

¿Quiénes Estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuro docentes

Gregory Elacqua
Analía Jaimovich
Graciela Pérez-Nuñez
Diana Hincapié
Constanza Gómez
María Jesús Sánchez
Gonzalo Escalona
Joaquín Walker

División de Educación

NOTA TÉCNICA N°
IDB-TN-02619

¿Quiénes Estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuro docentes

Gregory Elacqua
Analía Jaimovich
Graciela Pérez-Nuñez
Diana Hincapié
Constanza Gómez
María Jesús Sánchez
Gonzalo Escalona
Joaquín Walker

Diciembre 2022

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del

Banco Interamericano de Desarrollo

¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y El Caribe?: tendencias y desafíos en el perfil de los futuro docentes / Gregory Elacqua, Analía Jaimovich, Graciela Pérez-Núñez, Diana Hincapié, Constanza Gómez, María Jesús Sánchez, Gonzalo Escalona, Joaquín Walker.

p. cm. -- (Nota técnica del BID ; 2619)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Education-Study and teaching-Latin America. 2. Education-Study and teaching-Caribbean Area. 3. Teachers' contracts-Latin America. 4. Teachers' contracts-Caribbean Area. I. Elacqua, Gregory M., 1972- II. Jaimovich, Analía. III. Pérez-Núñez, Graciela. IV. Hincapié, Diana. V. Gómez, Constanza. VI. Sánchez, María Jesús. VII. Escalona, Gonzalo. VIII. Walker, Joaquín. IX. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. X. Serie. IDB-TN-2619

Códigos JEL: A20, A21, A22, I23, I25, O54

Palabras clave: Política docente, formación inicial docente, Latinoamérica, educación superior, profesores, programas interculturales bilingües

<http://www.iadb.org>

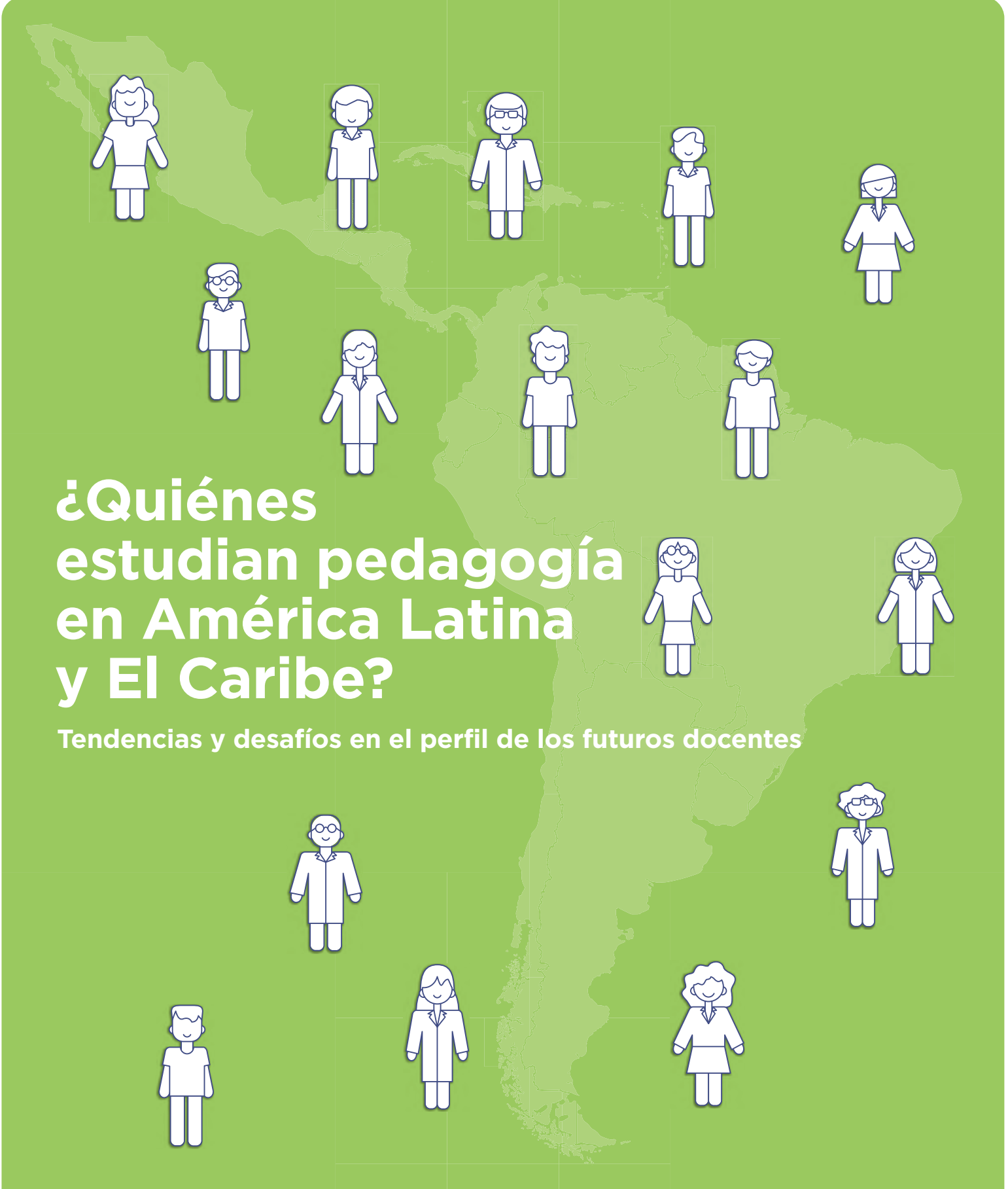
Copyright © 2022 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

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 CNUDMI (UNCITRAL). 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 CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





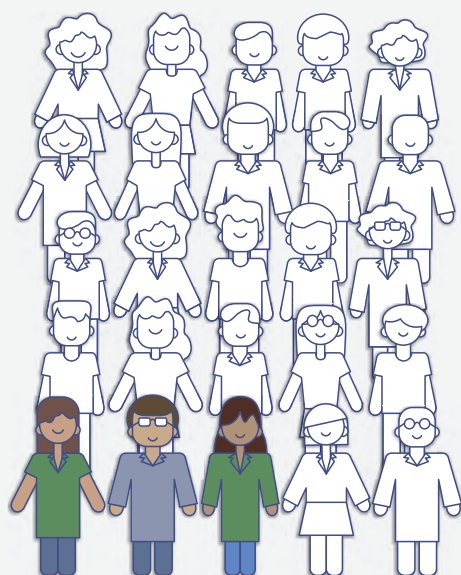
¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y El Caribe?

Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes



12%

de la matrícula total de Educación Superior corresponde a FID.



OCDE: 8%
EE.UU.: menos del 1%

23

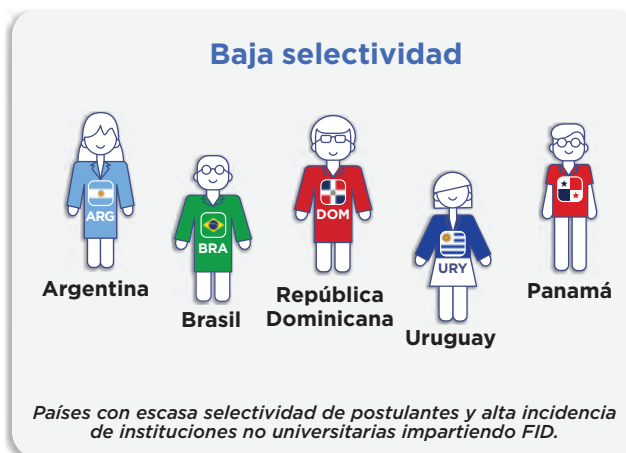
millones de matriculados en programas FID

Los países enfrentan un dilema de política pública a corto plazo: aumentar la dotación y la calidad de los futuros docentes.

Para aumentar la dotación docente y disminuir el déficit, se debe mejorar la atracción de estudiantes a programas FID.

Para aumentar la calidad de los docentes, se debe elevar los requisitos al ingreso y la regulación de los programas FID.

Selectividad de programas FID en países con alta cobertura en educación superior



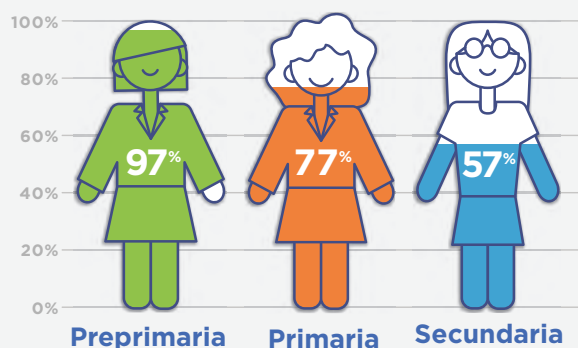
Feminización de la matrícula en programas FID

73%

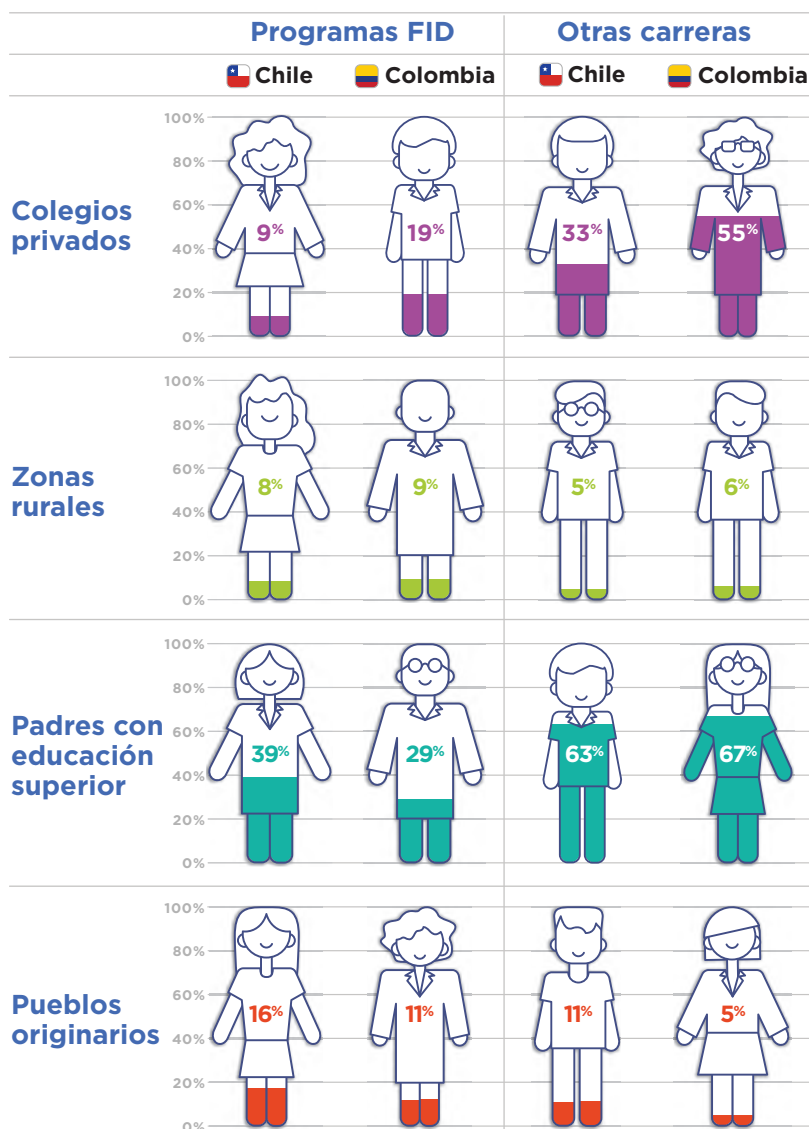
de la matrícula es femenina

**El 57% de la matrícula en educación superior es femenina.*

Proporción de la matrícula femenina por nivel de enseñanza



Comparación estudiantes FID con otras carreras: Una mirada a Chile y Colombia



**En el promedio de otras carreras, se incluye derecho, medicina e ingeniería.*

¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes

Resumen

Latinoamérica y el Caribe (ALC) enfrentan importantes desafíos en materia de dotación y calidad de la fuerza laboral docente. En un contexto de necesidad de más y mejores docentes en las escuelas, este estudio analiza el primer eslabón en la carrera docente: los programas de formación inicial docente (FID). Específicamente, se investigan las características y tendencias de la matrícula en programas FID en 16 países de ALC, entre los años 2015 y 2020. En estos países, los programas FID representan un 12,4% de la matrícula en educación superior (en países de la OCDE un 8%, y en EE.UU. menos de 1%). Esta participación de los programas FID en la matrícula de educación superior es más baja en países con mayores exigencias de acreditación y de ingreso a la carrera docente, y más alta en los países con menor regulación de las carreras FID. En general, la matrícula en programas FID es altamente feminizada (73% de mujeres), y la representación femenina decae en especialidades dirigidas a mayores grados de enseñanza. En comparación al resto de la matrícula en educación superior, los programas FID se concentran en mayor proporción en entidades públicas. En tanto, la oferta de programas FID interculturales bilingües es insuficiente en relación a la proporción de la población autoidentificada como indígena y, en general, son escasas las políticas que la fomenten. Por último, en comparación con las demás carreras profesionales, los estudiantes matriculados en programas FID son en mayor proporción mujeres, pertenecientes a pueblos originarios, de zonas rurales, de nivel socioeconómico medio y medio-bajo, y de menor rendimiento académico al ingreso. Los gobiernos de la región enfrentan un dilema de política pública a corto plazo: aumentar tanto la cantidad, como la calidad y pertinencia de los futuros docentes.

Códigos JEL: A20, A21, A22, I23, I25, O54.

Palabras clave: Política docente, formación inicial docente, Latinoamérica, educación superior, profesores, programas interculturales bilingües

Índice de contenidos

I	Introducción El desafío del personal docente en América Latina y el Caribe	02
II	¿Estamos formando suficientes docentes para responder a la futura demanda?	03
III	¿Qué características tienen las/os estudiantes matriculados en carreras de formación inicial docente?	08
	A Sexo de las/los matriculados	09
	B Tipo de gestión de las instituciones de educación superior	11
	C Nivel de enseñanza a impartir	12
	D Nivel de enseñanza y sexo	14
	E Formación intercultural bilingüe	15
IV	¿Cómo es el perfil de estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente y cómo ha evolucionado a través del tiempo? Evidencia para Chile y Colombia (2010-2021)	18
	A Sexo de los/as matriculados	19
	B Desempeño académico	20
	C Tipo de gestión del colegio de egreso	21
	D Ruralidad del colegio de egreso	22
	E Educación de los padres	23
	F Pertenencia a etnias o pueblos originarios	24
	Comentarios finales	26
	Referencias	28
	Anexos	31

I. Introducción

El desafío del personal docente en América Latina y el Caribe

América Latina y el Caribe enfrentan importantes desafíos en relación con el personal docente. Un estudio estima que, para el año 2040, la región necesitará un 70% más de docentes que en 2017 (Cruz-Aguayo et al., 2019). La escasez de docentes varía dependiendo del nivel de enseñanza, la asignatura impartida y la ubicación de las escuelas. De hecho, el déficit de docentes se acentúa en los niveles de preprimaria y secundaria, y en áreas del currículo que requieren una especialización específica como matemáticas, ciencias o programas interculturales bilingües. Además, esta escasez de docentes idóneos se concentra en escuelas que sirven a estudiantes provenientes de zonas rurales y de contextos desaventajados (Bertoni et al., 2020). Además de la escasez proyectada de docentes, otros estudios indican que muchas de las vacantes disponibles son ocupadas por profesores temporales que no tienen la experiencia o las habilidades necesarias para enseñar.

