNAD y PNADC; para Costa Rica, las encuestas EHPM y ENAHO; las encuestas EPB y EPBC de Paraguay; y para República Dominicana, los datos de las encuestas ENFT y ENFTC. Los coeficientes son estadísticamente significativos al  $p < 0.05$  y los que no son estadísticamente significativos se grafican como cero.

**Fuente:** Estimaciones a partir de encuestas de hogares o empleo: Ver nota técnica [IDB-TN-02693](#)

# Evolución de los retornos económicos a la educación

En esta sección se presentan los resultados de diversas estimaciones para analizar las tendencias en los retornos educativos de la población de 25 a 64 años para los 15 países de América Latina para los que contamos con microdatos posteriores a 2019. Para las estimaciones se consideran los períodos de circa 2005, circa 2010, circa 2019, 2020 y 2021 para poner los resultados en perspectiva. Es importante mencionar que los resultados discutidos en esta sección se interpretan como correlaciones entre las variables y no deben interpretarse como una relación de causalidad.

**Cuadro 2.** Coeficientes de las variables educativas (relativo a la categoría de Sin Escolaridad)

Países	Secundaria (relativo a sin escolaridad)				
	circa 2005	circa 2010	circa 2019	circa 2020	circa 2021
Argentina	0.628***	0.439***	0.448***	-0.070	0.498***
Bolivia	0.649***	0.596***	0.594***	0.529***	0.424***
Brasil	1.083***	0.797***	0.665***	0.702***	0.582***
Chile	0.528***	0.383***	0.069	0.090	-0.053
Colombia	0.668***	0.529***	0.370***	0.248***	0.341***
Costa Rica	0.527***	0.544***	0.393***	0.442***	0.327***
R Dominicana	0.646***	0.468***	0.325***	0.270***	
Ecuador	0.547***	0.479***	0.375***	0.351***	0.268***
Guatemala	1.142***	1.060***	0.960***		0.900***
Honduras	0.954***	1.065***	0.668***		0.809***
México	0.536***	0.431***	0.404***	0.345***	0.361***
Perú	0.637***	0.729***	0.432***	0.412***	0.364***
Paraguay	0.923***	0.624***	0.310***	0.379***	0.466***
El Salvador	0.526***	0.460***	0.356***	0.384***	0.418***
Uruguay	0.791***	0.780***	0.503***		0.607**
	Terciaria (relativo a sin escolaridad)				
Argentina	1.326***	1.041***	1.039***	0.550***	1.075***
Bolivia	1.388***	0.931***	1.086***	0.832***	0.608***
Brasil	2.234***	1.787***	1.571***	1.626***	1.465***
Chile	1.408***	1.241***	0.755***	0.797***	0.611***
Colombia	1.695***	1.577***	1.178***	1.143***	1.159***
Costa Rica	1.334***	1.392***	1.255***	1.334***	1.209***
R Dominicana	1.528***	1.240***	1.075***	0.950***	
Ecuador	1.284***	1.181***	1.066***	1.025***	0.904***
Guatemala	1.989***	1.797***	1.676***		1.704***
Honduras	1.774***	1.905***	1.613***		1.560***
México	1.339***	1.199***	0.996***	1.001***	1.005***
Perú	1.513***	1.391***	1.043***	0.644***	0.948***
Paraguay	1.936***	1.117***	1.023***	1.082***	1.202***
El Salvador	1.498***	1.456***	1.124***	1.161***	1.064***
Uruguay	1.717***	1.590***	1.173***		1.350***

**Nota:** Para Argentina, Brasil, Colombia, México, los datos corresponden al tercer trimestre de cada año. Para Brasil y México los datos de 2022 son del segundo trimestre. Para los siguientes países y encuestas los datos no son estrictamente comparables: para Brasil, encuestas PNAD y PNADC; para Costa Rica, las encuestas EHPM y ENAHO; las encuestas EPH y EPHC de Paraguay; y para República Dominicana, los datos de las encuestas ENFT y ENFTC. \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1.

