

EXCLUSIÓN ESCOLAR EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE VENEZUELA

Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo*
Universidad Central de Venezuela

INDICE

I.- Consideraciones previas	2
II.- Importancia de la Inclusión en el Sistema Educativo	3
III.- Barreras que generan exclusión	4
IV.- La Situación de la Educación en Venezuela. Antecedentes	6
A) Contexto e historia reciente	7
B) Emergencia humanitaria compleja	9
V.- Situación actual según las barreras para la inclusión	10
A) Barreras económicas	10
B) Barreras de la oferta del sistema educativo	16
C) Barreras culturales	24
VI.- Conclusiones y Recomendaciones	35
VII.- Lista de Tablas y Gráficos	40
VIII.- Bibliografía citada	41

Caracas, noviembre de 2024

* Versión revisada del estudio originalmente realizado por la autora a solicitud de UNICEF-Venezuela, bajo el título: "Estudio de las Razones de la Exclusión Escolar en el Subsistema de Educación Básica de Venezuela". Caracas, 14 de marzo de 2024

I.- CONSIDERACIONES PREVIAS

La preocupación por la inclusión en los sistemas escolares viene de tiempo atrás, actualmente se le considera como: “el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, esto es, responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar” (Echeita G. y M. Ainscow, 2011).

El termino está directamente relacionado con el derecho a la educación, por cuanto este es inherente a cada ser humano, es un “derecho natural”, también, como los otros derechos, es universal, vale para todas las personas. El concepto de inclusión en educación, se opone a exclusión, a discriminación, a quedarse fuera del sistema educativo, o de cualquier otra oportunidad de formación ofrecida por el Estado.

Uno de los principales antecedentes de la defensa de la educación inclusiva se encuentra en la Conferencia Mundial de Educación para Todos efectuada en Jomtien en 1990 (UNESCO,1990). A partir de allí se realizaron numerosas reuniones convocadas por diversos organismos internacionales: UNESCO, PRELAC, Unión Europea, ministros de educación de América Latina y el Caribe, donde se ha desarrollado el tema generando acuerdos, orientaciones, guías e indicaciones para su implementación en los diferentes países.

A pesar de la cantidad de publicaciones al respecto, persiste una cierta confusión en el uso del término. En el año 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España en Salamanca, donde se aprobó la famosa Declaración de Salamanca (1994), que abogaba por el derecho de los niños con necesidades educativas especiales a ser recibidos en las escuelas ordinarias, indicando otras exigencias para lograr su cumplimiento.

Las reuniones y acuerdos posteriores han insistido en el uso amplio del término, refiriéndolo a todos los niños sin distinciones, aceptando la existencia de diferencias que deben ser atendidas desde las instituciones escolares. Se procura una interpretación positiva que se aleje del énfasis en las carencias de los niños y acentúe las variables de contexto que impiden el acceso de todos condicionando su recorrido escolar. El término inclusión no se refiere al incremento de la matrícula, ni a la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Una escuela inclusiva debe proporcionar una educación de calidad focalizada en las capacidades para aprender de cada estudiante, sin discriminaciones.

Reviste particular relevancia el Foro Mundial sobre la Educación efectuado en Incheon, Corea. La Declaración de Incheon contemplaba: “La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”. (UNESCO, 2015). De ese Foro se derivó el marco de acción de la educación 2030, o agenda 2030, donde se desarrollan las indicaciones para llevar a la práctica los acuerdos de Incheon en cada país. El Objetivo de Desarrollo

Sostenible N.º 4, dice claramente: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Se establece una estrecha relación entre inclusión y calidad, no puede lograrse la primera sin la segunda. La equidad, por su parte, implica un tratamiento diferenciado, en respuesta a los obstáculos que enfrentan los grupos sociales de bajos recursos para ingresar y transitar por el sistema educativo. Ahora el derecho a la educación se expresa como educación de calidad, es decir no basta asistir a cualquier tipo de escuela, es indispensable que la vida en las escuelas incremente las habilidades de los estudiantes, las oportunidades de cumplir sus aspiraciones y de incorporarse a la sociedad y a la producción de bienes y servicios en condiciones que garanticen el éxito para todos. El logro de la inclusión amerita proveer las mejores escuelas a la población en situación de mayor vulnerabilidad, de esta manera el sistema escolar podrá contribuir a disminuir desigualdades sociales.

El Marco de Acción de Educación 2030, apoyándose en avances anteriores, enfatiza la necesidad de la inclusión y la equidad para sentar las bases de una educación de calidad. Pone de relieve la importancia de analizar, disminuir o eliminar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación, los procesos de aprendizaje y los resultados

II.- IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Para nadie es un secreto que América Latina es considerada la región más desigual del mundo (CEPALSTAT). Venezuela no es la excepción. Las desigualdades no son solo económicas, siendo esta su base fundamental, se expresan e inciden en muchos otros aspectos de la vida. A mayor desigualdad aumentan las posibilidades de que los más pobres no puedan acceder a la educación, a las oportunidades para el desarrollo de sus capacidades y su personalidad, de dónde se deriva el estar en peores condiciones para conseguir trabajo, vivienda, mantener una familia, ejercer la ciudadanía, participar en la toma de decisiones, en el acceso al conocimiento, reclamar sus derechos y, finalmente, contribuir con el avance de la sociedad.

La profundización de las diferencias en ingresos, conducen a la separación entre los grupos integrantes de una sociedad, sus vidas se desenvuelven en ambientes diferentes, tanto por los lugares donde residen, las escuelas a las que asisten, los hospitales a los que tienen acceso, etc. Las desigualdades fracturan la sociedad porque algunos disfrutan de condiciones de vida muy superiores a las de la mayoría quienes apenas pueden ejercer sus derechos más elementales, dificultando la interacción, el diálogo, los acuerdos en el logro de objetivos comunes para una sociedad en desarrollo.

Contar con una población con altos niveles de desigualdad se convierte en un impedimento para el progreso, nadie se beneficia de las diferencias extremas, de allí las dificultades que

mantienen a muchos países de la región, durante décadas, con un desarrollo económico ralentizado. Las diferencias extremas tienden a impedir el progreso general, la prosperidad económica y el avance de un país. Las llamadas diferencias “de cuna” muestran una fuerte tendencia a reproducirse entre generaciones particularmente en América Latina perpetuando el escaso crecimiento económico y los niveles de pobreza. (CAF, 2022; Hargreaves,2020)

Si bien la escolaridad por sí sola no puede hacer la diferencia, se ha comprobado que la mejora de los sistemas escolares, la incorporación masiva de la población a las oportunidades del conocimiento es un motor fundamental para el desarrollo económico. Todavía se recuerda el éxito de los llamados “tigres asiáticos”, uno de cuyos pilares fundamentales fue la atención especial dada a la incorporación masiva a la educación y su influencia en la reducción de la pobreza y el crecimiento industrial.

Con renovado interés nuevos estudios confirman la indispensable necesidad de incorporar desde temprana edad a la población a los sistemas educativos, dando la debida atención a su organización y mejora continua. Se ha demostrado que en la sociedad del conocimiento las actividades económicas de las naciones se ven afectadas por la calidad de las habilidades adquiridas por su población (Hanushek, 2020; Heckman, 2011). Con datos de 70 países un estudio encontró que el incremento en la inscripción en secundaria está relacionado con la disminución de la pobreza (Cavero y otros, 2023). De allí que los países con menor crecimiento económico y altas tasas de abandono escolar muestran menor preparación y productividad en la fuerza de trabajo.

III.- BARRERAS QUE GENERAN EXCLUSIÓN

Es importante no confundir el término inclusión con lo que comúnmente se denomina cobertura o inscripción en el sistema educativo, no basta con abrir las escuelas a todos los que quieran ingresar, se requiere hacer esfuerzos intencionales para lograr la incorporación de todos. Cuando no se hacen, muchos se quedan fuera, otros se inscriben, pero no logran asistir, otros asisten un tiempo, pero no culminan un año escolar o un nivel.

Por ello insistimos en que la inclusión implica un esfuerzo intencional, sistemático y sostenido, una oferta continua de educación de calidad a todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación, focalizada en las capacidades para aprender de cada uno, dando el apoyo diferenciado que requiera y le permita maximizar sus posibilidades de logro. Significa el reconocimiento de la diversidad, de las diferencias individuales, y la obligación de atenderlas en la escuela eliminando barreras de discriminación por razones económicas, de sexo, etnia, cultura, idioma, ubicación geográfica, religión, características o condiciones personales, y situaciones especiales como migración, privación de libertad, desplazamiento, etc. Exige que todas las escuelas acojan a todos los niños de una comunidad, sin exclusiones. (Ainscow, 2020)

Se trata, en consecuencia, de impedir la exclusión, la deserción, la inasistencia, el abandono. En educación hay una exclusión abierta, que sería la de los que están fuera del sistema escolar, pero también hay una exclusión invisible que se da entre los que asisten a las escuelas recibiendo una pobre educación, o recibiendo escasa atención a necesidades especiales. Entre las causas de exclusión más comúnmente reconocidas se mencionan: pobreza, etnia, idioma, discapacidad, migración, privación de libertad, sexo, orientación sexual, lejanía, desplazamiento, acceso a servicios básicos, ubicación geográfica.

Se entiende por barreras que impiden la inclusión, a todos aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, políticas públicas, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes, en particular de los más vulnerables.