Las políticas orientadas a aumentar la cobertura, la extensión de la jornada escolar, o el número de horas no lectivas impartidas por los docentes, entre otras medidas, han aumentado la demanda por profesores. Asimismo, las políticas y regulaciones tendientes a mejorar los estándares de los programas de formación inicial docente (FID), como requisitos de acreditación o mayores estándares de selección de estudiantes, han limitado el número de candidatos calificados al ingreso, y han restringido el ingreso de nuevos docentes al mercado laboral. Por otra parte, condiciones laborales adversas (bajos salarios, falta de apoyo) redundan en alta rotación laboral, deserción y jubilación anticipada (Bertoni et al., 2020). Todos estos factores han contribuido a la escasez de docentes en la región.

Durante la pandemia de COVID-19, a las condiciones anteriores se les ha sumado la ansiedad, cansancio y estrés provocado por la emergencia sanitaria (Islam et al., 2020; Peloso et al., 2020; Zhai & Du, 2020; Shanahan, 2020; Marelli et al., 2020). Si bien la valoración de la profesión docente se encontraba por debajo de otras carreras que gozan de mayor prestigio social, como ingeniería o arquitectura (Elacqua, et al., 2018), ésta parece haber mejorado levemente durante la pandemia. Por ejemplo, datos del índice Elige Educar 2021 para Chile muestran que la docencia es la quinta profesión más valorada, y que dicha valoración alcanzó el mayor nivel del período registrado desde 2009. Cabe destacar que el 84% de las/os encuestados considera que los/as profesores realizan un mayor aporte a la sociedad que cualquier otra profesión, pero sólo un 25% cree que son respetados (Elige Educar, 2022).

En este contexto de necesidad de más y mejores docentes en las escuelas, resulta clave analizar el primer eslabón en la carrera docente: los programas FID. Conocer la magnitud y composición de la matrícula en estos programas permite proyectar y caracterizar el futuro del cuerpo docente, lo cual provee información esencial para el diseño de políticas públicas pertinentes en materia de educación. Este estudio contribuye a cuantificar las tasas de matrícula en programas FID y sus trayectorias para varios países de la región, y a caracterizar el perfil de los/as estudiantes que optan por matricularse en estos programas.

Este estudio analiza 16 países de la región que contaban con información consistente y sistemática sobre la matrícula en programas FID entre los años 2015 y 2020¹.

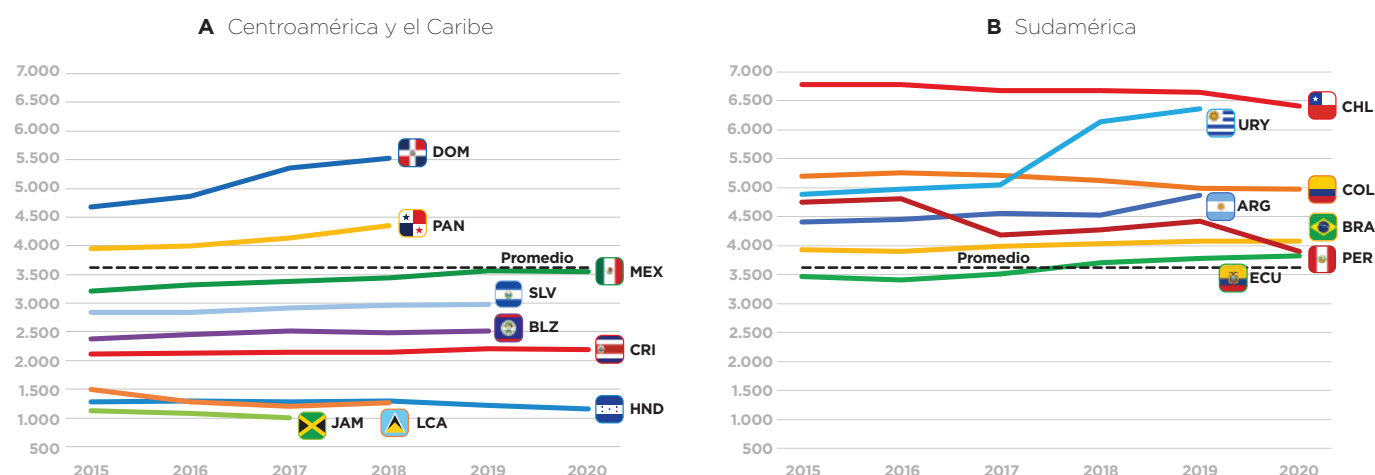
¹La información se recopiló a partir de sitios web oficiales, tales como agencias gubernamentales y centros de estadística, junto con datos provistos directamente por universidades y gobiernos. Los criterios de exclusión para la muestra consideraron la falta de información pública accesible o la disponibilidad intermitente de datos con cambios en su calidad y profundidad entre un año y otro. En Honduras y Belice, se utilizaron datos representativos pero no censales, provistos por los respectivos gobiernos. En todos los países incorporados, para los análisis de la matrícula en programas de formación inicial docente se utilizó información anual, entre 2015 y 2020. En tanto, para la caracterización del perfil de estudiantes matriculados se empleó información entre los años 2010 y 2021 para Chile y Colombia que disponían de microdatos.

II ¿Estamos formando suficientes docentes para responder a la futura demanda?

- En promedio, la región aumentó en 0,6% la matrícula de educación superior cada año, y en 0,9% su matrícula en programas de formación inicial docente.
- En la región, la matrícula en programas de formación inicial docente representa un 12,4% de la matrícula en educación superior durante el período 2015-2020 (en OCDE es 8% y en EE.UU. es menos del 1%). La proporción de estudiantes de educación superior matriculados en programas de formación inicial docente se ha mantenido estable entre 2015 y 2020, a pesar del déficit proyectado de docentes.

Entre 2015 y 2020 los países de la región muestran una evolución relativamente estable de la matrícula total en educación superior por cada cien mil habitantes (gráfico 1 b.). Perú, Colombia y Chile son excepciones, pues en ellos se observa una leve disminución de la matrícula en los años más recientes. Otra excepción es Uruguay, que presenta un salto pronunciado en la matrícula en 2018 (ver gráfico 1 b.).

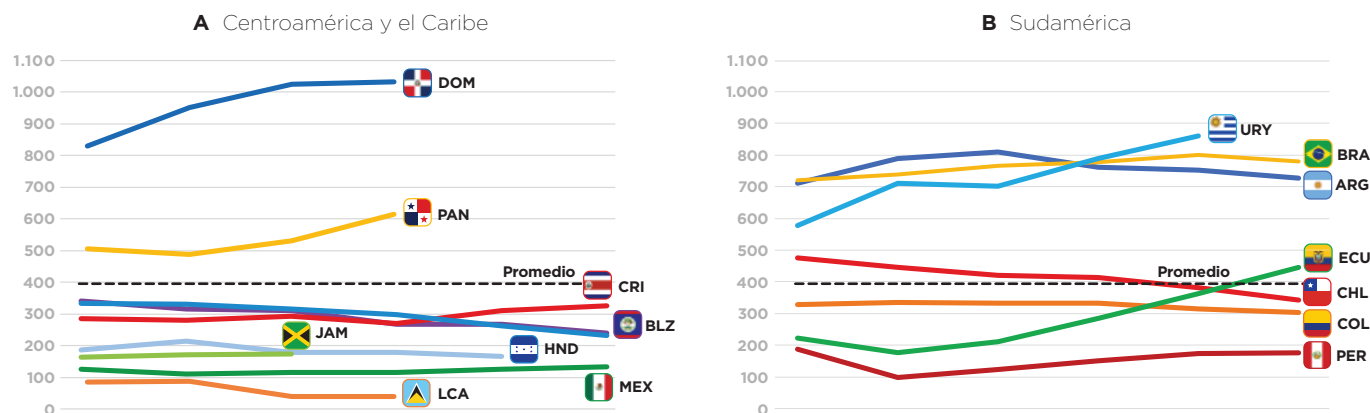
Gráfico 1 Evolución de la matrícula en educación superior por cada cien mil habitantes (2015-2020)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados de los países

El gráfico 2 muestra la trayectoria de la matrícula en programas FID, por cada cien mil habitantes, para el periodo 2015-2020. Para los países de la muestra, se contabilizan 22.705.208 matriculados en programas FID (circa 2020). En general, se observan tendencias estables, con un aumento sostenido para Ecuador y Uruguay, que va en la misma línea del aumento general de la matrícula en educación superior en esos países (gráfico 2 b.).

Gráfico 2 Evolución de la matrícula en programas de formación inicial docente por cada cien mil habitantes (2015-2020)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados de los países

La matrícula cada cien mil habitantes sirve como una medida del esfuerzo que realiza un país en relación con el crecimiento de su oferta de educación superior, a la vez que refleja condiciones estructurales que afectan al número de aspirantes que están en condiciones de ingresar (por ejemplo, depende del número de estudiantes que se gradúan de educación secundaria). En un contexto donde la matrícula total se mantiene estable, analizar el cambio en la proporción de estudiantes que optan por programas FID da indicios sobre cuán atractivas resultan estas carreras vis-à-vis otras alternativas de educación superior. En este sentido, políticas como estándares más estrictos para el ingreso a programas de formación inicial docente, la duración de los mismos, o financiamiento y becas específicas, pueden afectar el atractivo de la carrera para captar postulantes. Se observa que hacia 2018 y 2020 (los últimos años de la serie con datos comparativos), la proporción que representa la matrícula en programas FID en relación con la matrícula total en educación superior es alta, entre 12,6% y 13,1%. Sin embargo, a pesar del déficit docente proyectado para la región, no ha habido un desplazamiento de la matrícula desde otras disciplinas hacia los programas FID. Entre 2015 y 2020, en promedio para la región, se mantuvo la proporción de estudiantes de formación inicial docente respecto del total de la población matriculada en educación superior (tabla 1)².

² De hecho, si se considera el último año pre-pandemia, la proporción de estudiantes en programas de formación inicial docente había bajado levemente en promedio para la región respecto de 2015.

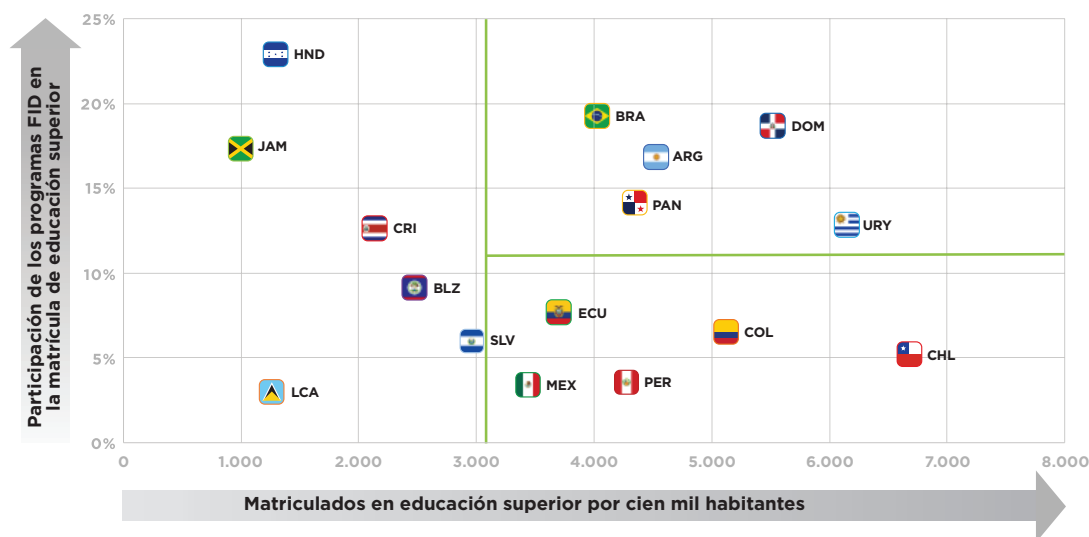
Tabla 1 Matrícula en programas de formación inicial docente como proporción de la matrícula total en educación superior (2015-2020)

País	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Promedio
 Honduras	34,7	32,9	32,2	29,9	27,7	26,1	30,6
 Brasil	18,3	18,9	19,2	19,3	19,7	19,6	19,2
 República Dominicana	17,8	19,5	19	18,7			18,8
 Argentina	16,1	17,8	17,8	16,8	15,4		16,8
 Jamaica		14,6	15,7	17,3			15,9
 Uruguay	14,2	16,8	16,8	13,2	13,9		15,0
 Costa Rica	14,1	13,8	14,3	13,1	14,6	15,4	14,2
 Panamá	16,3	12,3	12,8	14,1			13,9
 Belice	16,0	14,5	13,6	12,2	11,7		13,6
 Ecuador	7,8	6,4	8,1	9,6	11,7	14	9,6
 Chile	8,9	8,7	8,8	9,1	8,9	8,5	8,8
 México	8,6	7,7	7,8	7,9	8,4	9,1	8,3
 Colombia	8,6	8,5	8,4	8,1	7,7	7,9	8,2
 El Salvador	6,9	6,7	6,3	6,1	5,6		6,3
 Santa Lucía	5,7	6,8	3,3	3			4,7
 Perú	3,9	2,0	2,9	3,6	3,9	4,5	3,5
Promedio	13,2	13,0	12,9	12,6	12,4	13,1	12,4

El gráfico 3 muestra la relación entre la participación de estudiantes en programas FID respecto de la matrícula a nivel total en educación superior y el total de matriculados por cien mil habitantes. En este gráfico, se analiza especialmente dos grupos de países: (i) aquellos que cuentan con una alta cobertura en educación superior y una alta proporción de matriculados en programas de formación inicial docente; y (ii) aquellos que cuentan con una alta cobertura en educación superior y una baja proporción de matrícula en programas de formación inicial docente³.