**Fuente:** Estimaciones a partir de encuestas de hogares o empleo. Ver nota técnica [IDB-TN-02693](https://repositorio.cepal.org/publicaciones/1/S16002693)

El Cuadro 2 muestra los coeficientes de las regresiones de Mincer que resultan de las estimaciones por año y país. Un primer hallazgo de interés es que se observa una tendencia decreciente en los retornos educativos en 14 de los 15 países de la muestra, en particular en los de educación terciaria, aunque se observan heterogeneidades entre países. Asimismo, destaca que el retorno a la educación terciaria –relativo a una persona sin escolaridad—es más alto en todos los países, y pese a la tendencia decreciente, todavía se mantienen por encima de 1 en todos los países de la región.

La caída en los retornos educativos es consistente con los resultados de otros estudios empíricos que examinan los retornos al capital humano (Lustig, Lopez-Calva, Ortiz-Juarez, & Monga, 2016; Montenegro & Patrinos, 2014; Acosta, Cruces, Galiani, & Gasparini, 2019). En los países en desarrollo, y particularmente en América Latina, la caída en los retornos educativos se asocia con diversos factores como la expansión en la cobertura educativa que incrementa la oferta de trabajadores con mayor nivel educativo –especialmente en los niveles de primaria y secundaria– (Montenegro & Patrinos, 2014), por cambios en la demanda de trabajadores con habilidades que promuevan incrementos en la productividad o caídas en la demanda de trabajadores calificados (Lustig et al., 2016; Psacharopoulos & Patrinos, 2018), así como una caída en la calidad de la educación (Fink & Peet, 2016). En línea con este resultado, evidencia para Chile y Colombia sugiere que la expansión de la educación terciaria podría estar asociada con un deterioro en la calidad, lo que explicaría la tendencia decreciente en los retornos educativos en este nivel (González-Velosa, Rucci, Sarzosa, & Urzúa, 2015).