Lograr la inclusión es un proceso de carácter permanente cuyo primer paso es la identificación de las barreras en cada país y en los ámbitos geográficos que lo componen. Es importante la identificación de barreras, porque su relevancia y jerarquización pueden variar por países o sectores poblacionales, cuya atención amerita de medidas focalizadas.

De acuerdo con la "Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela" (UNICEF, 2012), las barreras se organizan en 4 ámbitos, a saber: económico, cultural, de gestión escolar y de oferta del sistema (Ibidem,29). En las económicas incluyen: La insuficiencia de ingresos, los costos de oportunidad, costos de escolarización (transporte, alimentación, útiles escolares, matrícula). Entre las culturales se mencionan diferencias de grupos sociales y etnias con respecto a las representaciones y valoración del derecho a la educación. En la gestión escolar incluyen lo referido a las insuficiencias en las construcciones escolares y su dotación, la formación de los docentes y sus prácticas didácticas, el clima de la escuela, exigencias para la inscripción, normas de convivencia, participación estudiantil, etc. El ámbito 4 comprende la oferta de las autoridades educacionales en cuanto a disponibilidad de cupos, cantidad y calidad de las edificaciones escolares, financiamiento, cobertura en los diferentes niveles, prosecución, culminación de niveles, repetición, oferta escolar para el sector rural, para grupos étnicos y para niños con necesidades especiales. Procedimientos de monitoreo de la exclusión y de reinserción de estudiantes.

De manera general las barreras se clasifican en externas e internas al sistema educativo (Marchesi y otros 2014). Estos autores ubican entre las externas: el nivel socioeconómico y educativo de las familias; el trabajo infantil; las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición; desigualdades estructurales y procesos discriminatorios muy arraigados, prejuicios hacia ciertos grupos sociales. Las barreras internas al sistema educativo incluyen: debilitamiento de la escuela pública; sistemas educativos homogenizadores y asimétricos; rigidez y falta de pertinencia del currículo; sistemas de evaluación de la calidad de la educación y falta de formación y distribución inequitativa de los docentes más cualificados.

No obstante, destacan la existencia de “la múltiple discriminación o segregación, es decir, la convergencia de dos o más factores de exclusión que se potencian entre sí, colocando a un importante porcentaje de la población en una grave situación de desigualdad y exclusión.” (op. cit.,18)

Por ejemplo, la pobreza, además de la insuficiencia de ingresos, trae consigo la falta de bienestar general en la familia, viviendas inadecuadas, deficiencias en alimentación, escasez de útiles escolares, dificultades para el transporte, marginación, incorporación temprana al trabajo, todo un cuadro que conspira con la permanencia en la escuela. Con frecuencia las escuelas en los sectores de menores recursos, también carecen de ellos, son atendidas por docentes de menor preparación, generando barreras internas del sistema educativo que no contribuyen a mejorar la situación de los estudiantes. De allí que los indicadores de pobreza sean indispensables en la comprensión de la exclusión y el establecimiento de programas y medidas para disminuirla, las que sobrepasan el campo de la educación.

En un estudio reciente (Huepe, M., Esper, T. y Herrera, C. 2023). se resalta la persistencia de las desigualdades por ingresos socioeconómicos durante años en la región de ALC, a pesar de los avances en cobertura, lo que indica la existencia de barreras para la inclusión difíciles de eliminar. Así sugieren prestar especial atención a las: “desigualdades en el acceso o la conclusión de los niveles según género, territorio de origen y condición étnico-racial de estudiantes”, a esto agregan prestar atención a los estudiantes rurales (Ibidem,2).

IV.- LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA. Antecedentes

Los efectos de la pandemia sobre la educación en ALC han sido analizados por diversos organismos internacionales (Banco Mundial,2021; Amnesty, 2022; Banco Mundial,2021b. UNICEF, 2022) coincidiendo en considerar que han sido devastadores para los NNA de la región y para las perspectivas de crecimiento económico, bienestar social, oportunidades de aprendizaje y disminución de la desigualdad. En esos estudios no aparecen referencias a la situación de Venezuela, porque el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) dejó de presentar la memoria y cuenta anual a la Asamblea Nacional en el año 2016, de manera que el país está ayuno de la información esencial para hacer cualquier diagnóstico o estudio sobre el sistema educativo en los últimos diez años.

La crisis del sistema educativo venezolano comenzó mucho antes de la pandemia, las cifras de decrecimiento ya eran notorias en el 2015. Por ello consideramos necesario un breve recuento de la evolución del sistema desde 1999, a manera de marco histórico previo, cuyas políticas fueron conformando un contexto poco favorable, de deterioro económico y social nada conveniente para afrontar las dificultades de la pandemia, por lo que esta agravó aún más la situación, llevándola al extremo del colapso en los años posteriores.

A) Contexto e Historia Reciente

Justo en el último año del siglo XX las elecciones presidenciales permitieron la llegada al poder de un grupo de personas que supieron despertar en las mayorías renovadas esperanzas por avanzar en mejores reivindicaciones para las clases populares. La entrada al siglo XXI significó para Venezuela el inicio de un nuevo gobierno cargado de esperanzas por cambios sociales profundos favorables a las mayorías. Tanto la situación política como la económica favorecían la posibilidad de alcanzar metas largo tiempo esperadas.

De acuerdo con la nueva Constitución aprobada en 1999, el Estado asume la principal responsabilidad como garante del servicio, la educación se declaró "gratuita y obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario" ... "El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo" (CRBV, Art. 103).

Las primeras medidas tomadas por el nuevo gobierno permitieron la eliminación de barreras administrativas que influyeron directamente en el incremento de la cobertura en los diferentes niveles, en ese sentido se cuenta la exigencia de documentos para la inscripción y el cobro de matrícula en las escuelas oficiales. Igualmente se observó un incremento en el presupuesto asignado, la creación de las llamadas Escuelas Bolivarianas, como un proyecto de jornada completa con 2 comidas y una merienda. La creación de la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT), organismo adscrito al Ministerio de Educación y Deportes, mediante el Decreto N° 1.193, el 6 de febrero de 2001, con el propósito de tecnificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar planes de formación permanente para los docentes en el uso de las TICs. El proyecto Canaima de entrega de computadoras a los estudiantes. La expansión del programa de alimentación escolar (PAE).

En el año 2003 el Ministerio de Educación también creó unos programas sociales denominados "Misiones", destinados a favorecer a los grupos excluidos del sistema escolar en calidad de educación de adultos. Cuatro fueron las misiones en el área de educación, a saber: Robinson I, destinada a alfabetización de adultos; Robinson II, para cursar los 6 grados correspondientes a primaria; Rivas para la educación secundaria baja y alta. A ello se agregaba la Misión Sucre destinada a favorecer el ingreso a la educación superior. El financiamiento no se daba a través del Ministerio de Educación, funcionando como estructuras paralelas. El auge de estos programas se mantuvo poco tiempo, hay escasa información sobre sus efectos (Mundó, 2009), sin embargo, muchos consideran que su implantación restó importancia al sistema escolar formal, contribuyendo a debilitarlo en su institucionalidad. A finales de septiembre del año 2007 se publica el Proyecto Nacional Simón Bolívar, conocido también como el Primer plan socialista para el país.

Desde el punto de vista cuantitativo, para el año 2009 se notaban incrementos en la cobertura en los tres niveles obligatorios, disminución de la repetición y la deserción. En consecuencia, aumentaron las tasas netas de escolaridad, las que se encontraban en aproximadamente en 70% para las edades de 3 a 5 años; 96% en primaria, es decir de 6 a 11 años; de 70% en la denominada secundaria baja para las edades entre 12 y 14 años; y de 47% con respecto a los adolescentes de 15 a 16 años (MPPE Memoria 2015, cálculos propios).

Las estadísticas del ministerio indican que los avances logrados desde el inicio del período (1999) muestran señales de altos y bajos en el crecimiento con tendencia al descenso, así como de estancamiento en ese crecimiento irregular sin mejorías. De modo que, en la última Memoria presentada las cifras eran preocupantes, al analizar los últimos 10 años allí reportados, desde el 2005-06 al 2014-15. El nivel de educación inicial con altos y bajos logró culminar con 254.075 alumnos más que al inicio de la década, es decir un crecimiento de 15,9 %. La educación privada representaba para ese momento el 20,8% de la matrícula. El pico de crecimiento para la primaria oficial se dio en el año 2006-07, de allí en adelante no mejoró, culminando el lapso con 6,43% menos estudiantes. Mientras la privada mostraba el mayor aumento en el último año reportado (2014-15) alcanzando un crecimiento del 22%. La mayoría de los repitientes (96%) estaban en el sector oficial, de ellos, el 67% se encontraban en los 3 primeros grados, siendo la mayoría varones (65%) y el 53% del total de repitientes vivían en el sector rural. Estas cifras indican necesidades específicas de atención a esos grupos, sin embargo, no se conocieron ningunas medidas especiales al respecto (MPPE Memoria 2015, cálculos propios).