Los dos grupos de países que configuran los cuadrantes de la derecha en el gráfico 3 se caracterizan por tener una alta tasa de matrícula total en educación superior, pero varían en el grado de selectividad de postulantes a los programas FID. Los países en el cuadrante superior derecho, es decir, Brasil, Argentina, República Dominicana, Panamá y Uruguay, tienen una escasa selectividad de postulantes y una alta incidencia de instituciones no universitarias impartiendo dichos programas. A lo anterior, se suma la escasa regulación y falta de marcos curriculares comunes fijados a nivel nacional. De esta forma, sus programas de formación inicial docente tienden a ser de más fácil acceso, lo cual podría explicar por qué la proporción de matriculados en estos programas es mayor.

³ Los países de los cuadrantes de la izquierda, como Honduras, Jamaica, Costa Rica, Belice, El Salvador y Santa Lucía, son aquellos que exhiben una baja cobertura en educación superior. Mejorar la matrícula docente en estos países implica también políticas intensivamente destinadas a aumentar la matrícula global en educación superior.

Gráfico 3 Relación entre cobertura en educación superior y participación de la matrícula en programas FID

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados de los países (2018, 2020)

Por otro lado, los países en el cuadrante inferior derecho, es decir, Ecuador, Colombia, Chile, Perú y México, poseen una mayor selectividad en los programas FID. Estos países han desarrollado reformas que incluyen exigencias de acreditación de los programas de formación inicial docente y requisitos más estrictos para el ingreso a ellos.

En el caso de Chile, por ejemplo, la acreditación de programas de pedagogía rige desde 2006 y, a partir del 2015, éstos sólo pueden ser dictados en universidades. En 2016, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente determinó que estas carreras deben tener una duración mínima de 10 semestres, elevó los requisitos de ingreso para los/as postulantes y amplió las vías de acceso a los programas de pedagogía, apuntando a mejorar la calidad del perfil académico de las/os matriculados. En Perú, hasta 2005, la mayor parte de los/as docentes se formaba en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y no en universidades, los cuales eran altamente heterogéneos en calidad. Pero desde ese año, Perú suspendió la creación de nuevos ISP y fomentó la creación de facultades de educación a nivel universitario. Asimismo, se estableció un examen único de admisión a nivel nacional con una nota mínima de ingreso. Estas medidas de mayor selectividad provocaron una caída drástica en los/as postulantes y en el número de admitidos a programas de formación inicial docente—en 2006 hubo más de 33.000 postulantes, y en 2008, apenas 7.000 postulantes (Elacqua et al., 2018). Al igual que en Chile, en Perú desde 2012 los programas FID no pueden durar menos de 10 semestres y deben ser impartidos por instituciones acreditadas. En Ecuador, por otro lado, los programas de formación inicial docente duran 9 semestres. En 2012 se estableció un puntaje mínimo para ingresar a ellos (Chiriboga Montalvo, 2019), sin embargo, esta restricción fue abolida en 2017 para aquellas carreras impartidas en instituciones públicas de educación superior. En 2014 también se hizo obligatoria la acreditación de programas docentes, lo que implicó la congelación de vacantes en los institutos superiores pedagógicos (ISP) hasta contar con la certificación necesaria, llevando a 14 instituciones al cierre (Elacqua et al., 2018). En México, los programas FID se regulan bajo la Ley General del Servicio Profesional Docente, que estipula que las carreras de licenciatura en educación deben durar 8 semestres, tanto en instituciones privadas como públicas, y que sólo se puede acceder a ellas

mediante un proceso de selección que consta de un concurso nacional con pruebas escritas (Elacqua et al., 2018). Por último, en Colombia, las licenciaturas en educación duran entre 8 y 10 semestres, y los/as postulantes pueden acceder luego de haber rendido la prueba Saber 11 (Elacqua et al., 2018).

Por otro lado, en términos de selectividad de las plazas permanentes de docencia, cabe destacar que Colombia, Ecuador y Perú tienen pruebas de selección muy rigurosas. Sólo el 25% de las/os candidatos logra cumplir con los requisitos mínimos para acceder a una plaza docente, lo cual podría ser un elemento que influye de manera indirecta en la decisión de estudiar una carrera de formación inicial docente.

A pesar de estas características, es difícil atribuir una causalidad directa entre las políticas tendientes a regulaciones más estrictas de la formación inicial docente descritas anteriormente y la menor proporción de estudiantes en dichas carreras respecto del total de alumnos en educación superior, en comparación con otros países que tienen regulaciones más laxas. En primer lugar, la regulación de los programas y la obligatoriedad de la acreditación en algunos casos, pueden haber reducido de forma considerable las vacantes ofertadas, además de llevar al cierre de algunas instituciones. En la misma línea, el requerimiento de acreditación puede implicar un aumento en el tiempo requerido para que la matrícula retorne a niveles pre-reformas. Adicionalmente, el aumento de los requisitos de acceso y procesos de selectividad puede disminuir el número de postulantes que cumplen las condiciones para acceder a las carreras de formación inicial docente. Si bien en países como Chile, Colombia, Ecuador o Perú se han realizado esfuerzos en torno a la atracción y selección de estudiantes de alto desempeño académico a estas carreras, éstos no parecen ser suficientes para aumentar en forma sustantiva la matrícula.

Estas tendencias reflejan las difíciles decisiones que deben tomar los/as formuladores de política pública al momento de enfrentar el futuro déficit docente. Por un lado, atender la necesidad de aumentar la matrícula en programas FID para así ampliar la dotación de profesores y hacer frente al desafío de escasez; y, por otro lado, establecer criterios más estrictos de ingreso que permitan mejorar la valoración social y calidad de los/as aspirantes a la docencia. Las políticas específicas para abordar cada uno de estos objetivos pueden tener efectos contraproducentes en ausencia de una visión integral que considere la interacción de las políticas y la gradualidad de su implementación.

III ¿Qué características tienen las/os estudiantes matriculados en carreras de formación inicial docente?

- **La participación femenina en programas de formación inicial docente promedia 73% en la región para el lapso 2015-2020, y es mayor al promedio de 57% del resto de las carreras de educación superior.**
- **La feminización de la matrícula se presenta con mayor intensidad en los programas de formación inicial docente para los niveles de enseñanza de preprimaria (97%) y primaria (77%), mientras que en los de secundaria hay una representación de género más balanceada (57%), similar al promedio de educación superior.**
- **La matrícula en programas de formación inicial docente se concentra en instituciones del sector público (59% en promedio), y esta concentración es mayor que el promedio de las demás carreras de educación superior (45% en promedio).**
- **La proporción de matriculados en programas de educación intercultural bilingüe es ostensiblemente inferior a la proporción de la población autoidentificada como indígena. Los datos muestran que la oferta de programas interculturales bilingües es insuficiente y que, en general, no ha habido políticas específicas que la fomenten.**

Analizar las características de los/as estudiantes matriculados en programas FID y su evolución en el tiempo es importante por dos razones. Primero, tener claridad sobre a quién le están resultando atractivas estas carreras es un insumo esencial para el desarrollo de políticas destinadas a atraer a más y mejores candidatos. Posiblemente, el desarrollo de políticas que interpelen a una mayor variedad de perfiles puede resultar un punto de inflexión para aumentar la matrícula.

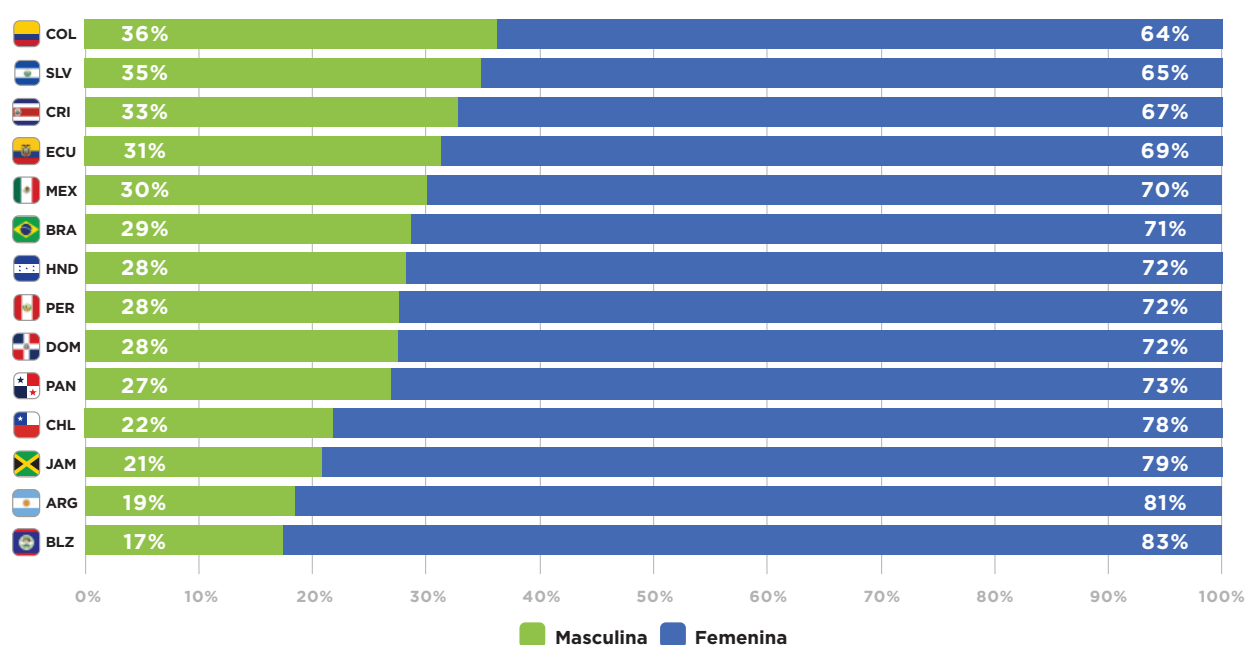
Por otro lado, un análisis de las características de la matrícula permite evaluar su pertinencia desde el punto de vista de su adecuación a las necesidades actuales y específicas del sistema educativo. Un factor clave, por ejemplo, es identificar qué tan diversa es la matrícula. Una fuerza laboral docente diversa tiene potenciales beneficios y se ha planteado como una forma de desarrollar una cultura escolar inclusiva (Pettigree & Tropp, 2006), de crear modelos a seguir positivos para poblaciones diversas (Hamann & Walker, 1993) y propiciar ambientes de enseñanza más justos (Gay & Howard, 2000). En términos de representatividad entre docentes y estudiantes, la evidencia ha establecido que, a mayores niveles de congruencia entre los perfiles de docentes y estudiantes, hay mayor probabilidad de mejora en el rendimiento académico (Dee, 2001; Paredes, 2014); de reducción de las prácticas de disciplina punitiva y de exclusión escolar (Bates & Glick, 2013); y de mejor relación entre docentes y estudiantes (Le & Nguyen, 2019).

En las siguientes secciones analizamos, en primer lugar, la matrícula regional en relación con el sexo del/la matriculado, el nivel de enseñanza para el que está estudiando, el tipo de institución de educación superior a la que asiste, y su formación intercultural-bilingüe. Luego, nos enfocamos con mayor detenimiento en el caso de dos países (Colombia y Chile) para los cuales se pudo obtener información comparativa más detallada y para un período más largo de tiempo.

A Sexo de las/los matriculados

La condición femenina o masculina de los/as docentes puede incidir en los resultados de los/as estudiantes a través del efecto de rol modelo (Beaman et al., 2012; Card et al., 2022). En todos los países analizados, la participación femenina en programas de formación inicial docente es mayor al promedio del resto de las carreras de educación superior (ver anexo 1). El gráfico 4 muestra la matrícula en programas FID por sexo, en el año 2018, para 14 países de la región que cuentan con información disponible. En promedio, la matrícula en programas de formación inicial docente se compone de un 73% de mujeres. En el extremo más alto, destacan Belice, Argentina, Jamaica y Chile, con alrededor de un 80% de matrícula femenina. En contraste, Santa Lucía y Colombia tienen una representación femenina en la matrícula por debajo del promedio regional, con un 65% y 64%, respectivamente.

Gráfico 4 Matrícula en programas de formación inicial docente por sexo (2018)



La alta participación femenina en programas FID es estable durante el período 2015-2020 (ver tabla 2). Es decir, independientemente del tipo de políticas que los países hayan implementado en años recientes, éstas no parecen haber generado un cambio significativo en la composición de género de los/as aspirantes a la docencia.

Tabla 2 Matriculación en programas de formación inicial docente por sexo (2015 – 2021)

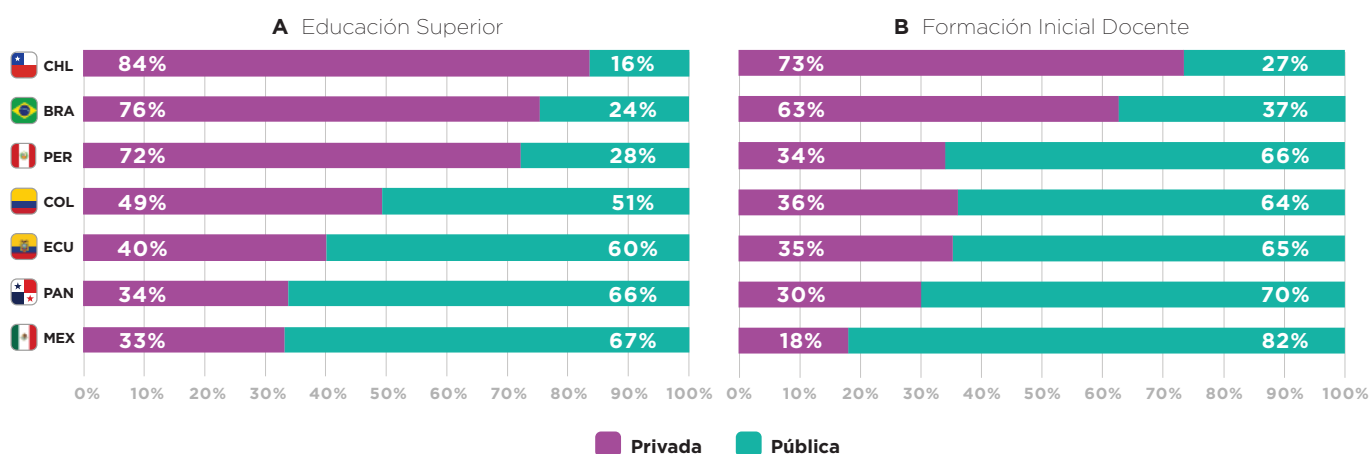
País	Sexo	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Promedio femenino
 Argentina	Masculino	18%	18%	18%	19%	18%	18%		82%
	Femenino	82%	82%	82%	81%	82%	82%		
 Brasil	Masculino	28%	29%	29%	29%	28%	27%		72%
	Femenino	72%	71%	71%	71%	72%	73%		
 Belice	Masculino	24%	24%	21%	19%	16%	16%	11%	80%
	Femenino	76%	76%	79%	81%	84%	84%	89%	
 Chile	Masculino	25%	23%	22%	22%	23%	24%	26%	77%
	Femenino	75%	77%	78%	78%	77%	76%	74%	
 Colombia	Masculino	37%	36%	37%	38%	40%	41%		62%
	Femenino	63%	64%	63%	62%	60%	59%		
 Costa Rica	Masculino	31%	27%	31%	33%	30%	30%		70%
	Femenino	69%	73%	69%	67%	70%	70%		
 Ecuador	Masculino	32%	35%	34%	33%	32%	31%		67%
	Femenino	68%	65%	66%	67%	69%	69%		
 El Salvador	Masculino	30%	41%	36%	34%	36%			65%
	Femenino	70%	59%	64%	66%	64%			
 Honduras	Masculino	29%	28%	29%	28%	28%	29%	23%	72%
	Femenino	71%	72%	71%	72%	72%	71%	77%	
 México	Masculino	27%	26%	27%	27%	27%	26%		73%
	Femenino	73%	74%	73%	73%	73%	74%		
 Perú	Masculino	25%	25%	26%	28%	28%	28%	30%	73%
	Femenino	75%	75%	74%	72%	72%	72%	70%	
 Jamaica	Masculino		19%	21%	21%				80%
	Femenino		81%	79%	79%				
 Panamá	Masculino	28%	25%	25%	27%				74%
	Femenino	72%	75%	75%	73%				
 República Dominicana	Masculino	25%	26%	26%	28%				74%
	Femenino	75%	74%	74%	72%				
									73%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por los países.