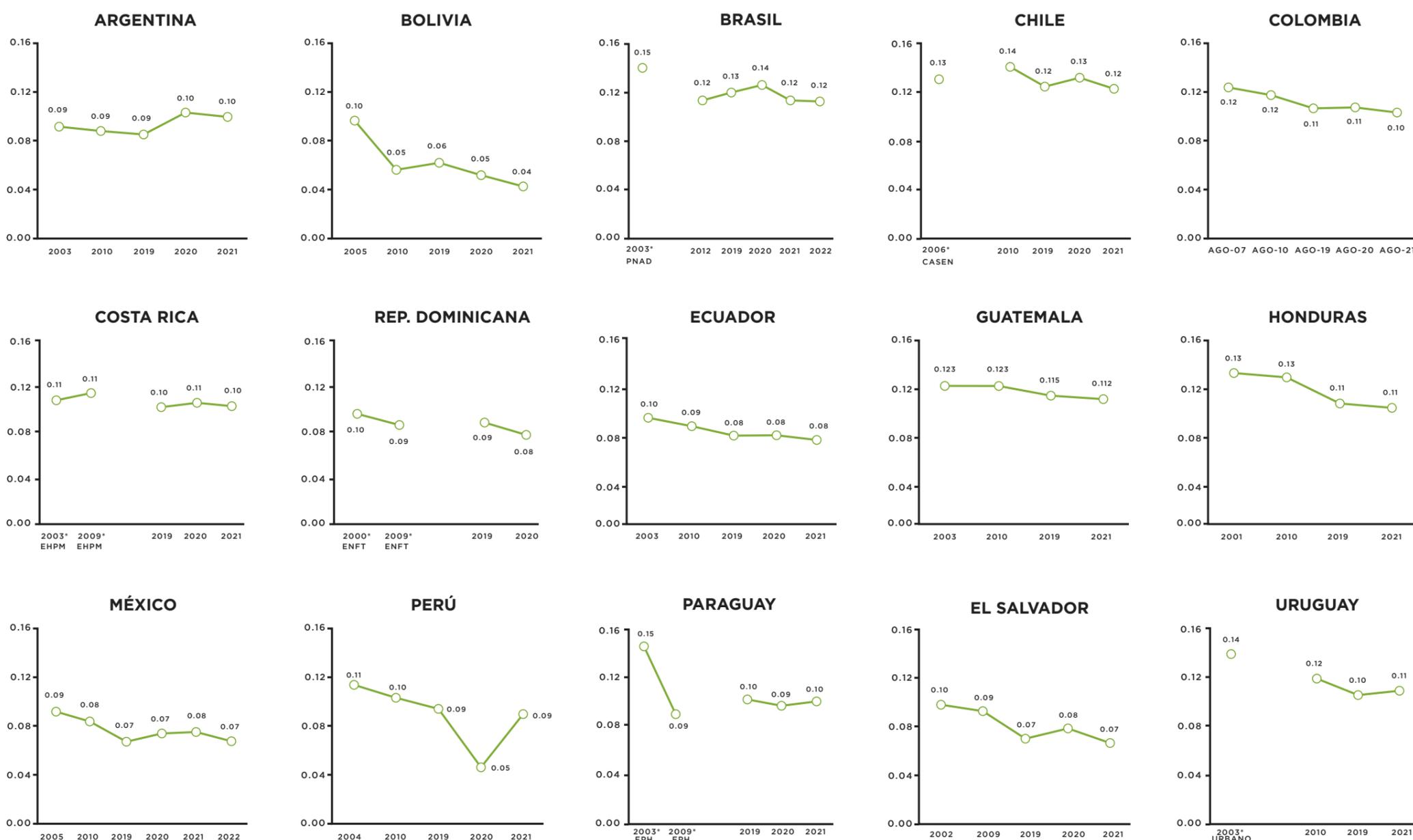
Con relación a lo anterior, evidencia reciente sugiere que hay un desajuste entre las habilidades de la fuerza de trabajo y las que demandan las empresas (Aedo & Walker, 2012). Según los resultados de las encuestas a empresas (Enterprise Surveys) del Banco Mundial, en América Latina y el Caribe, en promedio, 28.6 por ciento de las empresas encuestadas señaló que la “fuerza de trabajo con educación inadecuada” es una restricción seria o muy seria, oscilando entre 17.2 por ciento en Bolivia hasta 74.9 por ciento en Brasil. Asimismo, el reporte de 2022 de escasez de talentos de Manpower señala que, en promedio, 75 por ciento de las empresas a nivel global reportó escasez de talento en la fuerza laboral, valor que fue de 81, 77, 73, 67, 66, 65, 64, 61 por ciento en Brasil, Guatemala, Argentina, Perú, Costa Rica, México, Panamá y Colombia, respectivamente (MPG, 2022).

Para América Latina, Busso, Bassi, Urzúa y Vargas (2012) con datos de Argentina, Brasil y Chile concluyen que las empresas demandan en menor medida trabajadores que realizan actividades rutinarias de producción, y en contraste se observa una demanda creciente por trabajadores que, con competencias socioemocionales, como la capacidad de innovación, de adaptación, de liderazgo, de trabajo en equipo, de organización y de planeación. Por su parte, Gontero y Novella (2021) argumentan que los sistemas educativos de la región deben de transformarse para converger a las demandas de las empresas y a los cambios tecnológicos, lo que implica no solo el desarrollo de habilidades manuales y rutinarias, sino de habilidades cognitivas y de pensamiento analítico.

Para complementar los resultados anteriores, la Figura 2 presenta los resultados de la especificación en la que se utiliza la variable continua de los años de educación en vez de la variable categórica de los niveles educativos. Los resultados muestran que un año adicional de educación está asociado con un incremento promedio de 10 por ciento aproximadamente en el salario por hora. Este resultado coincide con los valores encontrados en otros estudios que señalan que en América Latina un año adicional de educación está asociado con un retorno de 11 por ciento (Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

Congruente con los resultados obtenidos en el Cuadro 2, en 14 de los 15 países se observa una tendencia decreciente en el retorno de un año adicional de educación, con excepción de Argentina, que en 2020 y 2021 registró un aumento de 1 p.p. en el retorno de un año adicional de educación. Aunque el resto de países muestra una caída sostenida en el retorno educativo, en países como Bolivia, El Salvador y Perú la caída ha sido más abrupta al comparar circa 2005 y 2021.