En los mismos 10 años mencionados, la cobertura del nivel de educación media creció durante los primeros 7, pero culmina con descensos en los dos últimos años, perdiendo 113.241 estudiantes. El sector privado tiende a aumentar culminando con 45.236 alumnos más en el último año, contando con el 31.17 % del total de la matrícula. Mayor crecimiento se observa al desagregar los datos de la educación media alta, es decir del 4° al 6° año de estudios, donde la matrícula total aumenta en 104.440 alumnos en la década y se da la proporción más alta de estudiantes en el sector privado (32,80%). En este nivel las menciones tradicionales de humanidades y ciencias acaparaban el 88% de la matrícula, mientras las llamadas comúnmente "técnicas", apenas contaban con el 12%, de ellos el 47,89% estudiaba la especialidad de comercio y servicios, reiterando la vieja situación de escasas oportunidades para estudiar en el sector industrial y para la preparación hacia el trabajo. (Los datos presentados hasta aquí, constituyen cálculos propios basados en la información de la Memoria 2015). Se estimaba la población fuera del sistema en 785. 127 NNA de 3 a 16 años, de los cuales el porcentaje más alto (51,02%) correspondía a las edades de 12 a 16 años, para un total de 400.626 adolescentes (PROVEA, 2015).

En el Plan de la patria 2013 -2019 y en el siguiente 2019-2015 se enfatiza la centralización de la dinámica económica y social en manos del Estado, de acuerdo con el viraje hacia el

“socialismo del siglo XXI”, que se venía planteando. Los precios del petróleo estuvieron en alza desde 1999, llegando a un promedio de 101,7 \$/bl entre 2011 y 2013. Sin embargo, el crecimiento de la economía no fue el esperado, mostrando signos de agotamiento, la inflación llegó a 180,9% en 2015 y a 525,1% en 2016, desatándose la hiperinflación de manera que a finales del 2017 se calculaba en 2.874,3% (Oliveros, A. 26-32).

Todos los órdenes de la vida social se vieron afectados por esa situación, no exageramos al decir que el sistema escolar y la educación en general experimentaron las peores consecuencias tanto por los efectos de empobrecimiento de la población, la desvalorización de los salarios de los docentes como por el deterioro desmedido de los servicios públicos básicos como salud, electricidad, agua, seguridad, internet, de los cuales depende.

Ante la ausencia de estadísticas y de información gubernamental, en el año 2014 una alianza entre investigadores de las universidades Católica Andrés Bello, Central de Venezuela y Simón Bolívar iniciaron el proyecto de la encuesta ENCOVI, referida a las condiciones de vida de los venezolanos. La que se ha mantenido, por parte de la UCAB, produciendo información hasta el presente. Otras organizaciones también han contribuido con encuestas sectoriales a contrarrestar las deficiencias informativas oficiales, las que iremos citando más adelante.

B) Emergencia Humanitaria Compleja

El 25 de julio del año 2018, la Asamblea Nacional (electa en el año 2015) acordó la declaración de la emergencia humanitaria compleja de la educación. Alegaba el incumplimiento del derecho a la educación cuyas consecuencias condujeron entre otros asuntos, a: “la exclusión, repitencia, violencia, crisis de valores, títulos vacíos, problemas de infraestructura, salarios miserables, déficit de docentes y dificultad para continuar con éxito la prosecución de los estudios” (AN, 2018), entre muchas otras calamidades. Acordaron dar la mayor divulgación al acuerdo, a nivel nacional e internacional, incluyendo su entrega formal a organismos internacionales como al Secretario General de las Naciones Unidas (ONU), al Secretario General de la Organización de Estados Americanos (OEA), a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Desde meses anteriores se había conformado la Unidad Democrática del Sector Educativo (UDSE), integrada por educadores de diferentes movimientos, dirigentes sindicales de federaciones y sindicatos del magisterio, del gremio profesoral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y de las secretarías de educación de las distintas organizaciones políticas. Quienes publican periódicamente informes sobre el estado de la educación y reclaman el cumplimiento de las actas convenio firmadas entre autoridades y gremios, la caída de los salarios como efecto de la inflación y la pauperización de los profesionales de la docencia con sus devastadores efectos sobre el aprendizaje de los escolares.

V.- SITUACIÓN ACTUAL SEGÚN LAS BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN

Dadas las dificultades, mencionadas para acceder a la información, hemos procurado abarcar, en la medida de lo posible, las barreras o dificultades explicadas anteriormente en la descripción de la situación de la educación en el país. Nos vimos obligados a hacer algunos ajustes y a seleccionar aquellos factores que aumentan la exclusión, de acuerdo con la información disponible, proporcionada por diversas organizaciones que han realizado admirables esfuerzos en la documentación de las condiciones del sistema escolar en los últimos años. Siempre considerando los niveles de educación obligatoria según la constitución y las edades correspondientes.

En ese sentido ajustamos el esquema de las barreras en 3 grupos: económicas; de la oferta del sistema educativo y culturales.

A) Barreras económicas: Aquí nos referimos a la situación de pobreza, de donde se derivan la insuficiencia de ingresos para adquirir alimentos, pagar transporte, comprar útiles escolares y otros. Las migraciones internas o externas, el trabajo infantil o juvenil, la ubicación geográfica. En la situación particular de Venezuela hay que agregar las fallas en los servicios de electricidad, internet, agua, gasolina, cuyas deficiencias afectan a todos los grupos y regiones del país.

B) Barreras de la oferta del sistema educativo: cobertura, estudiantes inscritos en relación al total de la población en las edades correspondientes. Respuesta ante la pandemia del Covid19. Días de clases. Infraestructura, dotación y servicios de los planteles. Alimentación en la escuela. Salarios de los docentes como impedimento para asistir al trabajo.

C) Barreras culturales, factores que generan exclusión en algunas culturas como: educación especial, adolescentes, población afrodescendiente, pueblos indígenas, monitoreo de la calidad y rezago escolar.

A) Barreras económicas: En este grupo procuramos describir la situación de pobreza, que como sabemos es multifactorial e influye de variadas maneras en la asistencia a la escuela constituyendo el factor fundamental en la generación e incremento de la exclusión.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida ENCOVI (2022) fueron alentadores, después de 7 años de incremento de los porcentajes de hogares pobres, el año 2022 muestra una reducción cercana al 15% con respecto al 2021. Por primera vez en 7 años (desde 2014) la pobreza se reduce en el país, 50% de los hogares no son pobres. La mejora de los ingresos es el factor fundamental de este avance, pero el deterioro de la vivienda y los servicios siguen influyendo como condiciones precarias de vida. Los resultados también indican el crecimiento de la desigualdad, la diferencia de ingresos entre el decil más pobre

y el más rico es de 70 veces. Estas diferencias están relacionadas con la ubicación geográfica por cuanto en la ciudad de Caracas se concentra el 37,8% de los hogares con mayores ingresos, cuando solo representa el 16% de la totalidad de los hogares del país. Se observa un aumento de los hogares sin inseguridad alimentaria que pasaron del 11,8% en 2020 al 21,9% en el 2022. Estas noticias favorables se ven empañadas por el aumento de la desigualdad de ingresos medida por el índice de Gini, que pasó de .407 en 2014 a .603 en 2022; es decir se aleja cada vez más de la desigualdad 0. La reducción de la pobreza está asociada al aumento en los ingresos y el empleo, pero la debida a condiciones sociales se incrementó de 31% en 2019 a 42% en 2022, en esta última influyen factores como vivienda, educación y servicios. (ENCOVI,2022, 39)

El informe de HUM-Venezuela (2023), con datos recogidos hasta noviembre de 2023, es menos optimista debido a la inflación y la depreciación de la moneda en ese año, también por el modelo de medición utilizado que enfatiza las condiciones de vida y no los ingresos. En este sentido sus resultados complementan la explicación del aumento de la pobreza por condiciones sociales señalada por ENCOVI. El modelo de HUM-Venezuela se basa en la medición de los impactos de la EHC (Emergencia humanitaria compleja) en la población. Comprende 5 sectores: condiciones de vida, alimentación, agua y saneamiento, salud y educación básica, expresando sus estimaciones en escalas de severidad de la afectación en tres grupos: personas en necesidad (PIN), personas con necesidades críticas (PNC) y personas con necesidades severas (PCS) (Ver Tabla 1). En esta medición se utilizaron las proyecciones de población de CELADE para Venezuela correspondientes al año 2023, la cual fue estimada en un total de 28.838.496 de personas.

Estos datos muestran que 20,1 millones de personas pasaron por privaciones y necesidades de asistencia y protección. De esas, 14,2 millones experimentaron necesidades más críticas y de estas para 4,2 millones las necesidades fueron severas (10). La evolución de las necesidades desde el año 2020 al 2023 manifiesta crecimiento en la cantidad de personas afectadas. Sin embargo, entre 2021 y 2022 se observó reducción en varios indicadores, como la proporción de NNA de 3 a 17 años de edad en inasistencia irregular. Situación que se revierte en el 2023 (op. cit. 12), cuando se calcula en 61,6% los NNA fuera de la escuela o en riesgo de abandono, lo que representa 5,8 millones de personas, como efecto del incremento "de las deficiencias del sistema educativo en personal docente, servicios, infraestructura, dotación y alimentación escolar (Ibidem, 10).

Para el año 2023 se estimó una población de 9,4 millones de NNA con edades entre 0 y 17 años en la población venezolana, de estos el 72,8% asistía a escuelas del "subsistema de educación básica". La cantidad de NNA que no asistía a la escuela aumentó entre 2022 y 2023, de 25% a 26,7%. Un 6,2% de estos NNA abandonó los estudios y 20,5% nunca se escolarizó. Los niveles de no asistencia de 4 a 17 años, como edades reglamentarias para la educación obligatoria en Venezuela, fueron de 24,2% en el grupo de 4 a 6 años, de 6,9% en el grupo de 7 a 12 años y de 19,7% en el grupo de 12 a 17 años. (ibid., 44).