B Tipo de gestión de las instituciones de educación superior

¿Dónde estudian los/as futuros docentes? Desde un punto de vista de política pública, esta pregunta es relevante toda vez que, en la mayoría de los países estudiados, la capacidad de regulación de la oferta formativa por parte del Estado varía entre instituciones públicas y privadas. La oferta de instituciones y programas de educación superior en la región ha aumentado y se ha diversificado, principalmente a raíz de la entrada masiva de instituciones privadas al sistema, lo que permitió una mayor cobertura y masificación de la educación superior a expensas de su calidad y pertinencia (Busso et al., 2017; Rodríguez, 2012)⁴. El gráfico 5 muestra la matrícula en educación superior y en programas de formación docente según el tipo de gestión (pública o privada) de la institución para el año 2018.

Gráfico 5 Matrícula en programas de formación inicial docente según tipo de gestión (2018)



Con excepción de Brasil y Chile, la matrícula en programas FID se concentra mayormente en instituciones de educación superior del sector público. Adicionalmente, esta concentración de la matrícula en instituciones públicas es mayor en los programas de formación inicial docente que en el promedio de educación superior (59% versus 45%, respectivamente).

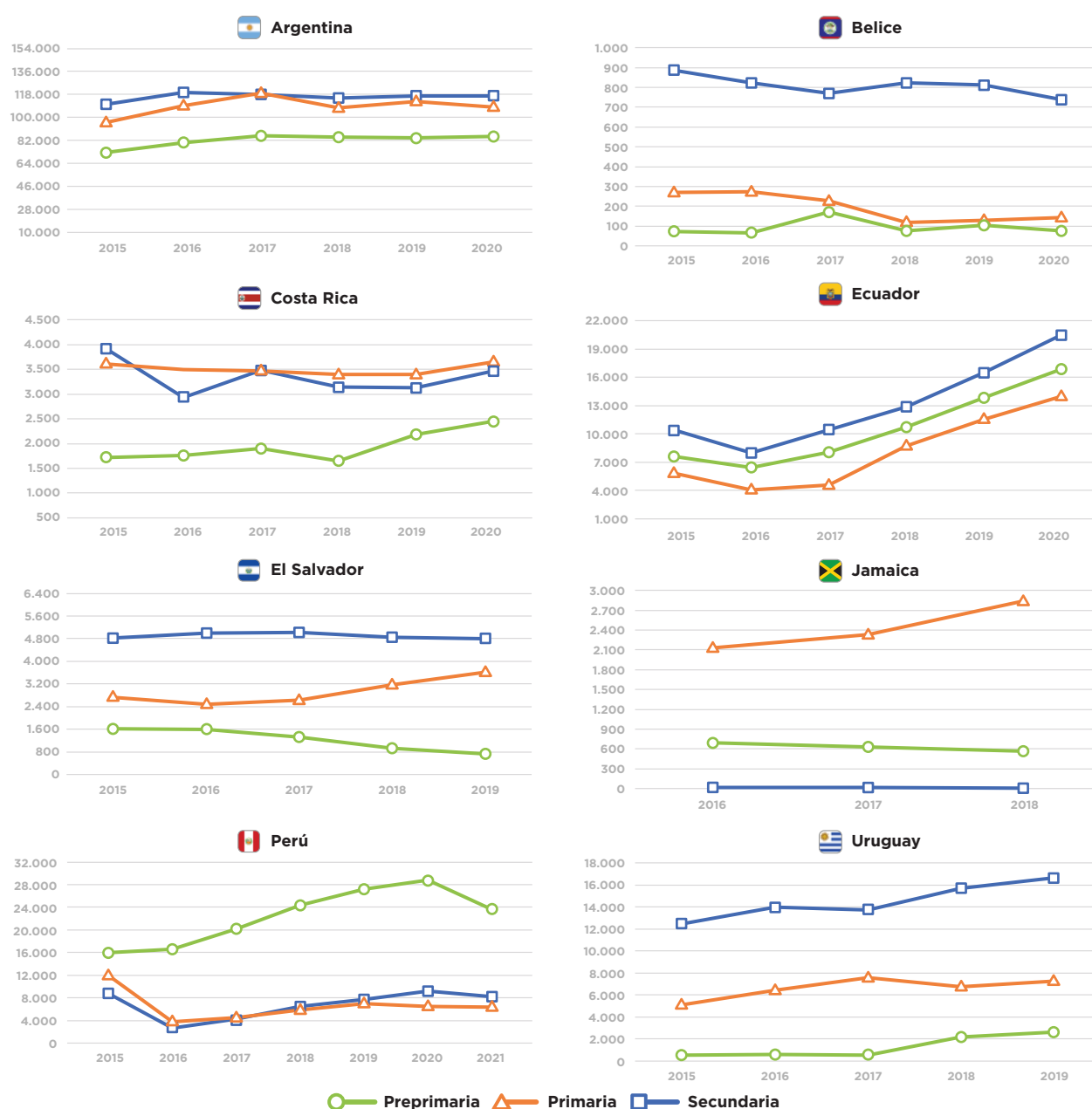
⁴ Por ejemplo, en Brasil, el sector privado con fines de lucro creció considerablemente y absorbió una demanda importante de estudiantes de bajos recursos que recibieron préstamos subvencionados para pagar sus estudios. Estimaciones apuntan a que alrededor de un 30% de los estudiantes universitarios en Brasil están matriculados en una universidad con fines de lucro (Horsch, 2014). En Perú, se estima que esta proporción alcanza el 40% del total de matriculados (Bellido, 2014). En el caso de Chile, la diversificación de la matrícula atrajo un porcentaje significativo de estudiantes provenientes de familias de escasos recursos. De acuerdo a estadísticas del Banco Interamericano de Desarrollo, en Colombia, Costa Rica y Perú, uno de cada tres alumnos matriculados en instituciones de educación superior y que se encuentran en los quintiles más bajos de ingresos, asiste a una institución privada (Busso et al., 2017). Esta diversificación de la oferta se ve reflejada también en un aumento del número de programas de estudio. Por ejemplo, en Colombia, entre el 2001 y el 2011, el número de programas aumentó casi al doble, pasando de 3.600 a 6.279 (Camacho et al., 2016).

C Nivel de enseñanza a impartir

La escasez de docentes idóneos en la región (que cuentan con la preparación en la materia que enseñan) varía dependiendo del nivel de enseñanza a impartir, agravándose en niveles de primera infancia y secundaria que requieren mayor especialización. Por ello, el análisis de la matrícula con especialización en los distintos niveles de enseñanza contribuye al debate acerca de la pertinencia de la futura oferta de docentes. ¿Estamos formando docentes con las especializaciones necesarias según las demandas del sistema?

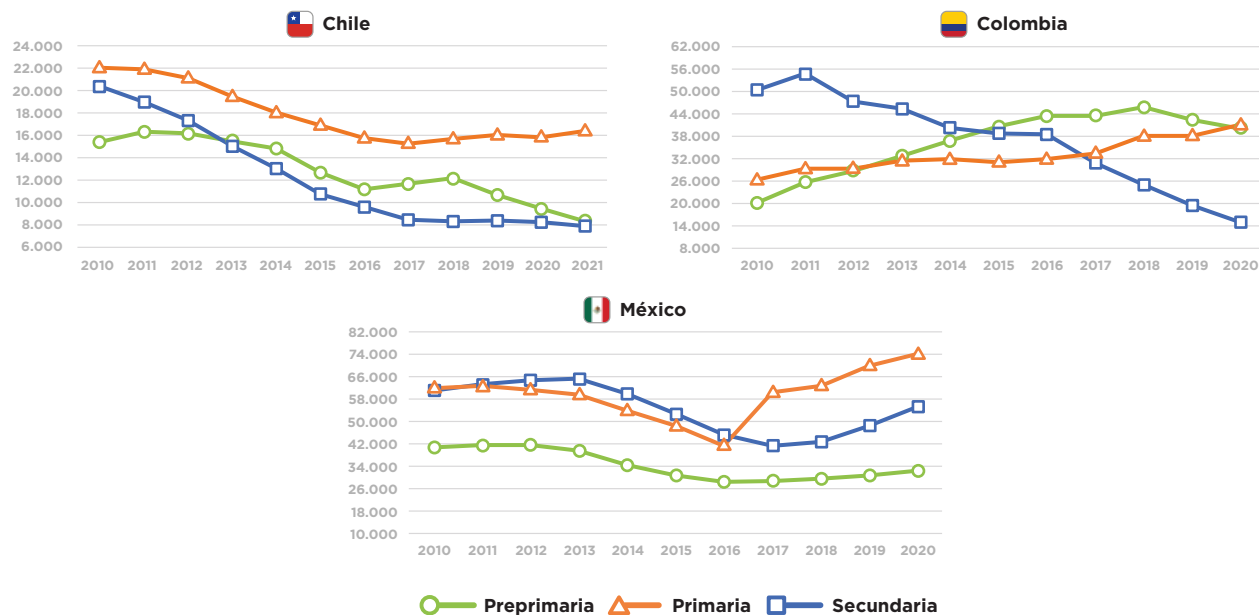
Los gráficos 6 y 7 muestran las trayectorias de matrícula en programas FID según el nivel de enseñanza de especialización de los/as futuros docentes—preprimaria, primaria, secundaria—. En general, existe una mayor proporción de la matrícula en programas de formación inicial docente de enseñanza primaria en Ecuador, Uruguay, El Salvador, Belice y Argentina. Perú destaca por ser el único que tiene una mayor proporción de la matrícula en preprimaria. Por el contrario, Jamaica, Costa Rica, Chile y México tienen una mayor concentración de la matrícula en secundaria.

Gráfico 6 Matrícula en programas de formación inicial docente según nivel de enseñanza (2015-2020)



Debido a la mayor disponibilidad de información, en el gráfico 7 se muestra la matrícula por nivel de enseñanza en Chile, Colombia y México, entre 2010 y 2020. Según se estableció previamente, los tres países tienen una alta matrícula en educación superior, pero una baja proporción de esta matrícula en programas de formación inicial docente.

Gráfico 7 Matrícula en programas de formación inicial docente según nivel de enseñanza (2010-2020)

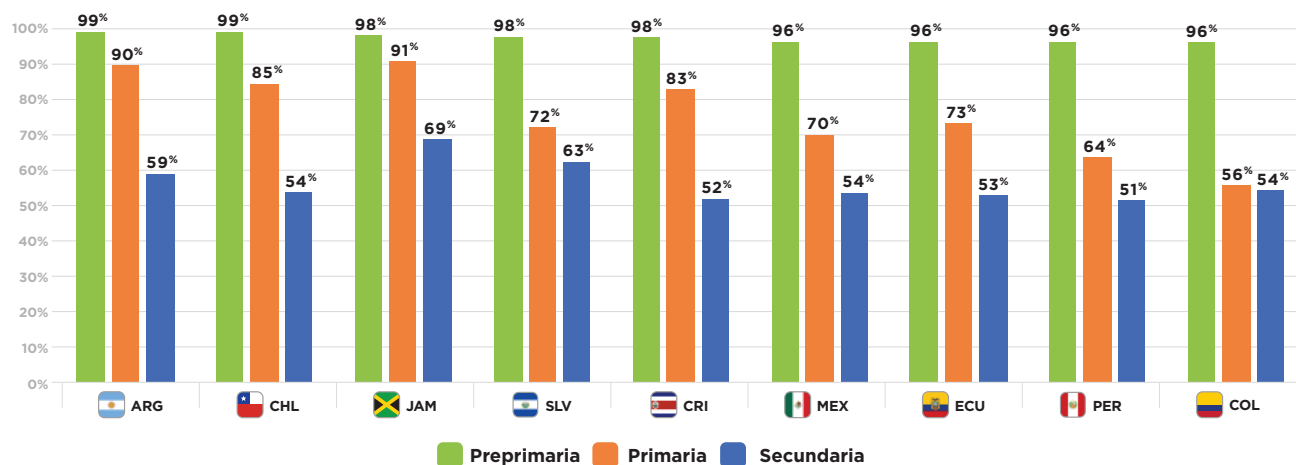


Puede observarse que entre 2010 y 2020, la matrícula en programas de formación docente de México sube, en promedio, un 1% anual, en tanto que Colombia y Chile ésta descende en 2% y 6%, respectivamente. En el caso de Chile, la caída de 6% corresponde a una reducción de la matrícula en los tres niveles educativos (preprimaria, primaria y secundaria), lo que podría estar asociado a una mayor regulación de estos programas, más que a una caída de la demanda. Por su parte, México tiene dos principales tendencias: entre 2010 y 2016, la matrícula en programas FID en los tres niveles de enseñanza descende; y luego desde 2016 repunta a niveles menores a los iniciales en el caso de preprimaria y primaria, siendo levemente mejores en el caso de secundaria. Finalmente, Colombia presenta cambios dispares para los tres niveles de educación. Desde el 2011, la matrícula cae en programas FID para la enseñanza primaria, mientras que la matrícula para la enseñanza preprimaria y secundaria aumentan discretamente, con algunos períodos de estabilidad.