**Figura 2.** Coeficientes de la variable de años de educación, América Latina, circa 2005-2021



**Nota:** Para Argentina, Brasil, Colombia, México, los datos corresponden al tercer trimestre de cada año. Para Brasil y México los datos de 2022 son del segundo trimestre. Para los siguientes países y encuestas los datos no son estrictamente comparables: para Brasil, encuestas PNAD y PNADC; para Costa Rica, las encuestas EHPM y ENAHO; las encuestas EPH y EPHC de Paraguay; y para República Dominicana, los datos de las encuestas ENFT y ENFTC. Los coeficientes son estadísticamente significativos al  $p < 0.05$  y los que no son estadísticamente significativos se grafican como cero.

**Fuente:** Estimaciones a partir de encuestas de hogares o empleo. Ver nota técnica [IDB-TN-02693](https://www.idb.cepal.org/publicaciones/ver/publicacion?id=I20200002693)

Además de las hipótesis discutidas anteriormente, otro aspecto que podría estar asociado con la tendencia decreciente en los retornos educativos es el alto porcentaje de empleo informal y segmentación que caracteriza los mercados laborales de la región, como hay evidencia para México (Levy & López-Calva, 2020) y Bolivia (Mendieta Ossio, 2022). Tomando en consideración las características de los mercados laborales de la región, a continuación, se discuten los resultados de ejercicios adicionales que consisten en estimar los retornos educativos para las personas ocupadas de 25 a 64 años que trabajan como cuenta propia o asalariados (públicos y privados), así como el sector de empleo según formalidad –que para efectos de comparación entre países se define empleo formal como acceso a seguridad social.

Según categoría ocupacional, se observa que los retornos educativos de los trabajadores por cuenta propia cayeron a un mayor ritmo en gran parte de los países de la muestra. En cambio, para los trabajadores asalariados hay un patrón mixto en la región, ya que un conjunto de países muestra una tendencia decreciente en los retornos educativos, mientras que otro grupo presenta fluctuaciones en el comportamiento de los retornos educativos. Por sector de formalidad, los datos dan cuenta de una caída persistente en los retornos educativos del sector informal.

En Argentina, los trabajadores por cuenta propia y los que están empleados en el sector informal registran una caída en los retornos educativos entre 2010 y 2019, particularmente en el retorno a la educación terciaria –relativo a una persona sin escolaridad–, mientras que los retornos a la educación de los asalariados y los empleados del sector formal registraron caídas en 2010 y 2020. Brasil, por su parte, muestra una caída sostenida en los retornos en las cuatro categorías. En Colombia, los trabajadores por cuenta propia y los empleados en el sector informal tienen caídas más pronunciadas en los retornos educativos en comparación con la tendencia de los asalariados y del sector formal.

En contraste, en Costa Rica, aunque los retornos de los asalariados y empleados del sector formal se han reducido en el período de análisis, destaca que en los últimos tres años (2019, 2020, 2021) han permanecido relativamente constantes, lo que contrasta con los cambios observados en los retornos de los cuenta propia y empleados del sector informal. Por otro lado, para República Dominicana, la caída en los retornos educativos de los empleados por cuenta propia es sustancialmente mayor si se compara con la tendencia que registran los empleados asalariados. Los resultados de Ecuador dan cuenta de una mayor reducción en los retornos educativos del sector informal, seguido de los trabajadores por cuenta propia, mientras que los asalariados y empleados del sector informal registran caídas más leves en los retornos a la educación.

Honduras y Guatemala –que son países de la región con altas tasas de informalidad—muestran patrones distintos al resto de países de la región. Para la categoría ocupacional de cuenta propia en Honduras y Guatemala muestran un incremento en 2010, relativo a 2001 y 2003, respectivamente, y posteriormente una caída en los retornos educativos. Incluso en Guatemala, en 2019, los resultados para los de cuenta propia no son estadísticamente significativos.