La encuesta ENCOVI 2022, también registra tendencia a la disminución de estudiantes inscritos en algún centro escolar desde el año 2014, con algunos repuntes, pero culminando

Tabla 1. Escala y severidad de impactos en la Emergencia Humanitaria Continuada en Venezuela, 2023

PERSONAS EN NECESIDAD (PiN)		20,1 M	
CONDICIONES DE VIDA	1 En pobreza multidimensional	20,1 M	69,60%
ALIMENTACIÓN	2 Con medios de vida agotados	20,1 M	69,70%
SALUD	3 Con pérdida de servicios de salud	20,2 M	69,90%
AGUA Y SANEAMIENTO	4 Con altos déficits de acceso al agua	19,9 M	69,10%
EDUCACIÓN BÁSICA	5 NNA fuera de la escuela o en riesgo de abandono	5,8 M	61,00%
PERSONAS CON NECESIDADES CRÍTICAS (PNC)		14,2 M	
CONDICIONES DE VIDA	6 En pobreza y con escasa movilidad	14,2 M	49,40%
ALIMENTACIÓN	7 En inseguridad alimentaria	13,0 M	45,20%
SALUD	8 Con escasa atención a graves afecciones de salud	11,5 M	39,90%
AGUA Y SANEAMIENTO	9 Con escasa agua segura	14,2 M	49,90%
EDUCACIÓN BÁSICA	10 NNA fuera de la escuela o con alta asistencia irregular	3,6 M	38,00%
PERSONAS CON NECESIDADES SEVERAS (PNS)		4,2 M	
CONDICIONES DE VIDA	11 Con intención de desplazamiento	3,9 M	13,40%
ALIMENTACIÓN	12 En severa inseguridad alimentaria	2,7 M	9,50%
SALUD	13 Con privación de atención médica	4,2 M	14,60%
AGUA Y SANEAMIENTO	14 En severa inseguridad hídrica	4,7 M	16,40%
EDUCACIÓN BÁSICA	15 NNA fuera o en la escuela con déficits severos de alimentos	3,3 M	34,70%

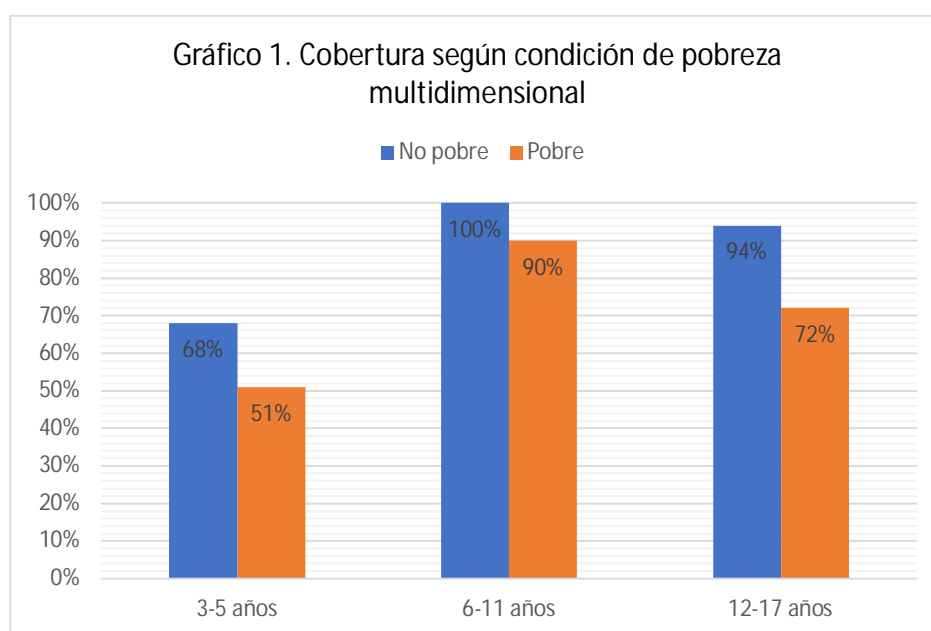
M = Millones de Personas

Fuente: Hum-Venezuela 2023, Tabla 1

en descenso en el año 2022. Indicando que, lejos de darse un retorno mayoritario a la escuela después de la pandemia, en el 2022 había 190.000 estudiantes menos. De manera que estiman en millón y medio la cantidad de niños fuera del sistema educativo en el año escolar 2021-2022.

Como venimos planteando la condición de pobreza marca las diferencias entre inscribirse o permanecer fuera del sistema. En el Gráfico 1 notamos que, en las edades de 3 a 5 años, la cobertura del sistema es baja para ambos grupos, siendo inferior para los pobres con una

diferencia del 17% quedándose fuera de la educación inicial casi la mitad de los niños pobres. En las edades correspondientes al nivel de primaria, la cobertura es la más alta para todos los grupos, siendo este tradicionalmente el nivel más consolidado, no obstante, todavía los pobres tienen dificultad para incorporarse, mostrando una diferencia de 10% menos. El grupo de 12 a 17 años, posibles cursantes del nivel de media, es el más afectado por la pobreza dado que muestra una diferencia de 22 puntos entre ambos grupos entre pobres y no pobres.



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida 2022, Universidad Católica Andrés Bello.

Las razones de mayor peso para no inscribirse o abandonar la escuela están muy vinculadas a la situación económica ya descrita. En la Tabla 2, reunimos los datos de Hum- Venezuela (2023) más ilustrativos de las barreras que impiden ingresar a la escuela y de las que llevan a retirarse o ser expulsados del sistema y de los porcentajes de niños afectados en el año 2023.

En las causas de abandono y no escolarización tienen un peso importante las razones económicas, la distancia de las escuelas y las necesidades especiales de los NNA. Un 29,9% de los NNA de 7 a 17 años que no asisten a la escuela se encuentran trabajando (op. cit. 44). La población de NNA con asistencia irregular a la escuela es considerada como vulnerable, dado que el abandono en muchos casos se inicia con la inasistencia. En la Tabla 2 se ve con claridad que las causas están asociadas a la pobreza, pero tienen mucho que ver con la oferta del sistema escolar, allí se destacan el 40,7 por falta de docentes y el 36,3% por suspensión de clases. Más adelante volveremos sobre esto.

En el “Diagnóstico de educación básica en Venezuela” (DEVTECH, 2021), se reportan resultados de un estudio realizado sobre una muestra representativa de 399 escuelas. Se

Tabla 2. Razones de inasistencia de NNA a la escuela en porcentajes

Razones/grupo de edad	Personas	Porcentaje
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular a la escuela	3.415.039	51,6%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por falta de docentes	2.694.466	40,7%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por suspensión de clases	2.400.773	36,3%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por casusa de desastres	1.745.085	26,4%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por falta de transporte	1.085.982	16,4%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por falta de alimentación escolar	1.068.907	16,2%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por falta de útiles	969.871	14,7%
NNA de 3 a 17 años con asistencia irregular por falta de alimentos en el hogar	884.495	13,4%
NNA de 3 a 17 años que recibieron menos de 50 días de clases	1.197.911	18,1%
NNA de 3 a 17 años no escolarizados	871.678	10,8%
NNA de 3 a 17 años que abandonaron la escuela	581.118	7,2%
NNA de 7 a 17 años que no asisten a la escuela que trabajan (SIC)	434.386	29,9%

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Informe de Seguimiento a la Emergencia Humanitaria Compleja en Venezuela, Noviembre 2023, HumVenezuela.

entrevistaron 1,843 estudiantes y 1,936 docentes, en promedio, a cinco docentes y cinco estudiantes por cada escuela. En relación a la inasistencia escolar el estudio reporta una serie de razones directamente vinculadas a la situación de pobreza. En la Tabla 3, se destaca como primera opción de alta importancia la falta de comida en el hogar (45.6%), seguida de la imposibilidad de costear los implementos educativos (30.2%), la falta de servicios básicos (24.5%), el tener que trabajar (24.3%) y en quinto lugar no quería seguir estudiando (19,1 %). Esta última suele estar asociada a preferir un trabajo mal remunerado para aportar algo al grupo familiar a continuar en la escuela, también se relaciona con la que allí se denomina

“No lo considera importante”, en referencia directa a la desvalorización de la escolaridad como ruta de acceso a mejores niveles de vida.