D Nivel de enseñanza y sexo

El gráfico 8 muestra el porcentaje de matrícula femenina en programas FID según el nivel de enseñanza de especialización, en el año 2018, para 10 países con información disponible. La tendencia a la feminización de la matrícula se presenta con mayor intensidad en los niveles de enseñanza de preprimaria y primaria, y con una representación femenina/masculina más balanceada en el nivel de enseñanza de secundaria. Indicadores de la región muestran que la representación femenina en programas de formación inicial docente decae ostensiblemente en secundaria, y en especialidades de matemáticas y ciencias.

Gráfico 8 Matrícula femenina en programas de formación inicial docente según nivel de enseñanza a impartir (2018)



En promedio, el 73% de la matrícula en programas FID es femenina, mientras que para el total de la educación superior ésta llega al 57%. Al comparar los tres niveles educativos, el nivel de preprimaria es el que tiene la mayor proporción de mujeres en la matrícula de programas FID en la región, llegando al 97%. En el nivel de preprimaria, Argentina resalta como el país con la menor proporción de hombres matriculados. En primaria, por su parte, la participación regional promedio de mujeres matriculadas en programas de formación docente es 77%. Colombia sobresale como el país con la menor brecha de representación entre hombres y mujeres en primaria, en cambio, Jamaica y Belice son los países con la menor proporción de hombres matriculados. En secundaria, la participación femenina en programas FID desciende, entre 2015 y 2020, a 57%, similar a la participación total en educación superior. En secundaria, la proporción de hombres matriculados en programas de formación inicial docente se eleva en todos los países, destacando Perú, Costa Rica, Ecuador, México, Chile, y Colombia, donde alcanza a casi la mitad.

E Formación intercultural bilingüe

Existe vasta evidencia de las brechas en desempeño académico que afectan a los/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios en la región, en comparación con sus contrapartes no indígenas (Santibáñez, 2016; Saavedra Vallejos, 2021; UNESCO, 2020). Al mismo tiempo, el cambio a modalidades remotas de enseñanza durante la pandemia dejó al descubierto brechas digitales importantes para la población estudiantil en general y, en particular, para los/as estudiantes indígenas (Montero Gutenberg, 2021).

Una dimensión clave de la desigualdad educativa en la región es el bajo porcentaje de población indígena que accede a una educación pertinente y de calidad, debido a barreras lingüísticas, socioeconómicas o de conectividad. Entre los países que disponen de información en la región, Perú, México, Chile y Belice exhiben la mayor proporción de personas que se identifican como indígenas. En estos países, la diversidad étnica y cultural se aborda de manera bastante heterogénea. En México existen escuelas comunitarias e indígenas como una modalidad de enseñanza. En tanto, en Perú, Ecuador y Chile, existen programas de educación intercultural bilingüe (EIB) que, si bien pueden ser optativos u obligatorios, están sujetos a la presencia de una mayoría indígena en el territorio.

La diversidad étnica y cultural es una consideración importante para analizar cómo los programas FID preparan para ofrecer una educación intercultural bilingüe. En Chile, la formación de educadores interculturales bilingües se hace a través de convenios con universidades ubicadas en zonas de alta presencia indígena o a través de las secretarías regionales de educación. Por otro lado, en Perú han sido, en su mayoría, las propias comunidades indígenas las que han liderado y organizado programas de formación, junto a institutos pedagógicos superiores y universidades. Otros países, si bien no disponen de formación docente en EIB formal a la fecha, están desarrollando iniciativas específicas. Por ejemplo, en Belice durante el año 2022, el 50% de los/as docentes de primaria y secundaria participó de talleres profesionales docentes para enseñar a minorías étnicas.

Debido a restricciones en la disponibilidad de información, se presentan las tendencias en matrícula de programas EIB sólo para Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú. Se clasifican como programas interculturales bilingües a aquellos que: (i) se enfocan en la enseñanza o conservación de lenguas originarias y su cultura; (ii) su objetivo es la integración de estudiantes indígenas al sistema educacional ya sea para la secundaria o educación superior.

Tabla 3 Participación de programas interculturales bilingües en formación inicial docente (2018)

País	Matriculados en programas interculturales bilingües	Programas interculturales bilingüe	Población autoidentificada como indígena a nivel nacional
 Perú	10,9%	8,8%	26,0%
 Colombia	5,2%	2,1%	4,4%
 Ecuador	2,9%	1,9%	7,0%
 México	2,0%	2,9%	21,5%
 Brasil	0,2%	0,4%	0,5%
 Chile	0,1%	0,2%	12,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por los países.

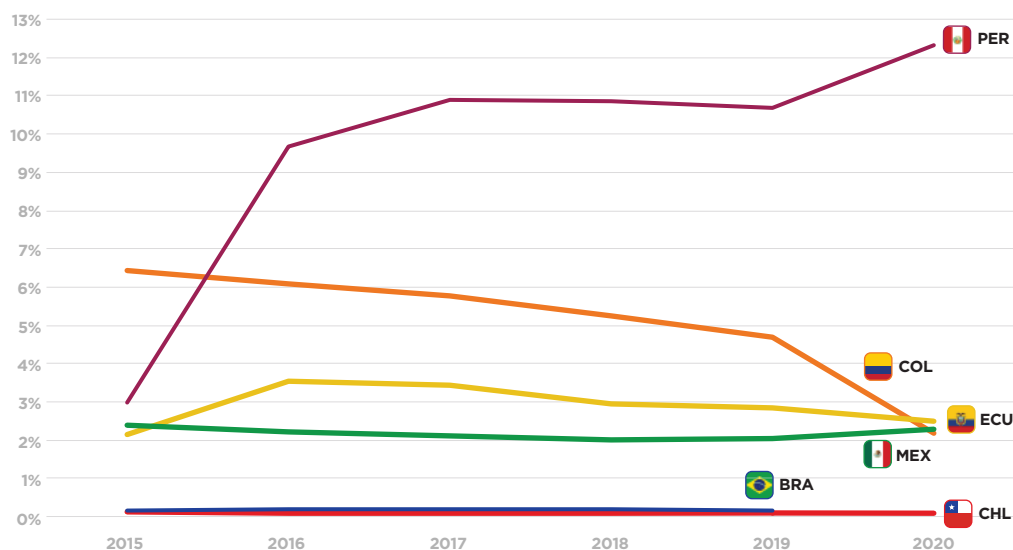
Nota: La población que se autoidentifica como indígena corresponde a la proporción de la población perteneciente a un pueblo originario de acuerdo al último censo disponible. Existe gran variabilidad en torno al año del censo y el instrumento utilizado para calcularla.

La tabla 3 presenta la proporción de la matrícula y del número de programas EIB respecto de la matrícula y número de programas FID, respectivamente, con datos del 2018 para cinco países de la región. En Brasil y Chile, el porcentaje de matriculados en programas EIB respecto de la matrícula total de programas FID no supera el 1%, siendo considerablemente menor a los demás países. En México, Ecuador y Colombia, el porcentaje de matriculados en programas EIB fluctúa entre 2% y 5.2%. En Perú, tanto la matrícula como el número de programas EIB ofrecidos presenta un aumento sostenido en el tiempo, superando el 10% a partir del año 2020. En el caso de Ecuador, desde 2020, el concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe” se enfoca exclusivamente en la selección de docentes para atender instituciones educativas que sirven a pueblos y nacionalidades indígenas (Bocarejo et al., 2022). La incorporación de la certificación del conocimiento de la lengua ancestral por parte de los/as participantes del concurso representa avances considerables en la materia.

Si bien existen países que tienen una mayor necesidad de educación intercultural bilingüe dada la proporción de la población autoidentificada como indígena (por ejemplo, México y Perú), los datos muestran que la oferta de programas EIB es insuficiente, y que los gobiernos, en general, no la fomentan.

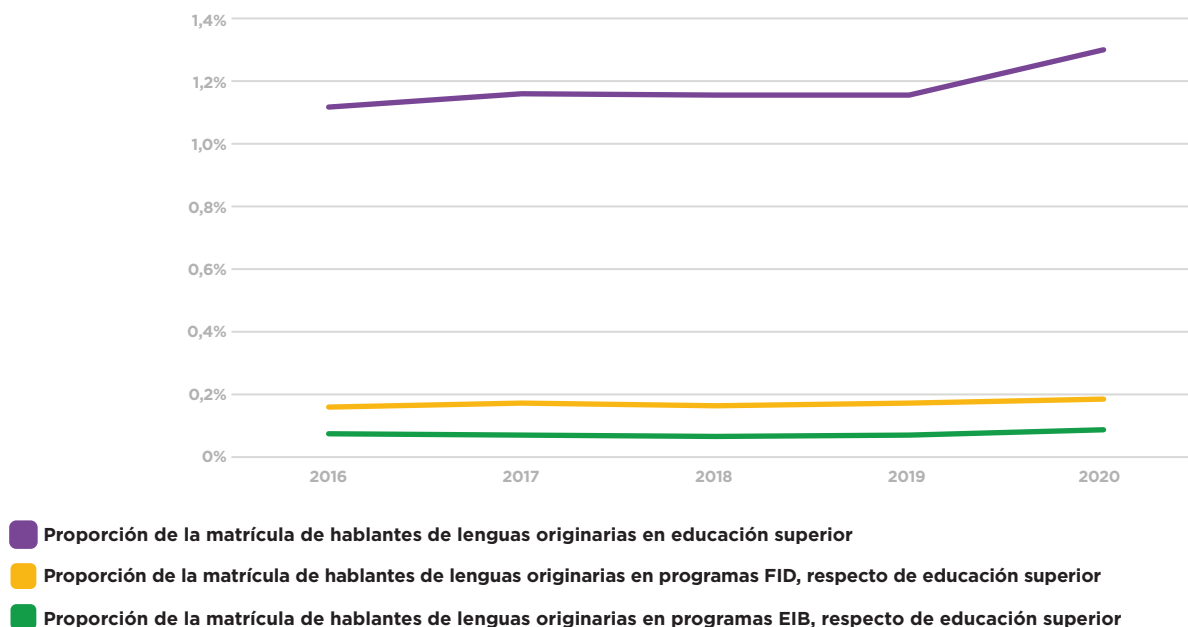
El gráfico 9 muestra la fracción que representan los programas EIB en la matrícula de programas FID para el periodo 2015-2020. Se observa un aumento sostenido en la proporción de programas EIB en Perú, que pasa de un 3% en 2015, a un 12.3% en 2020. En contraste, Colombia presenta un descenso en la participación de programas EIB, el que se acentúa en 2020, pasando de 6.4% en 2015 a 2.2% en 2020. La proporción de programas EIB crece en el año 2016 en Ecuador, pero luego se observa una caída suave y consistente. En México, Chile y Brasil, por su parte, los programas EIB presentan tendencias estables en torno a 2.2%, 0.1% y 0.2%, respectivamente.

Gráfico 9 Participación de la matrícula en programas interculturales bilingües en los programas de formación inicial docente (2015-2020)



Otro desafío a abordar en torno a la mayor escasez docente en escuelas interculturales bilingües es la atracción de estudiantes bilingües a programas FID. En el caso de México, un país con, al menos, un 20% de la población que se autoidentifica como indígena según datos del 2018 (ver tabla 3), la matrícula de estudiantes indígenas en educación superior es muy baja, y de ésta, una reducida proporción corresponde a estudiantes de programas de formación inicial docente (gráfico 10). Dado que la disponibilidad vigente de información no permite hacer un seguimiento específico de los programas interculturales bilingües, se mantiene como un desafío el poder hacerlo para futuros estudios de formación docente en la región.

Gráfico 10 Matrícula de hablantes de lenguas originarias en México como porcentaje de la matrícula en educación superior



IV ¿Cómo es el perfil de estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente y cómo ha evolucionado a través del tiempo? Evidencia para Chile y Colombia (2010-2021)

En promedio, los/as estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente:

- **Son mujeres**
- **Tienen menor rendimiento académico al ingresar a educación superior**
- **Proviene de contextos socioeconómicos desfavorecidos (egresados de colegios públicos, provenientes de zonas rurales, con padres con menores niveles de educación)**
- **Pertenecen en mayor proporción a etnias originarias**

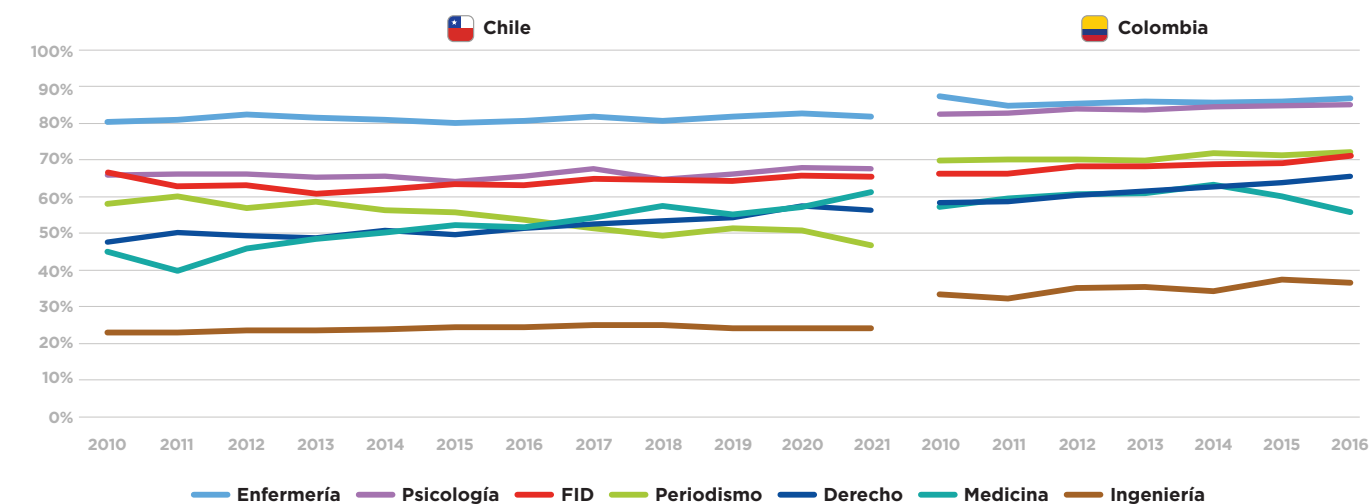
Colombia y Chile cuentan con microdatos que permiten analizar cómo han variado las características demográficas, socioeconómicas y académicas de los/as estudiantes matriculados en programas FID a través del tiempo. Por ello, para estos países se realiza una comparación del perfil de los/as estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente con aquellos/as matriculados en otras carreras afines o de alto prestigio social, tales como enfermería o medicina. Estos análisis se extienden para el período comprendido entre 2010 y 2021.