En el caso de México, similar al de Brasil, se observa una caída persistente en los retornos educativos de los cuatro grupos. En cambio, en Perú, sobresale que los retornos educativos de los cuenta propia y empleados del sector informal tienen un nivel muy inferior en comparación con los retornos de los asalariados, y en promedio, en todos los grupos se observa una tendencia decreciente. Paraguay es uno de los países que presenta resultados mixtos, ya que los trabajadores por cuenta propia y los del sector informal entre 2019 y 2021 muestran un ligero incremento en el retorno a la educación terciaria con respecto a la categoría de sin escolaridad, lo que contrasta con la reducción observada en los asalariados y sector informal en el mismo período.

El Salvador, la caída en los retornos educativos de los de cuenta propia y empleados informales es más pronunciada en comparación con los trabajadores asalariados y empleados en el sector informal. Finalmente, Uruguay muestra resultados diferentes al resto de países, debido a que el retorno educativo de educación terciaria para los de cuenta propia incrementó en 2021, lo que representa una tendencia opuesta al resto de grupos que registraron caídas en los retornos educativos.

Así, los resultados discutidos en este apartado muestran que, en general, la caída en los retornos educativos ha sido más pronunciada en las ocupaciones más vulnerables, como el trabajo de cuenta propia y el sector informal, aunque para los asalariados también registran una tendencia decreciente. Asimismo, se observa heterogeneidad entre los países, lo que podría ser el resultado de las distintas estructuras del mercado laboral, lo que requiere un análisis más detallado por país.

# Conclusiones

Una primera conclusión que se desprende del presente estudio es que en general, y considerando a la población de 6 años y más en América Latina, la asistencia escolar en la región ha mostrado una elevada resiliencia al impacto que representó la pandemia del Covid-19, llegando a tasas similares a las observadas en el año 2019. Sin embargo, la evidencia sobre pérdidas en los aprendizajes sugiere que la resiliencia mostrada no es motivo para despreocuparse, ya que existe una afectación que de no atenderse, puede implicar mayores riesgos de deserción escolar, así como generaciones que terminan su trayectoria educativa sin los conocimientos, competencias y habilidades de generaciones previas. Como se argumenta en Acevedo, et al., (2020) esto puede generar “cicatrices” futuras en los salarios y oportunidades laborales para la generación Covid.

Un hallazgo con implicaciones potencialmente significativas hacia el futuro es la caída y recuperación aún incipiente de la matrícula en la educación preescolar. Una pregunta para investigación futura a este respecto, es si la pandemia provocó un cambio estructural que implica menor demanda por este tipo de servicios, y de ser así, una pregunta que surge es, ¿de qué manera puede asegurarse que la población de 4-5 años tenga acceso a modalidades distintas para no perder la ventana para el desarrollo de habilidades y competencias en esta etapa?

En términos de equidad, un resultado positivo es que no se detecta que la pandemia haya cambiado la tendencia de una cada vez menor influencia de la educación de las y los padres de familia, sobre las posibilidades de que sus hijos logren culminar la educación media.

Finalmente, el que los retornos a la educación hayan continuado durante la pandemia la trayectoria de reducción que se venía observando desde principios de Siglo, es un tema que amerita de mayor investigación futura. Una de las posibles explicaciones es que la pertinencia y la calidad de la educación actual dista mucho de ser la requerida en la región, lo cual pone de manifiesto la necesidad de encontrar modelos novedosos que mejoren los aprendizajes en los años por venir. Precisamente el presente volumen analiza uno de dichos modelos, que son las tutorías remotas como refuerzo a la educación tradicional que se lleva a cabo en las aulas. La evidencia que se presenta a lo largo del documento lleva a pensar que su expansión y sobre todo, su internalización en los sistemas educativos podría ser una de las opciones para contribuir a que la educación siga siendo un mecanismo primordial para lograr una mayor prosperidad en la región.

# Referencias

**Acevedo, I., Flores, I., Székely, M., & Zoido, P. (2022).** ¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia? Inter-American Development Bank.

**Acevedo, I., Castro, E., Fernandez, R., Flores, I., Pérez-Alfaro, M., Székely, M., & Zoido, P. (2020).** The Educational Costs of the Health Crisis in Latin America and the Caribbean. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

**Acevedo, I., Flores, I., Székely, M., & Zoido, P. (2023).** ¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia? Inter-American Development Bank.