Tabla 3. Razones de inasistencia según importancia Alta y Mediana en porcentajes

Razones de inasistencia	Alta	Mediana
Falta de comida en el hogar	45,6	32,7
No pudo costear implementos	30,2	25,2
Falta de servicios básicos	24,5	32,2
Tenía que trabajar	24,3	22,5
No quiso seguir estudiando	19,1	24,2
No lo considera importante	16,8	22,9
Razones de salud	15,6	28,8
Costo del transporte	14,6	11,3
Ayuda en las tareas del hogar	14,4	29,3
Inasistencia de docentes	13,4	19,1
Cuidado de familiares	10,9	22
Infraestructura o condiciones de salubridad	10,1	15,2
Inseguridad al asistir a la institución	7,8	12,8
Escuela distante o cerrada	7	10,5
Embarazo	5,4	11,7
Acoso escolar	4	7,1

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de Diagnóstico de educación básica en Venezuela: reporte final (septiembre 2021) DevTech Systems, Inc

Similares resultados se encontraron en el estudio de Unicef (UNICEF, 2023) efectuado durante los meses de enero y febrero 2023 en los estados Amazonas, Bolívar, Apure, Delta Amacuro, Sucre, Zulia, Carabobo y Falcón. Consistió en un cuestionario para docentes, un cuestionario para alumnos, acompañados de entrevistas a profundidad sobre una muestra de representantes y directivos. Estas últimas aportan testimonios como ilustración de las difíciles circunstancias vividas por personas de bajos recursos que se vieron sumidas en la pobreza, la pérdida de los empleos llevó a muchos a migrar internamente o para países vecinos. Algunos se llevaron a sus hijos, sacándolos de la escuela, otros los dejaron en manos de familiares. Muchos de los que se quedaron tuvieron que aceptar que los niños abandonaran la escolaridad para ponerse a trabajar.

Una madre dice *“Quedamos en la miseria y nos mudamos. No teníamos trabajo. La situación que vivíamos en el país hizo que nos mudáramos porque no teníamos ni para una lámina. Duro, no tenemos casa. Vivimos en casa de una señora, prestada”*.

Una abuela recibe una nieta, que ya pasó por otras casas: *“Su mamá se fue a buscar condiciones. No tengo dinero para invertir en sus estudios. La familia se le hace difícil con*

todo, con la comida, uniformes, inscripción, útiles y también sus papeles, no tiene papeles, supongo que no los retiraron del colegio donde estudiaba y también le falta cupo. "

Otra madre: *"El trabajo ahorita hay, pero no es como antes, todo el mundo no trabaja, no tenemos nada. Muchas cosas difíciles. Yo quiero, yo necesito que entre al colegio. Pa que te voy a decir mentira, a lante de Dios, si nos hemos acostado sin comer, a veces."*

Un director de escuela manifiesta lo siguiente: *" ... y en su momento nos exponían pues, que no tenían sus uniformes, no tenían calzado ... eso fue un problema impactante! Porque no teníamos, no contábamos como ayudar a todos y a cada uno de ellos por sus necesidades"*.

B) Barreras de la oferta del sistema educativo: cobertura. Respuesta ante la pandemia del Covid19. Infraestructura, dotación y servicios de los planteles. Alimentación en la escuela. Salarios de los docentes como barrera para asistir al trabajo.

1.- Cobertura

Como ya mencionamos la encuesta ENCOVI (2022) muestra una reducción de la cobertura claramente evidente desde el 2019 al 2022, período en el que se pierden 645.742 estudiantes, de 3 a 24 años, demostrando que no se produjo una recuperación de la inscripción después de la pandemia (Ver Tabla 4). Es decir, muchos no pudieron regresar a la escuela, de allí que se estime "en millón y medio el volumen de niños, niñas y adolescentes que permanecieron fuera del sistema educativo en el período 2021-2022" (op. cit.,9).

Tabla 4. Cobertura global 3 a 24 años

	Total	Porcentaje
2019-20	7.696.816	70
2022	7.051.074	63

Fuente: Elaboración propia con datos de ENCOVI 2022

2.- Respuesta a la pandemia

El 16 de marzo del 2020, el gobierno nacional decidió suspender las clases en todos los niveles del sistema escolar, en razón de la declaración de la pandemia. El deterioro del sistema escolar era notorio desde 2015, de allí la declaración de la emergencia humanitaria en el 2018, de manera que el cierre de las escuelas en marzo de 2020 constituyó una inesperada circunstancia agravante de la acumulación de carencias durante los años anteriores.

La respuesta de las autoridades ante el inesperado cierre de las escuelas, dejó al descubierto las debilidades en las políticas de años anteriores. Desde el año 2000 se habían emitido una serie de normativas y se habían creado organismos para la incorporación de las nuevas

tecnologías al sistema educativo. Entre otras se pueden contar; la Ley Orgánica de Telecomunicaciones; la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT), en febrero de 2001. Para el año 2005 informaban contar con más de 230 centros bolivarianos de informática y telemática (CEBIT); el portal educativo nacional (www.portaleducativo.edu.ve); la red nacional de actualización docente en informática y telemática (RENABIT); el sistema automatizado de gestión administrativa de centros informáticos (SAGABIT); la Revista INFOBIT, único medio impreso venezolano especializado en la difusión y el uso de las TICs, gratuito y de circulación bimensual. En el año 2010 reportaban haber capacitado 38.047 docentes en el ámbito nacional; habían instalado 44 paneles solares en escuelas ubicadas en zonas de difícil acceso. El Proyecto Canaima Educativo, iniciado en el 2009, para el año 2017 se habían entregado 4.000.000 de computadoras (Rodríguez, 2020). Con tantos adelantos todos los maestros deberían haber estado preparados para el uso de los medios digitales antes de la pandemia.

Nada de eso se utilizó, la respuesta de las autoridades fue la improvisación del programa "cada familia una escuela", que efectivamente hacía descansar la enseñanza en las familias, sin ningún apoyo tecnológico. Se recurrió a programas por televisión y radio, de muy poca calidad, como medios para la comunicación entre docentes y sus alumnos se sugirió utilizar: WhatsApp, SMS, correo, correo electrónico. Docentes, alumnos y representantes, quienes ya vivían en condiciones precarias, tuvieron que valerse de sus propios dispositivos, comúnmente teléfonos celulares analógicos. Las escuelas y los docentes hicieron grandes esfuerzos para mantener la comunicación con representantes y alumnos. Esta situación fue denunciada en su momento (UDSE, 2020; Observatorio Educativo de Venezuela OEV, 2020, Provea 2022) por diversas organizaciones. Se destacaban las enormes dificultades que tendrían para el uso de cualquier tecnología dependiente de la energía eléctrica debido a las continuas fallas de este servicio, ya existentes e inocultables desde el gran "apagón" de marzo de 2019. Tampoco se prestó ninguna ayuda para financiar los gastos de los docentes con el uso de los teléfonos móviles en la comunicación con alumnos y representantes.

A causa de la pandemia las instituciones escolares de todos los niveles estuvieron cerradas por más de año y medio. Las clases presenciales fueron suspendidas por 2 años: marzo 2020 a marzo 2022 (PROVEA, 2022). En septiembre del 2021 se anunció el retorno progresivo a las escuelas, en octubre salió el plan "Victoria Bicentenario", para orientar el regreso a actividades presenciales en marzo de 2022. Los comentarios sobre este plan indicaban que no era de ayuda efectiva para el personal de las escuelas (OEV, 2020) Para sorpresa de todos, en lugar de indicar medidas especiales para compensar las fallas por falta de clases presenciales, el 15-11-2022 se publicó en la Gaceta Oficial N° 42.505 la resolución del MPPE en la que se modificaba el horario escolar en educación básica y media reduciendo la jornada escolar, al disminuir la hora académica de 45 a 35 minutos y al asignar un máximo de cinco horas académicas por turno, lo que significa menos de tres horas efectivas de clase diarias (PROVEA, op. cit.).

La organización FundaRedes concluía en su informe de 2021: "En términos porcentuales se pudo obtener que el 47,5% de los docentes que participaron se siente insatisfecho con los resultados obtenidos de la aplicación del plan "cada familia una escuela" durante el año escolar 2020-2021, porcentaje muy significativo considerando que la cifra refleja casi la mitad de los docentes activos y dependientes del MPPE, y si a ello le sumamos el 39,61% que opinó sentirse medianamente satisfecho y el 8,26% que prefirió no responder, nos encontramos con un 95,37% de respuestas no favorecedoras para la política educativa gubernamental." (FundaRedes 2021,25)

Algunos consideran que la pérdida de días de clases presenciales se alargó por entre 16 y 18 meses (Gómez, S. 2023), lo que significaría una pérdida de unos 340 días. Otros consideran que fueron 22 meses (HUM-Venezuela 2021). Una estimación simple basada en el mínimo de 180 días de clases durante el año escolar, nos lleva a considerar que la pérdida pudo ser de 345 días (cálculos nuestros). Según el Banco Mundial se estimaba que los países de ALC habían perdido en promedio 159 días lectivos de educación presencial, entre un mínimo de 101 y un máximo de 197 (Banco Mundial 2021,7, 24). Esa cifra sería superior a la de cualquier otra región del mundo, al parecer en Venezuela se duplicó.