Del análisis de las características demográficas, socioeconómicas y académicas de los/as estudiantes matriculados en programas de formación docente, se observan resultados estables en el tiempo y altamente similares entre los dos países. Los/as estudiantes matriculados en programas FID son mayoritariamente mujeres (superan el 65% de la matrícula), provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos (menor nivel educacional de los padres, mayor proporción de egresados de colegios vulnerables, o menores ingresos familiares), tienen peor rendimiento académico al ingresar a educación superior (puntajes de admisión a educación superior o ranking de egreso escolar), y pertenecen en mayor proporción a etnias originarias. A continuación, se presentan los resultados según cada una de estas características de las/os matriculados.

A Sexo de los/as matriculados

Al igual que en el resto de la región, la matrícula en programas FID en Chile y Colombia es predominantemente femenina. En promedio, la matrícula femenina es de 64% en Colombia y 76% en Chile, y estas proporciones se mantienen estables durante el período 2010-2021 (ver anexo 2). Al comparar la matrícula femenina con otras carreras profesionales, el gráfico 11 muestra que la proporción de mujeres por carrera no varía significativamente entre Colombia y Chile para el período analizado, y destaca lo parecido de la jerarquía de carreras según la proporción de mujeres matriculadas. De hecho, en ambos países la matrícula en programas de formación inicial docente es de las más feminizadas, siendo sólo superados por psicología y enfermería (y periodismo en Colombia). Las carreras con menor presencia de mujeres son ingeniería, medicina y derecho.

Gráfico 11 Matrícula femenina en programas de formación inicial docente (FID) en comparación con otras carreras

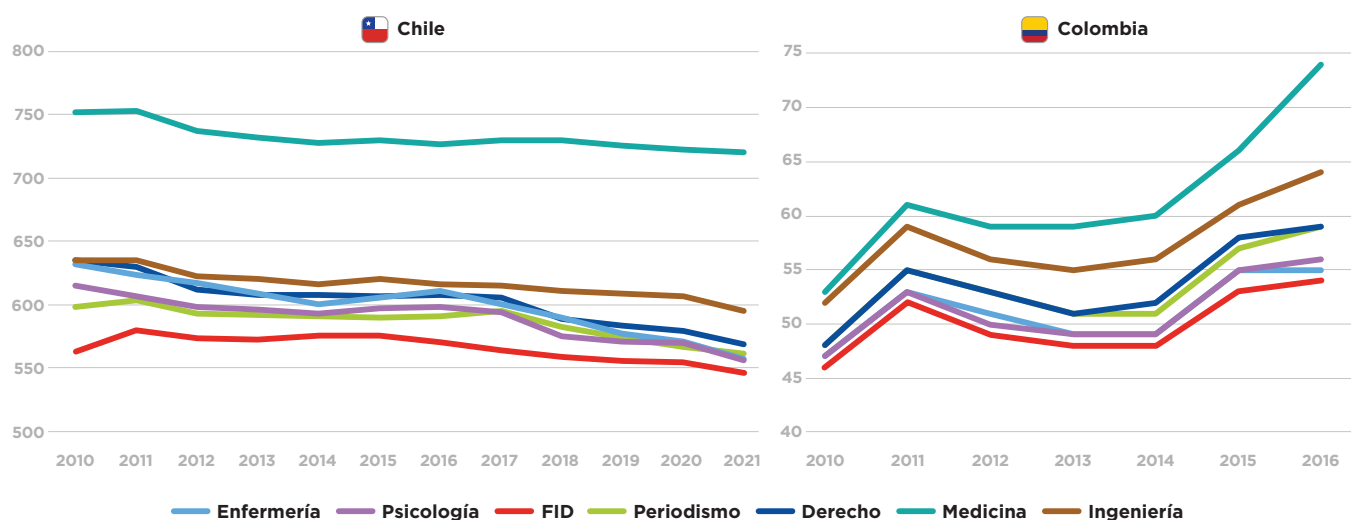


Si bien pedagogía sigue siendo una carrera altamente feminizada y esta tendencia se ha mantenido constante en el tiempo, mujeres de alto desempeño académico están optando por carreras socialmente más prestigiosas. Elacqua et al. (2018) analizan datos de la proporción de mujeres seleccionadas en carreras de alta valoración social (como derecho o ingeniería), mostrando que las mujeres no superan el 25% de la matrícula entre 1950 y 1960, y que llegan hasta el 50% a partir de 2000-2010.

B Desempeño académico

El gráfico 12 presenta el puntaje promedio en matemáticas y lenguaje de las pruebas de ingreso a educación superior obtenido por los/as estudiantes matriculados en distintas carreras (Saber 11 en Colombia, y Prueba de Selección Universitaria en Chile). Para ambos países y en todos los años analizados, la jerarquía de carreras es similar, siendo medicina la carrera cuyos matriculados tienen el mayor puntaje de ingreso, seguida por ingeniería. Por el contrario, las/os matriculados en programas FID presentan el puntaje promedio más bajo de todas las carreras analizadas, seguida por psicología y periodismo. Esta evidencia muestra que las/os aspirantes a docentes ingresan a educación superior con un peor rendimiento académico medido por las pruebas de admisión.

Gráfico 12 Puntaje promedio en pruebas de ingreso a educación superior (matemáticas y lenguaje) de matriculados en programas de formación inicial docente (FID) en comparación con otras carreras

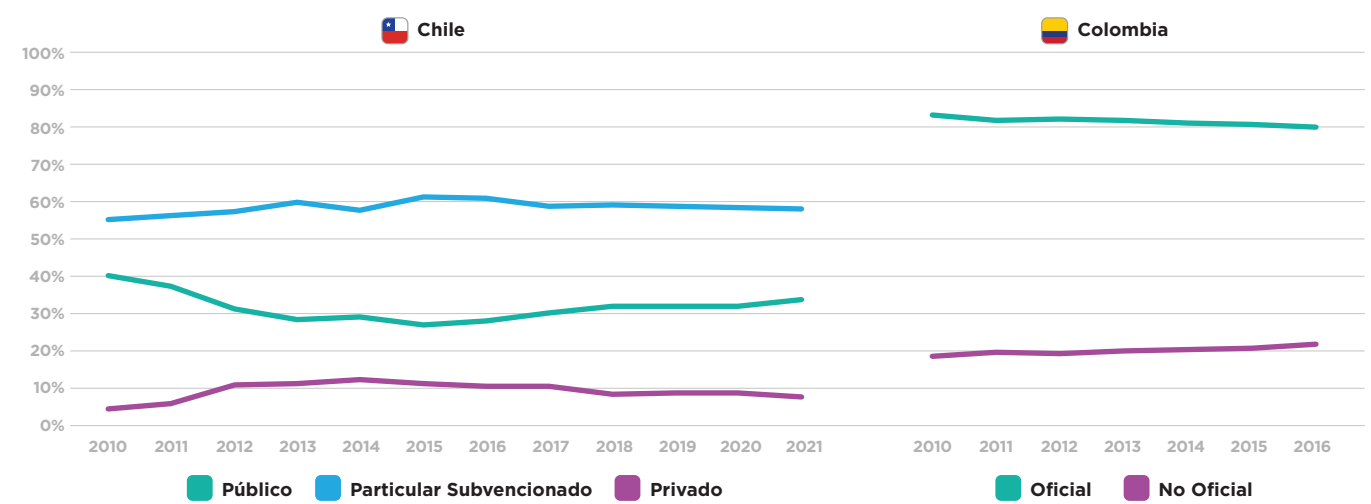


Fuente: Elaboración propia a partir de bases Proceso de Admisión 2010-2021 (DEMRE, Chile), Saber 11 y Saber Pro 2009-2021 (ICFES, Colombia).

C Tipo de gestión del colegio de egreso

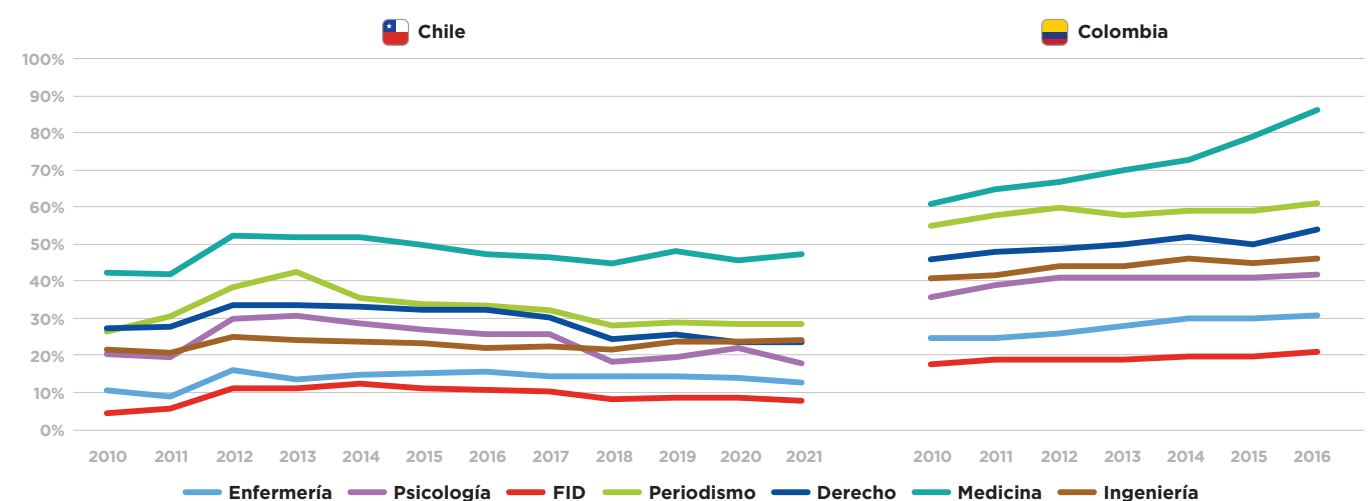
Existen importantes brechas de nivel socioeconómico entre estudiantes que asisten a establecimientos de gestión pública y privada en la región. Debido a esto, es interesante analizar la composición de la matrícula a partir de la gestión del colegio de egreso de los estudiantes que ingresan a programas de formación inicial docente. Como se aprecia en el gráfico 13, en el periodo estudiado, entre las/os estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente, tanto en Chile como en Colombia, predominan los/as que egresaron de establecimientos escolares operados con financiamiento público (oficiales en Colombia, y públicos más particulares-subvencionados en Chile). De hecho, sobre el 90% de la matrícula en programas de formación docente se constituye por estudiantes que egresaron de colegios públicos, quienes, en promedio, pertenecen a niveles socioeconómicos bajos o medio-bajos.

Gráfico 13 Matrícula en programas de formación inicial docente según tipo de gestión del colegio de egreso



Al comparar la proporción de egresados de colegios privados que se matricularon en programas de formación inicial docente en relación con otras carreras profesionales, el gráfico 14 muestra que el orden de las carreras es similar en ambos países. Tanto en Chile como en Colombia, los programas FID reciben el menor porcentaje de estudiantes egresados de colegios privados, los cuales se asocian a un mayor nivel socioeconómico. Le sigue enfermería con la segunda menor proporción de matriculados egresados de colegios privados.

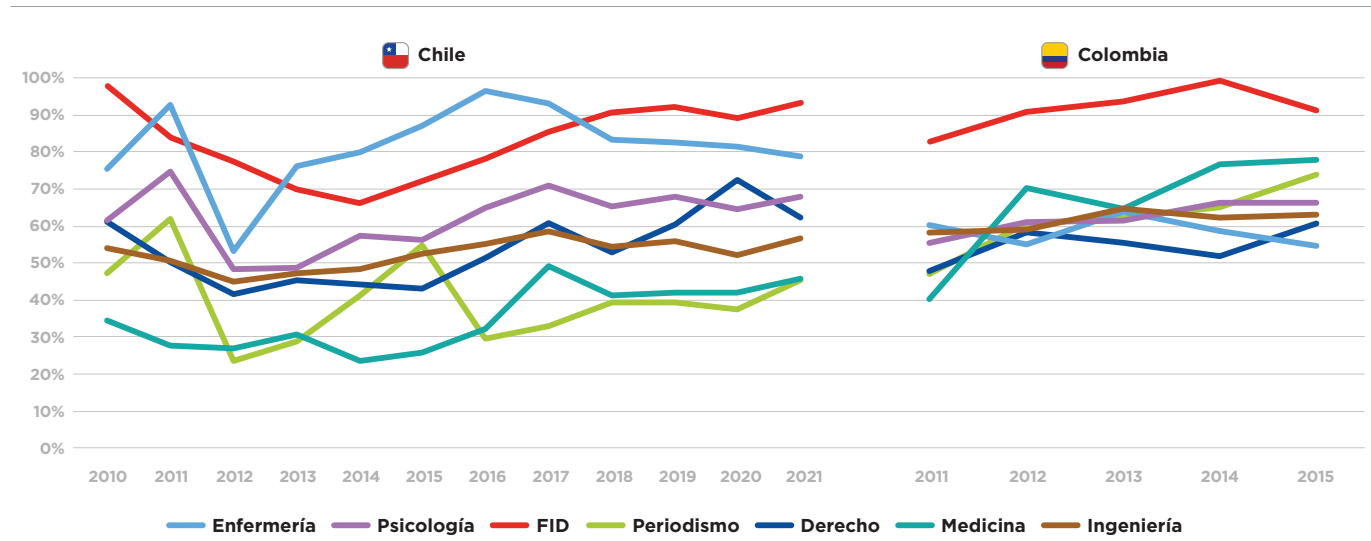
Gráfico 14 Matrícula de egresados de colegios privados en programas de formación inicial docente (FID) en comparación con otras carreras



D Ruralidad del colegio de egreso

Los sectores rurales en la región se caracterizan por un acceso restringido a servicios básicos como agua potable, electricidad o caminos pavimentados. De la misma forma, el acceso a educación en todos sus niveles suele ser intermitente y de baja calidad, debido a la dificultad de conseguir docentes que estén dispuestos a establecerse en zonas rurales. El gráfico 15 muestra la proporción de matriculados en distintas carreras profesionales que egresaron de colegios ubicados en zonas rurales, tanto en Chile, como en Colombia. Si bien la representación de estudiantes provenientes de zonas rurales es baja en educación superior, en ambos países se aprecia que los programas de formación inicial docente cuentan con una mayor proporción de estudiantes egresados de dichos colegios en comparación con las demás carreras. En Chile, los programas de formación inicial docente y enfermería acaparan la mayor proporción de egresados de colegios rurales (9.3% y 7.9%, respectivamente, en 2021). En Colombia, la matrícula en programas de formación inicial docente se compone entre 8% y 10% de estudiantes egresados de colegios rurales en el periodo analizado.