**Berlinski, S., & Schady, N. (2015).** Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. BID.

**Bharadwaj, P., J. Eberhard & C. Neilson. 2014.** "Health at Birth, Parental Investments and Academic Outcomes." San Diego, CA: University of California.

**Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T. & MacMillan, H. (2017).** Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389 (10064), 91-102.

**Cunha, Flavio, James Heckman, Lance Lochner y Dimitriy V. Masterov (2005).** Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. IZA Discussion Papers (1675), Institute for the Study of Labor (IZA).

**Evans David, Katrina Kosec (2012)** "Early Child Education –A top priority for the coming years" en *Early Child Education: Making Programs Work For Brazil's Most Important Generation*, The World Bank.

**González, M., Loose, T., Liz, M., Pérez, M., Rodríguez Vinçon, J. I., Tomás Llerena, C., & Vásquez Echeverría, A. (2022).** School readiness losses during the COVID 19 outbreak. A comparison of two cohorts of young children. *Child Development*, 93(4), 910-924. doi:10.1111/cdev.13738

**Homsí, M.; Hussein, L. (2013).** National Agency Systems. *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*, 409-423.

**Lancet. 2016.** "Early childhood development coming of age: science through the life course", [En Línea], Vol. 389, No.10064 en *Lancet Series*, Washington, DC, USA. Disponible en: <http://www.thelancet.com/series/ECD2016>

**Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018).** Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. *Education Economics*, 26(5), 445-458. doi:10.1080/09645292.2018.1484426

**Lustig, N., Lopez-Calva, L. F., Ortiz-Juarez, E., & Monga, C. (2016).** Deconstructing the decline in inequality in Latin America. In *Inequality and growth: Patterns and policy* (pp. 212-247). London: Palgrave Macmillan.

**Montenegro, C. E., & Patrinos, H. A. (2014).** Comparable estimates of returns to schooling around the world. Washington, DC.: World Bank.

**Ministerio de Educación de la Nación. (2022).** Aprender 2021: Educación Primaria, Informe Nacional de Resultados. Análisis sobre los Logros de Aprendizaje y sus Condiciones. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Todos Pela Educação. (2022).** Panorama da Educação em São Paulo. Todos Pela Educação. Obtenido de <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/panoramas-sp-online.pdf>

**Acosta, P., Cruces, G., Galiani, S., & Gasparini, L. C. (2019).** Educational upgrading and returns to skills in Latin America: evidence from a supply-demand framework. *Latin American Economic Review*, 28(1), 1-20.

**Aedo, C., & Walker, I. (2012).** Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank.

**MPG. (2022).** The 2022 Global Talent Shortage. ManpowerGroup.

**Gontero, S., & Novella, R. (2021).** El futuro del trabajo y los desajustes de habilidades en América Latina. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

**González-Velosa, C., Rucci, G., Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2015).** Returns to higher education in Chile and Colombia. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

**Levy, S., & López-Calva, L. F. (2020).** Persistent misallocation and the returns to education in Mexico. *The World Bank Economic Review*, 34(2), 284-311.

**Mendieta Ossio, P. (2022).** Wasted years: Informality and returns to education in Bolivia. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, 37, 87-111.

**Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S., & Vargas, J. (2012).** Disconnected: Skills, education, and employment in Latin America. Washington, D.C: Inter-American Development Bank.

**Agencia de Calidad de la Educación. (2021).** Resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizaje. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

**Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., ... & Bhutta, Z. A. (2017).** Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389 (10064), 103-118.

**Székely, M., & Karver, J. (2020).** Youth Out of School and Out of Work in Latin America: A Cohort Approach. *International Journal of Educational Development*, 80, 102294.

**UNICEF (2017).** Desarrollo Temprano Infantil (<http://desarrolloinfantiletemprano.mx/desarrollo-infantil-temprano/>)

**Weisenfeld, G. G. (2021).** Impacts of Covid-19 on preschool enrollment and spending. National Institute for Early Education Research.

# Perspectivas educativas en América Latina

Panorama a la salida de la pandemia

Ivonne Acevedo, Miguel Székely y Pablo Zoido

**ACELERAR** ▶▶  
**APRENDIZAJES**