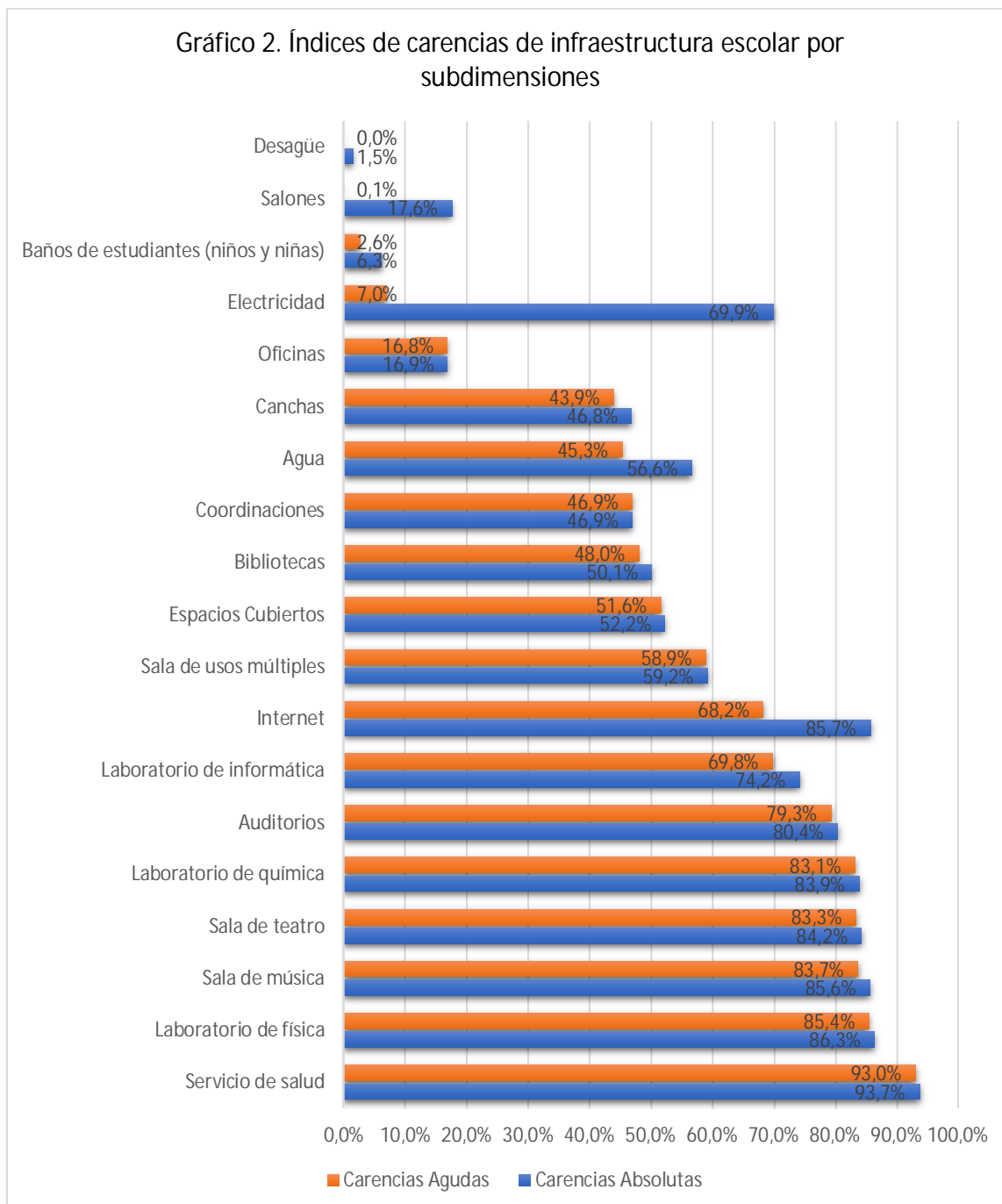
3.- Infraestructura, dotación y servicios de los planteles

El regreso a clases postpandemia también estuvo lleno de obstáculos. Los daños sufridos por las edificaciones escolares y la escasa dotación con la que contaban para el momento de la pandemia, no han sido calculados, no se ha realizado (al menos no se ha dado a conocer) un diagnóstico serio en cada escuela para determinar las necesidades y calcular los costos de reparación y reposición. La ausencia de vigilancia facilitó el que un número indeterminado de escuelas fueran objeto de robos y saqueos que las dejaron en un estado deplorable. Existen varios estudios que coinciden en señalar el deterioro de las edificaciones por el largo tiempo que estuvieron sin la presencia de estudiantes y con poco personal docente y administrativo, lo que se constituyó en un impedimento para el regreso a la presencialidad.

La metodología aplicada en el ya mencionado estudio de DEVTECH, les permitió elaborar un índice de infraestructura escolar, mediante el cual pudieron hacer estimaciones para todo el país, encontrando que "el 69% del total de colegios de Venezuela presentan privaciones o vulnerabilidades en al menos 10 de los 19 indicadores que componen el índice ". Entre los recursos necesarios para la enseñanza cuya ausencia es más notoria (Ver Gráfico 2) se mencionan: laboratorio de física 85,4%; laboratorio de química 83,1%; 69,9%; biblioteca 48,0%; canchas deportivas 43,9%, donde el porcentaje indica escuelas que no cuentan con ese recurso.

En lo referido a servicios el 69,9 reportan carencia aguda de electricidad y el 7,2% carencia absoluta. El 45,3% de las escuelas reportan carencia absoluta de agua y el 56,6% carencia

aguda. Con respecto al internet, la carencia aguda es del 85,7 y la absoluta el 68,2%. Según los datos el servicio de salud es la privación más frecuente en las escuelas de primaria y media. En este país ese servicio puede ser de la mayor importancia dadas las necesidades de nuestra población de NNA, en ese aspecto, necesidades escasamente cubiertas por el servicio público de salud.



Fuente: Datos tomados de DevTech, pág 37

De la encuesta realizada por La Red de Observadores Con la Escuela (2022), en enero de 2022, extraemos las siguientes informaciones: las instituciones públicas son las más necesitadas de atención y de reparaciones en sus locales, dentro de ellas las escuelas rurales parecen estar en peores condiciones (Tabla 5). Las instalaciones de los baños de estas escuelas requieren cambio o reparación.

Tabla 5. Distribución porcentual del estado y disponibilidad de elementos asociados al agua

Elemento	Planteles privados		Planteles públicos	
	Mal estado e inservible	No dispone	Mal estado e inservible	No dispone
Baños	7%		56%	2%
Bebederos	40%	7%	25%	67%
Cuartos de Aseo	20%	13%	18%	51%
Grifería	27%		42%	33%
Lavamanos	33%		56%	14%
Pocetas	20%		53%	2%
Tanques de agua	7%		33%	3%

Fuente: Datos tomados de Con La Escuela (2022)

Las fallas en los servicios de agua y electricidad, así como el mal funcionamiento de los baños en las escuelas se encuentran entre las razones más frecuentes para suspender las actividades. La inexistencia de bebederos, es posible solventarla pidiendo que cada alumno lleve su botella con agua, pero no puede hacerse algo similar con la imposibilidad de utilizar los baños. La reparación de los baños se convierte en una prioridad, que las comunidades educativas difícilmente pueden resolver con sus propios recursos, allí se hace indispensable la intervención del Estado, sobre lo cual la información es escasa.

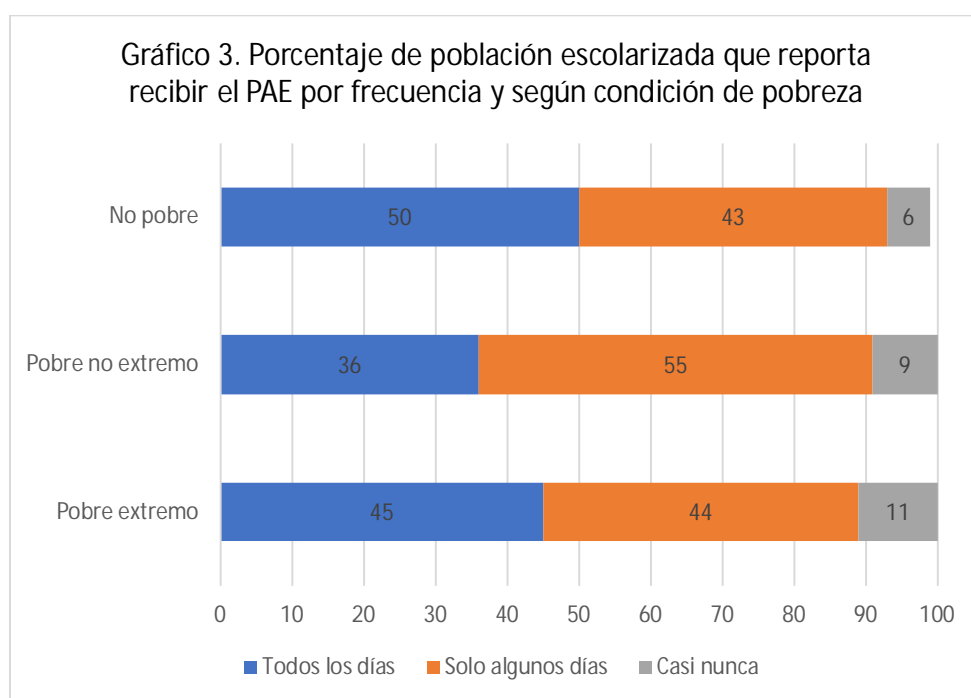
PROVEA (2022) recuerda que en junio de 2022 anunciaron la organización de 23.832 Brigadas Comunitarias Militares (Bricomiles) en todo el país (op. cit., 6). Sin embargo, trataron de hacer seguimiento y solo pudieron registrar la rehabilitación de 1.845 escuelas, es decir el 6,3% del total de planteles según datos oficiales del año 2018. (Ibidem, 12)

4.- Programa de Alimentación Escolar PAE

El informe de CECODAP "Estudiar entre ruinas" (julio 2022) encontró que el 55% de los centros educativos encuestados reportan fallas en el programa de alimentación escolar. Las fallas tienen relación con la cantidad, calidad y frecuencia de los alimentos que integran este programa. Se identificó que los alimentos no cubren las necesidades calóricas y nutricionales mínimas para un niño, niña o adolescente de acuerdo con su etapa de desarrollo. Las personas encuestadas informaron que los estudiantes, ante las dificultades

para tener alimentos en sus hogares, acuden a los centros educativos, aunque la alimentación resulte deficiente nutricionalmente (op. cit.,22).