Gráfico 15 Matriculados en programas de formación inicial docente (FID) que egresaron de colegios rurales en comparación con otras carreras

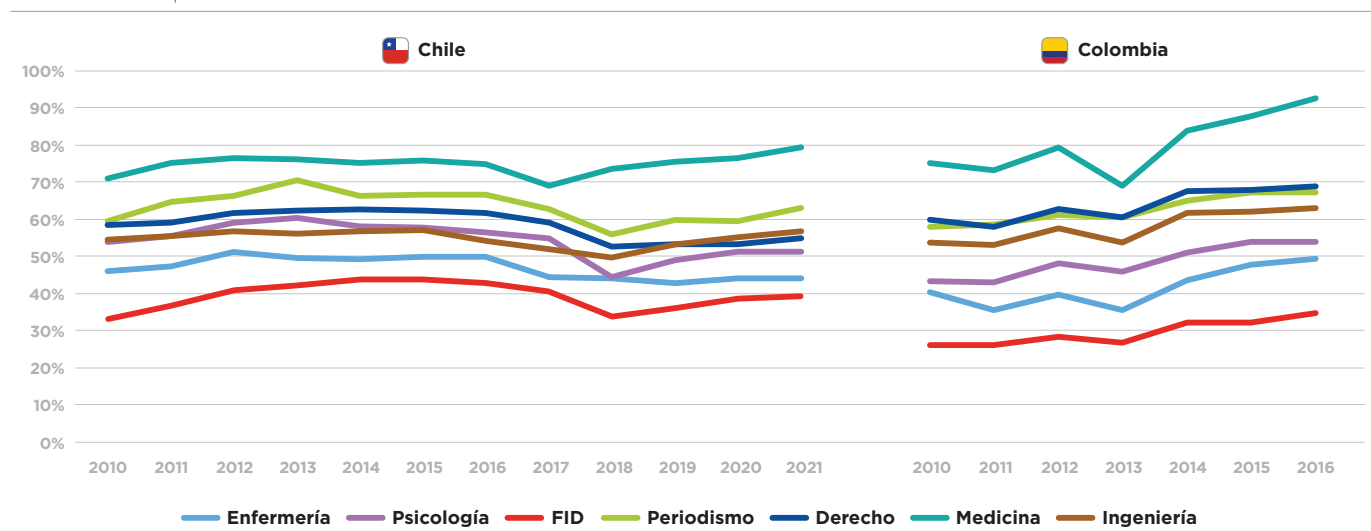


E Educación de los padres

Al analizar el nivel educativo reportado de las madres y padres de los/as matriculados en programas FID, se aprecia que la proporción de estudiantes cuya madre y/o padre asistió a educación superior (esto es, educación técnica o superior incompleta o mayor), en Chile fluctúa entre 33% y 44% durante el período 2010-2021 (39% en promedio). En el caso de Colombia, las cifras son levemente menores, con matriculados en programas de formación inicial docente fluctuando entre 28% y 35%, entre los años 2010 y 2016 (29% en promedio).

Al comparar estos datos con las demás carreras analizadas, el gráfico 16 evidencia que los/as matriculados en programas de formación inicial docente presentan la menor proporción de padres que asistieron a educación superior. La carrera de medicina concentra la proporción más alta de matriculados cuyos padres alcanzaron educación superior, y el ordenamiento de las carreras es similar y estable a través del tiempo en ambos países. Lo anterior sigue las mismas tendencias cuando se consideran las remuneraciones promedio obtenidas por carrera (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012; Elacqua et al., 2018).

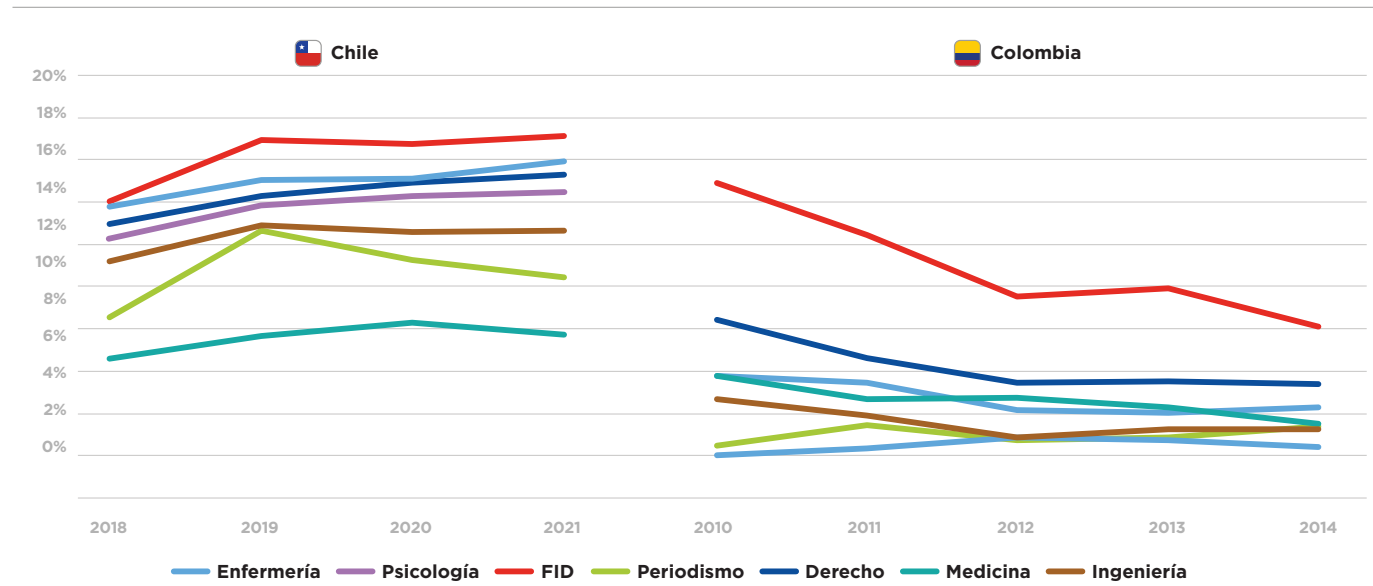
Gráfico 16 Matriculados en programas de formación inicial docente (FID) cuyos padres alcanzaron educación superior en comparación con otras carreras



F Pertenencia a etnias o pueblos originarios

Los miembros de etnias originarias tienen una menor participación en educación superior en la región, y ésta se tiende a concentrar en carreras de menor valoración y prestigio. El gráfico 17 exhibe la matrícula en distintas carreras para estudiantes pertenecientes a etnias o pueblos originarios. En Chile, el porcentaje de estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente que pertenecen a etnias originarias fluctúa entre 14% y 17% en el lapso 2018-2021. Este porcentaje excede la proporción de miembros de etnias originarias a nivel nacional de 12,8%, según el censo de 2017. Al comparar esta proporción con otras carreras profesionales, este gráfico muestra que los programas de formación inicial docente concentran la mayor proporción de matriculados pertenecientes a etnias originarias, seguido por la carrera de enfermería. En contraste, medicina es la carrera que presenta la menor proporción de estudiantes pertenecientes a etnias originarias (entre el 6% y 8% de la matrícula). Es decir, los/as estudiantes de etnias originarias tienen una menor representación relativa en las carreras más prestigiosas y selectivas. En el caso de Colombia, similar a Chile, los programas de formación inicial docente concentran una mayor proporción de estudiantes pertenecientes a etnias originarias, en comparación con las demás carreras durante el período 2010-2014. Esta representación de estudiantes de grupos étnicos en programas de formación inicial docente desciende bruscamente entre el 2010 y el 2012, acercándose al promedio del resto de las carreras.

Gráfico 17 Matriculados en programas de formación inicial docente (FID) pertenecientes a etnias originarias en comparación con otras carreras



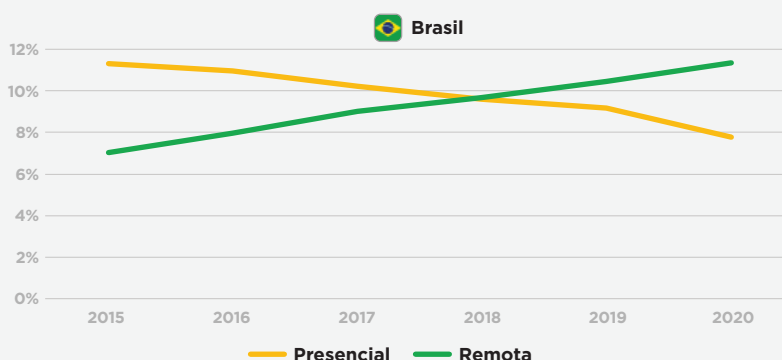
¿Qué pasó durante la pandemia COVID-19?

El efecto inicial de la pandemia en las tasas de matrícula en programas de formación inicial docente de la región fue leve, sin cambios significativos durante el año 2020. En Centroamérica y el Caribe, la matrícula en educación superior se mantuvo relativamente constante durante 2019 y 2020. En Sudamérica tampoco hubo grandes cambios, a excepción de Chile y Perú. Chile presentó una leve baja en la matrícula general de educación superior entre 2019 y 2020; entre 2015 y 2019, la matrícula general en educación superior se mantuvo entre 6.600 y 6.700 matriculados por cien mil habitantes, y cayó a 6.400 en el año 2020. En el caso de Perú, la caída fue más pronunciada: entre 2017 y 2019, la matrícula promedio fue de 4.000 matriculados por cada 100 mil habitantes, alcanzando a 4.500 matriculados por cada 100 mil habitantes en 2019. No obstante, en el año 2020 ésta se redujo a menos de 4.000 matriculados por cada 100 mil habitantes, la cifra más baja de todo el período analizado.

Si bien se registran algunas caídas como las de Chile y Perú, los datos generales sugieren que, hasta el momento, no se manifiesta un efecto claro de la pandemia sobre los niveles de matrícula en educación superior en la región. Lo anterior podría estar asociado a que, en niveles más avanzados de enseñanza, la transición desde modalidades de clase presencial hacia la educación remota de emergencia fue menos disruptiva que en niveles de enseñanza de primaria y secundaria (Hodges et al., 2020). El estrés y excesiva carga laboral que asumieron los/as docentes, no afectó de manera sustantiva la matrícula total en programas FID durante los albores de la pandemia, en contraste con el impacto negativo en deserción observado en la matrícula escolar. No obstante, la evidencia reciente sugiere que la alta carga laboral y el agotamiento sufrido por los docentes durante la pandemia repercutieron negativamente en las preferencias de los postulantes a programas FID en educación superior. De hecho, en Chile la proporción de estudiantes que postuló a pedagogía cayó drásticamente en 2021 comparado con otras carreras de educación superior (Contreras et al., 2022 próximo a publicarse).

Es interesante que, en Brasil, la matrícula en programas de formación inicial docente en modalidad remota exhibe una tendencia al alza sostenida desde antes de la pandemia (ver gráfico 18). Durante el período 2015-2020, la matrícula en programas de formación inicial docente en modalidad presencial declinó casi a la mitad, mientras que la matrícula en programas remotos aumentó casi el doble. En el año 2020, el gráfico 18 muestra un aceleramiento en el declive del formato presencial de los programas de formación inicial docente. Sin embargo, estas tendencias no sugieren que haya habido un efecto de la pandemia. El incremento constante en la matrícula en modalidad remota para Brasil está probablemente asociado al gran porcentaje de su población que tiene acceso a internet, el cual ha ido incrementándose consistentemente desde 2000, llegando a cifras que bordean el 80% hacia fines de 2020 (Banco Mundial, n.d.). Lo anterior se suma a que los programas educativos remotos tienden a tener un menor costo asociado que los programas presenciales.

Gráfico 18 Matrícula en programas de formación inicial docente como porcentaje de la matrícula en educación superior, según modalidad de enseñanza en Brasil



En resumen, debido a lo reciente y a la breve extensión del periodo de análisis postpandemia COVID-19, es muy prematuro estudiar los efectos de ésta sobre las tasas de matrícula en programas de formación inicial docente.

Comentarios finales

Los países de América Latina y el Caribe se enfrentan a un importante desafío: aumentar el número de docentes para hacer frente a la escasez proyectada y, a la vez, mejorar las capacidades y composición de la fuerza docente. En esta nota técnica analizamos las características y tendencias de la matrícula en programas de formación inicial docente como uno de los primeros eslabones en la cadena de conformación del cuerpo docente en cada país. Las conclusiones son claras: a pesar de las demandas crecientes, en los últimos años la matrícula parece estar estancada tanto en su dimensión como en su composición.

En primer lugar, entre 2015 y 2020, en promedio, en la región ha habido un leve incremento de las/os matriculados en educación superior por cada cien mil habitantes (0,6%), y un incremento levemente superior en el caso de los programas de formación inicial docente (0,9%). Tomando como indicador la proporción de matrícula que se concentra en carreras de formación inicial docente, vemos que, en la mayoría de los países, ésta se mantiene estable. Esto es, en un contexto donde la matrícula global en educación superior no ha tenido mayores variaciones, la proporción de matriculados que opta por carreras de formación docente tampoco ha registrado mayores modificaciones. Si bien ha habido un crecimiento de la matrícula, no está claro si este crecimiento será suficiente para cubrir la demanda por docentes calificados, un análisis que deberá realizarse según cada país.

Por otro lado, la composición de la matrícula en carreras de formación inicial docente mantiene algunas características que ya han sido descritas en el pasado: la región se caracteriza por una matrícula mayormente feminizada, con mayor presencia de mujeres en carreras de formación docente para los niveles primario y preprimario, y que estudian en instituciones públicas en mayor proporción que quienes cursan otras carreras. La tendencia en relación con la especialización que eligen los/as estudiantes (preprimaria, primaria o secundaria) varía según los países, con casos en los que se mantiene una tradicional presencia para la educación primaria, y países donde ha habido un crecimiento importante de los niveles de preprimaria (por ejemplo, Perú) o secundaria (por ejemplo, México o Colombia). Adicionalmente, en los programas FID, la proporción de matriculados en educación intercultural bilingüe es significativamente menor a la población autoidentificada como indígena. Los datos muestran que la oferta de programas interculturales bilingües es insuficiente y que, en general, no ha habido políticas sostenidas que fomenten dicha oferta.

El análisis de las características demográficas, étnicas, socioeconómicas y académicas de los/as estudiantes matriculados en programas de formación docente en Colombia y Chile aporta perspectivas adicionales. En comparación con otras carreras de educación superior, en ambos casos se observa una matrícula feminizada, con estudiantes que tienen menor rendimiento académico en las pruebas de ingreso, que provienen en mayor proporción de colegios rurales y colegios públicos, y cuyos padres cursaron, en menor proporción, estudios superiores. En ambos países, no ha habido variaciones importantes en estas características en los últimos 10 años.