Según la encuesta de DEVTECH el 90.2% de las escuelas dicen estar adscritas al PAE, pero solo 32% indica recibirlo diariamente, de estos el 16,1% lo califica como bueno, y el 83,6% lo considera regular y negativo. La razón fundamental para no recibirlo es la falta en el suministro de los alimentos, esto lo alega el 90% (op. cit.,43).



Fuente: ENCOVI 2022 p. 14

En los resultados de ENCOVI 2022, 4,2 millones de escolarizados reportan que el PAE funciona en su escuela o sea lo reciben 2 de cada 3 estudiantes. De acuerdo con la condición de pobreza lo recibe el 75% de los pobres extremos, el 55% de los pobres no extremos y el 49% de los no pobres. Sin embargo, la frecuencia no es diaria para ninguno de esos grupos. En el Gráfico 3 vemos que menos de la mitad de los pobres extremos y los pobres cuentan con la alimentación diaria, mientras el 50% de los no pobres si la reciben diariamente. La mayoría de los más necesitados no la reciben a diario (op. cit., 14.)

5.- Situación de los Docentes

Desde el famoso informe Mackinsey del año 2007, muchos otros estudios han corroborado que la clave del éxito en los sistemas escolares de excelencia, recae en la calidad de sus

docentes, por ello es importante seleccionar a los mejores para el ingreso a la carrera, darles una buena formación y acompañarlos con actualizaciones durante su desempeño. En países como Finlandia, Singapur, Japón los docentes gozan de una altísima valoración por parte de la sociedad y una buena remuneración por tan apreciada labor.

Desde el punto de vista legal, la Constitución de 1999 respalda la profesión garantizando, en sus artículos 104 y 91, a los docentes “un nivel de vida acorde con su elevada misión” y un “salario digno que le permita vivir con dignidad y cubrir para sí y su familia las necesidades básicas materiales, sociales e intelectuales”. No obstante, en abierta contradicción con esas directrices, durante los últimos quince años las políticas en uso se han caracterizado por tres aspectos muy dañinos, como son: la desvalorización de la profesión, la desprofesionalización de la docencia y la pauperización de los docentes en ejercicio (Rodríguez, N. 2014)

Refiriéndonos específicamente a los docentes del actual subsistema de educación básica, encontramos que las políticas efectivas del Estado, en cuyas escuelas labora la gran mayoría, no los favorece, ni favorece a la educación de los NNA. Se han eliminado los concursos para el ingreso a la carrera y para optar a los cargos directivos, tan importantes para la mejora de la calidad, desconociendo el reglamento del ejercicio de la profesión docente. En la asignación de cargos se llegó a discriminar a los egresados de las universidades con mayor trayectoria en la formación de educadores. Se han creado instituciones paralelas para la formación de docentes sin tomar en consideración a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se mantienen altos porcentajes de docentes en condición de interinos y se les contrata a tiempo convencional. Se designan directores encargados que no cuentan con la preparación ni la experiencia requeridas No se toma en cuenta su experticia en la toma de decisiones sobre diseño curricular, evaluación, textos y otros recursos para el aprendizaje. Últimamente, se intenta suplir las vacantes con personal de “Gran misión chamba juvenil”, creada para dar empleo a jóvenes entre 15 y 30 años, en el año 2017 (en el 2021 se aprobó como ley N° Gaceta 6.633 Ext. del 07/07/2021).

La mayor afectación al cuerpo docente proviene de la práctica desaparición del salario que ha ido en descenso durante varios años, aproximándose ahora a la virtual extinción. Esto dice un estudio al respecto:

“El salario de un Docente perdió el 95,9% de su valor en los últimos 25 años. Un maestro de esta categoría, que comienza su carrera profesional, percibía en 1997 un ingreso mensual equivalente a 428 dólares actuales. Incluso, llegó a ganar más de mil dólares mensuales entre 2001 y 2002. Al cierre de 2022, apenas recibía 19 dólares (329,85 bolívares según el tabulador actualizado en marzo) “(Rojas, I. sf). En la Tabla 6 presentamos el salario de los docentes en bolívares y su conversión en dólares para el año 2022 y para marzo del año 2024, donde puede verse la depreciación en dos años.

Para el año escolar 2019-2020 se calculaba que 291.931 docentes habían abandonado sus cargos (UDSE, 2020). Los efectos de la depreciación de los salarios de los docentes son

Tabla 6. Salarios de los docentes en la categoría 40 horas

	Bolívares	USD 2022	USD 2024
Bachiller no docente	264,69	60,58	7,25
Bachiller docente	287,44	65,78	7,88
TSU no docente	307,61	70,40	8,43
TSU docente	307,61	70,40	8,43
Profesional no docente	329,85	75,49	9,04
Docente I	329,85	75,49	9,04
Docente II	342,43	78,37	9,38
Docente III	359,28	82,22	9,84
Docente IV	377,94	86,49	10,35
Docente V	404,92	92,67	11,09
Docente VI	450,70	103,15	12,35

Fuente: PROVEA (2022) Cálculos propios en la última columna

variados: algunos se han retirado de la docencia y han emigrado. Otros se mantienen trabajando en el llamado "horario mosaico", por lo que asisten sólo 2 o 3 días a las escuelas y el resto se dedican a otras ocupaciones que les permitan sobrevivir. Otros se mantienen en las escuelas y se han visto afectados en sus condiciones de vida, a tal punto que han tenido que reducir el consumo de alimentos, ya que la inflación no les permite adquirir la canasta alimentaria y mucho menos otros bienes como vestido y calzado (DEVTECH 2021). Muchos hacen solo 2 comidas diarias (19,76%) y algunos una (2,13%) (Con la Escuela, 2023). Se trata de una población bien preparada, egresados universitarios, que envejece, carecen de seguro de hospitalización y cirugía, un 57% realizan otra actividad para incrementar sus ingresos (FundaRedes, 2021)

La situación descrita de migración, abandono de cargos, reducción de días de labor, constituye la barrera, obstáculo o impedimento más grande y difícil de resolver para atender a los NNA inscritos en las escuelas y, peor aún, imposibilita el reingreso de los obligados a desertar, los de asistencia irregular y los que se han quedado fuera. Formar docentes requiere tiempo, no se pueden improvisar, las perspectivas hacia el futuro no son alentadoras porque las instituciones de formación docente manifiestan un brusco descenso en la cantidad de alumnos inscritos en la carrera.

Los egresados del Instituto Pedagógico de Caracas descendieron en 71,5% en seis años; en 2015 lograron graduar 355 docentes, cifra reducida a menos de la mitad en el 2022. El número de egresados del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) bajó un 71,5% en 6 años. Mientras que en 2015 se graduaron 355 maestros en esta sede de la UPEL, en 2021 la cantidad de estudiantes graduados como profesores no llegaba a la mitad de esa cifra. Las

mayores reducciones en egresados corresponden las asignaturas de Física, Ciencias de la Tierra, Geografía e Historia, y las especialidades de Educación Integral y Educación Inicial. En la Escuela de Educación de la UCV de 4.000 estudiantes en el 2008, apenas llegaban a 400. Los datos de la Universidad Católica Andrés Bello son similares, entre 2011 y 2021, los estudiantes se han reducido a una quinta parte, contando con solo 200 en el último año (Rojas, sf).

El informe de Con la Escuela de octubre de 2023, señala que el porcentaje de docentes sin título docente se encuentra en 26%, lo que es mucho mayor al 4,7% reportado en la última memoria publicada por MPPE con datos del curso escolar 2014-15. Como también superior al porcentaje del año 2000-2001 calculado en 17,78% (Cálculos propios)). Esto significa retroceso de un esfuerzo que tomó años lograr y una terrible amenaza para el futuro cercano. Se ha estado incorporando personal no idóneo para el ejercicio de la docencia en las etapas fundamentales: "Los docentes no graduados se concentran en educación inicial y primaria. El 74,3% del total de ellos, 81 de 109, se desempeñan en ese nivel educativo." (Con la escuela, 2023)

C) Barreras culturales: educación especial, adolescentes, población afrodescendiente, pueblos indígenas, monitoreo de la calidad y rezago escolar.

1.- Educación especial

La modalidad de educación especial es casi invisible. Sus últimos rastros se encuentran en la Memoria 2015 (MPPE, 2016), en los 10 años allí reseñados la matrícula se había reducido en 41.737 inscritos. Del total de 140.365 alumnos, 108.463 correspondían a la "matrícula periódica", es decir atendidos a través de los servicios de apoyo, mientras 31.882, el 22,7% correspondían a la "matrícula fija", alumnos inscritos en las escuelas regulares. Esto da una idea de la escasa integración de niños con necesidades especiales a las escuelas regulares, como se había planteado desde el año 2005 y ratificado en otras disposiciones, entre ellas, el programa "Educación sin Barreras" en 2011. La última memoria del MPPE, reseñaba la existencia de 978 instituciones y servicios para la atención de estos NNA, de los cuales 934 pertenecían al sector oficial y 44 al privado. (Los datos presentados hasta aquí, constituyen cálculos propios basados en la información de la Memoria 2015).