Múltiples factores inciden en la decisión de matricularse en programas de formación inicial docente: la valoración social de la carrera, los requisitos y sistemas de ingreso, las condiciones laborales y políticas de atracción de nuevos postulantes, entre muchos otros. En su mayoría, los/as docentes reciben salarios bajos y poco competitivos (Bertoni et al., 2020) y peores que los recibidos por otros profesionales y técnicos de la región (Mizala y Ñopo, 2016). Tanto el número como las características de los/as estudiantes matriculados en programas de formación inicial docente son, en parte, el reflejo de estas políticas. Varias de las políticas implementadas durante el periodo analizado pueden haber afectado negativamente al número de matriculados en programas de formación inicial docente, de forma directa o indirecta. Por ejemplo, en Chile y Perú, una mayor regulación de los programas y la obligatoriedad de acreditación pueden haber tenido un impacto negativo en las vacantes ofertadas, además de llevar al cierre de algunas instituciones. El aumento de requisitos de acceso y procesos de selectividad también son factores que pueden disminuir el número de estudiantes que cumplen con las condiciones para acceder a estos programas.

Lo anterior presenta una aparente dicotomía: políticas dirigidas a elevar los estándares de las carreras de formación inicial docente parecen estar en contraposición al aumento en la matrícula necesario para hacer frente al déficit de docentes proyectado. El desafío para los gobiernos reside en superar esta dicotomía, para lo cual es necesario no sólo motivar la postulación y matrícula en programas de formación inicial docente (por ejemplo, Perú, Colombia, Chile y Argentina ofrecen beneficios y ayudas pecuniarias específicas para estudiantes que opten por estas carreras (Elacqua et al., 2018)), sino actuar sobre las condiciones de la profesión para hacerla más atractiva.

Referencias

Banco Mundial (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. World Bank, Washington, DC. United States of America.

Recuperado de:

<https://policycommons.net/artifacts/1278910/the-covid-19-pandemic/1868914/> on 03 Oct 2022. CID: 20.500.12592/jx79wv.

Banco Mundial (n.d.). *Individuals using the Internet (% of population)* - Brazil. The World Bank Data. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=BR>

Banco Interamericano de Desarrollo (2012). *La mujer latinoamericana y caribeña: más educada pero peor pagada*.

Web Stories. Recuperada del sitio:

<https://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2012-10-15/diferencia-salarial-entre-hombres-y-mujeres%2C10155.html>

Bates, L. A., & Glick, J. E. (2013). *Does it matter if teachers and schools match the student? Racial and ethnic disparities in problem behaviors*. Social Science Research, 42, 1180–1190.

<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.04.005>

Beaman, L., Duflo, E., Pande, R., & Topalova, P. (2012). *Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India*.

science, 335(6068), 582–586.

Bellido, M. (2014). *Universidades en Perú - Parte 2: tipos y su conformación*.

Útero.Pe (blog), 9 de junio, 2017.

Disponible en:

<http://sudo.uterop.pe/2014/06/09/universidades-en-peru-parte-2-tipos-y-su-conformacion/>

Consultado en enero de 2017.

Bertoni, E., Elaqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Méndez, C., Montalva, V., Olsen, A. S., Santos, H., & Soares, S. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Recuperado de:

<https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo>

Bocarejo, D., Drouet, M., Elacqua, G., Marotta, L., Mendez, C., Ramos, M. (2022). *¿Cómo reclutar mejores docentes para escuelas interculturales bilingües? : Lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador*.

Nota técnica N°. 2539. Banco Interamericano de Desarrollo.

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. & Ripani, L., (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Recuperado del sitio:

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4611>

Camacho, A., Messina, J., Uribe, J.P., (2016). *The expansion of Higher Education in Colombia: Bad students or bad programs?* Documento de discusión del BID N°.452. Banco Interamericano de Desarrollo.

Card, D., Domnisoru, C., Sanders, S. G., Taylor, L., & Udalova, V. (2022). *The Impact of Female Teachers on Female Students' Lifetime Well-Being* (No. w30430). National Bureau of Economic Research.

Chiriboga Montalvo, C. (2019). *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. UNESCO.

Recuperado del sitio:

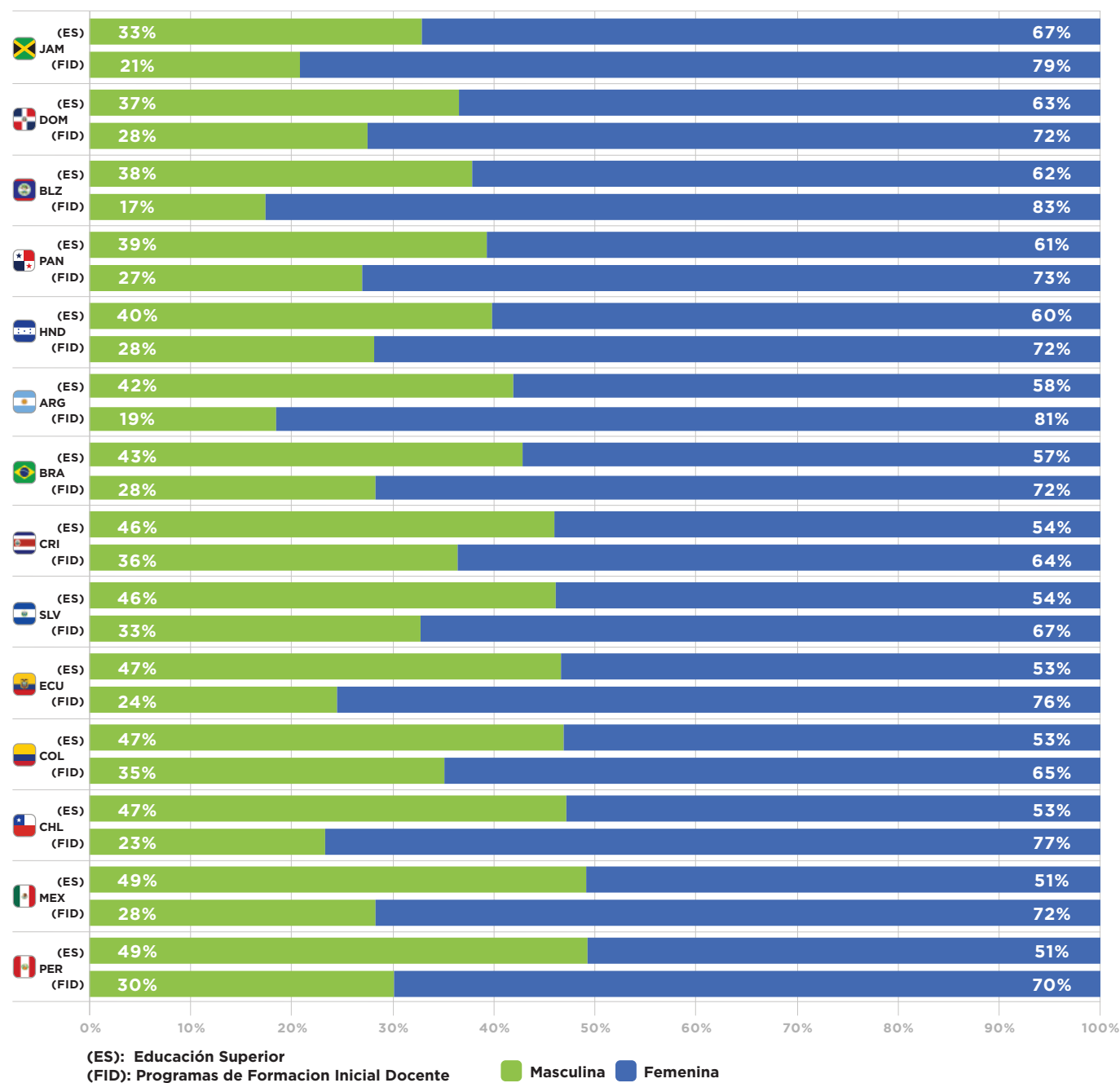
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370074.locale=es>

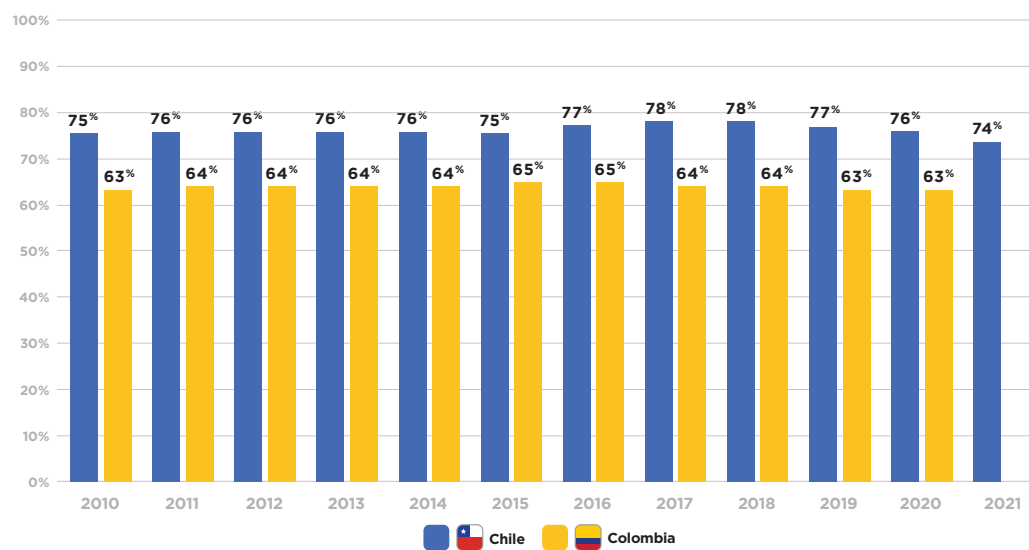
- Contreras, D., Elacqua, G., Jaimovich, A., Ulloa, V. (2022).** *The impact of Covid-19 on college major choice in Chile.* Próximo a publicarse.
- Cruz-Aguayo, Y., Fuertes, N. & Schodt, S., (2019).** *Classroom Quality and Teacher Characteristics in Ecuador.* Recuperado de <https://policycommons.net/artifacts/304243/classroom-quality-and-teacher-characteristics-in-ecuador/1221082/> el 22 Nov , 2022. CID: 20.500.12592/mgtj7g.
- Dee, T. (2004).** *Teachers, race and student achievement in a randomized experiment.* The Review of Economics and Statistics, 86(1), 195–210.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., (2018).** *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Elige Educar (2022).** *Índice Elige Educar 2021: Reporte de resultados.* Área de Investigación Elige Educar. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/05/reporte-indiceee2021-vf.pdf>
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000).** *Multicultural teacher education for the 21st century.* The Teacher Educator, 36(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Hamann, D. L., & Walker, L. M. (1993).** *Music Teachers as Role Models for African-American Students.* Journal of Research in Music Education, 41(4), 303–314. <https://doi.org/10.2307/3345506>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020).** *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.* Recuperado el 3 de Octubre, 2020, del sitio web Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horch, D. (2014).** *As demand for education rises in Brazil, For-profit Colleges fill the gap.* New York Times, 19 de junio, 2017. Disponible en: <https://archive.nytimes.com/dealbook.nytimes.com/2014/06/19/as-demand-for-education-rises-in-brazil-for-profit-colleges-fill-the-gap/> Consultado en enero de 2017
- Islam, A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, N. A., & Hossain, T. (2020).** *Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey.* PLoS ONE, 15(8), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Le, K., & Nguyen, M. (2019).** *Racial / Ethnic Match and Student-Teacher Relationships* (No. 105390). Recuperado de https://mpira.ub.uni-muenchen.de/105390/1/MPra_paper_105390.pdf
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., ... Ferini-Strambi, L. (2020).** *Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff.* Journal of Neurology. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10056-6>
- Mizala, A., y Ñopo, H. (2016).** *“Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007”.* International Journal of Educational Development, 47, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.014>
- Montero Gutenberg (2021).** *Brecha digital y estudiantes normalistas indígenas en tiempos de COVID-19.* Revista electrónica de investigación e innovación educativa, 7(1). https://www.researchgate.net/profile/Gervasio-Montero-Gutenberg/publication/357990084_Brecha_digital_y_estudiantes_normalistas_indigenas_en_tiempos_de_COVID-19/links/61ea3ce69a753545e2e67a59/Brecha-digital-y-estudiantes-normalistas-indigenas-en-tiempos-de-COVID-19.pdf

- Paredes, V. (2014).** *A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect.* Economics of Education Review, 39, 38–49.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001>
- Peloso, R. M., Ferruzzi, F., Mori, A. A., Camacho, D. P., Franzin, L. C. da S., Margioto Teston, A. P., & Freitas, K. M. S. (2020).** *Notes from the Field: Concerns of Health-Related Higher Education Students in Brazil Pertaining to Distance Learning During the Coronavirus Pandemic.* Evaluation and the Health Professions, 43(3), 201–203.
<https://doi.org/10.1177/0163278720939302>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006).** *A meta-analytic test of intergroup contact theory.* Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751–783.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rodríguez Ponce, Emilio. (2012).** *La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente?.* Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 20(1), 126-135.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>
- Santibañez, L. (2016).** *The indigenous achievement gap in Mexico: The role of teacher policy under intercultural bilingual education.* International Journal of Educational Development, 47, 63–75.
 Recuperado del sitio:
https://www.researchgate.net/publication/307841288_The_indigenous_achievement_gap_in_Mexico_The_role_of_teacher_policy_under_intercultural_bilingual_education
- Saavedra Vallejos, E. (2021).** *Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas.* Educar, 57(2).
 Recuperado de:
<https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-saavedra>
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., ... Eisner, M. (2020).** *Emotional Distress in Young Adults during the COVID-19 Pandemic: Evidence of Risk and Resilience from a Longitudinal Cohort Study.* Psychological Medicine, 1(10).
<https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>
- UNESCO (2020).** *América Latina y el Caribe: Inclusión y Educación: Todos y Todas sin excepción.* Informe de seguimiento de la educación en el mundo.
 Recuperado del sitio:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020).** *Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic.* Psychiatry Research, 288, 1–2.

Anexos

Anexo 1 Composición de la matrícula en educación superior y en programas de formación inicial docente por sexo (2018)



Anexo 2 Matrícula femenina en programas de formación inicial docente (2010-2021)

Agradecimientos

Agradecemos la gentil colaboración en el trabajo de recolección de datos en los países por parte del equipo de profesionales de Educación del BID, en especial a: Andrea Bergamaschi, Cecilia Berlanga, Ela Díaz, Raquel Fernández, Cynthia Hobbs, Juan Maragall, Mercedes Mateo-Berganza, Alejandro Morduchowicz, Danielle Nascimento, Emma Naslund-Hadley, Marianella Ortiz, Javier Prado, Sabine Rieble-Aubourg, Agustina Thailinger y Jennelle Thompson.

También agradecemos la valiosa contribución en los análisis del equipo de Elige Educar, especialmente a: Cristóbal Ruiz, Ángela Bonilla, Catalina Monsalve y René González.

Finalmente, agradecemos el minucioso trabajo de revisión y diseño realizado por Erika Abarca, Elizabeth Simonsen y Jorge López.