Una investigación realizada en el Municipio Caroní del Estado Bolívar en 2016, concluía: "En Venezuela el derecho a la educación de un importante número de niños/as y adolescentes con discapacidad están siendo cercenados y son los más pobres de este vulnerable grupo social, los más afectados." (Viloria, María, 2016)

Por su parte, la UDSE (2020) planteaba como las familias de pocos recursos, ante las insalvables dificultades, optan por dejar a los niños en la casa y abandonar su educación. Un reportaje de Crónica Uno sintetizaba la situación del año 2020, así: "Para los involucrados

en el proceso de educación especial en Venezuela, el reciente año escolar se manejó entre complicaciones, falta de personal especializado y poca atención por parte de las autoridades educativas sobre el particular. La carga prácticamente fue asumida por los padres que, con o sin experiencia, terminaron instruyendo a sus chicos." (Díaz, G., 2021)

Las voces de padres y representantes en el estudio de UNICEF (op. cit., 2023) revelan barreras insalvables, puertas cerradas, desde las escuelas, para inscribir a los niños especiales:

Un padre: "pero yo como representante tuve problemas con la directora, me lo querían sacar porque no podía asistir. Él tiene su carnet de discapacidad por el retraso psicomotor, le daban convulsiones congénitas. Llevé el caso a la zona educativa por discriminación hacía él. Por temor a su salud tomamos la decisión, en familia, de que no asistiera más a la escuela. No lo conversamos con el niño, poco pregunta y acepta. También lo conversamos con vecina de confianza. La escuela no tiene cómo atender niños con discapacidad. Les hace falta mejorar las relaciones, hay egoísmo."

Una representante cuenta: "su abuela peleó y peleó en la Escuela 12 de marzo para que le dieran cupo para primer grado y el director no se lo quiso dar por su defecto porque es una niña especial."

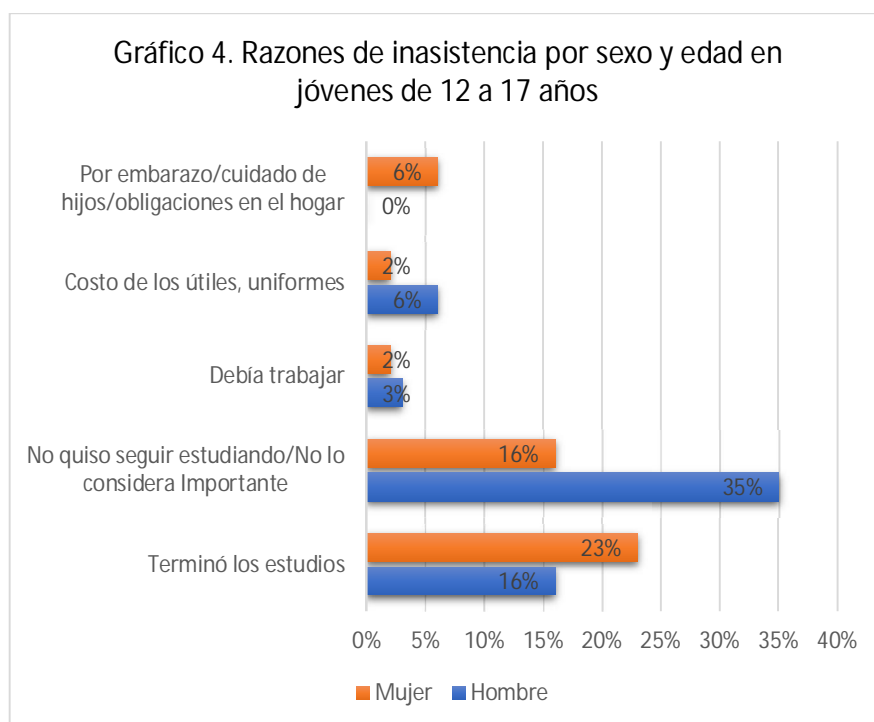
Una representante de mejores recursos: "La mayoría de los servicios y escuelas se mantienen porque nosotros colaboramos, la autogestión es lo que ha permitido que nuestros hijos tengan espacios medianamente acordes para un buen desarrollo y así seguiremos haciendo mientras sea posible porque del Estado no recibimos nada", (Sánchez, N., 2019)

2. Adolescentes

La última encuesta ENCOVI (2022) muestra una disminución en la población de 12 a 15 años inscrita en algún centro escolar, lo que revela una caída sostenida al menos desde el 2019. En efecto, se estima en "millón y medio el volumen de niños, niñas y adolescentes que permanecieron fuera del sistema educativo en el período 2021-2022". La reducción más alta se da en las edades de 12 a 17 años, la población escolarizada se redujo en 4% durante el período evaluado, pasando de 84% a 80%.

La razón de inasistencia escolar (Gráfico 4) de mayor peso para los varones (35%), fue que no quisieron seguir estudiando porque no les parece relevante para sus vidas. Para las jóvenes también esta se registra como la causa más frecuente, pero en ellas alcanza un 16%. Llama la atención que únicamente el 6% de los varones, y el 3% de las hembras, alegaron como razón del abandono tener que trabajar. En el caso de las chicas (6%), el embarazo temprano, el cuidado del hogar o de parientes figuran además como causas principales de su desescolarización. Otro dato significativo es que las mujeres tienden a dejar los estudios

en mayor proporción (23%) que los varones (16%), cuando consideran que los han culminado.



Fuente: ENCOVI 2022 p. 14

La encuesta ENJUVE (2022) registró resultados similares (Ver Tabla 8). En esta investigación se evidencia que la edad promedio para dejar la escuela son los 13.5 años. Casi un tercio, 32%, de los adolescentes varones no quiso seguir estudiando, el 28% de las mujeres responde igual, 35% y 33% respectivamente considera que culminaron los estudios. Nuevamente la opción de trabajar solo es alegada por el 11% de los hombres y el 3% de las mujeres.

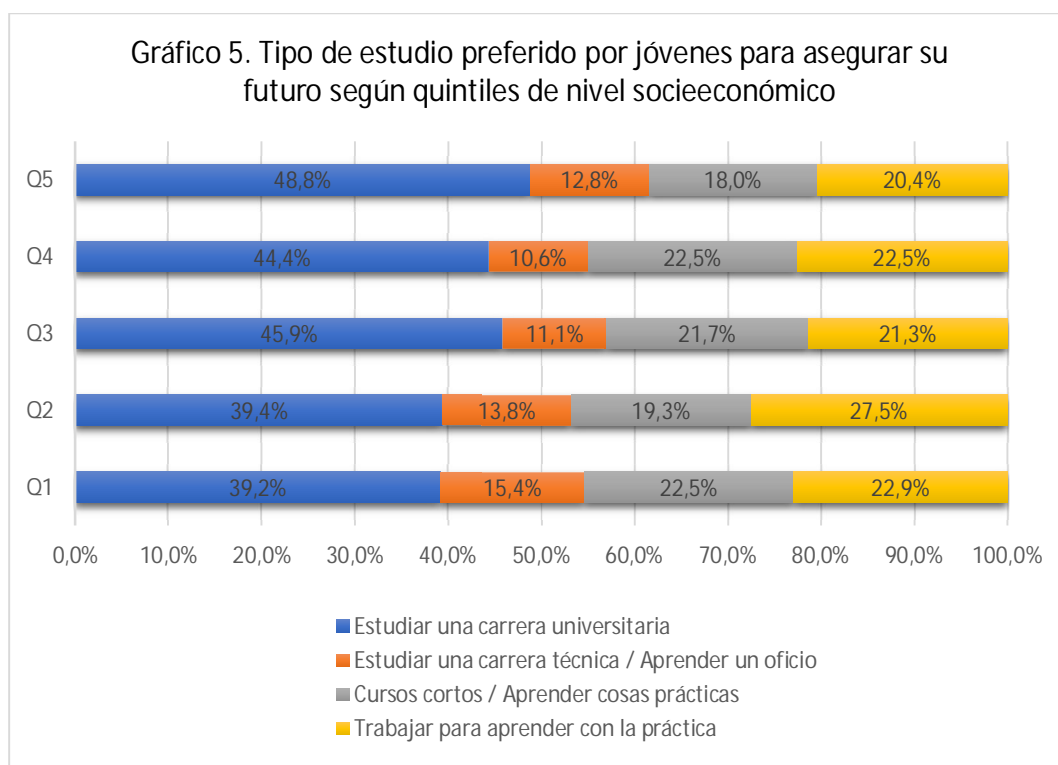
Tabla 8. Razones de abandono de los estudios en jóvenes de 15 a 17 años

	Hombre	Mujer
Trabajo	11%	3%
No quiso seguir	32%	28%
Terminó los estudios	35%	33%
Cuidados del hogar	0%	13%

Fuente: ENJUVE 2022, elaboración propia

Es particularmente interesante como los jóvenes han perdido el interés por continuar en la escuela, en el Gráfico 5 se ve que la opción de cursar una carrera universitaria se incrementa con el nivel socio económico, sin embargo, aún en el más alto no llega al 50%. Los jóvenes

de todos los estratos contemplan otras opciones que los conduzcan a aprender a trabajar, sea mediante cursos cortos o aprendiendo directamente en el trabajo. Llama la atención que estudiar una carrera técnica y aprender un oficio sea la menos atractiva, pareciera que lo ven como un camino más largo.



Fuente: ENJUVE , 2022, elaboración propia

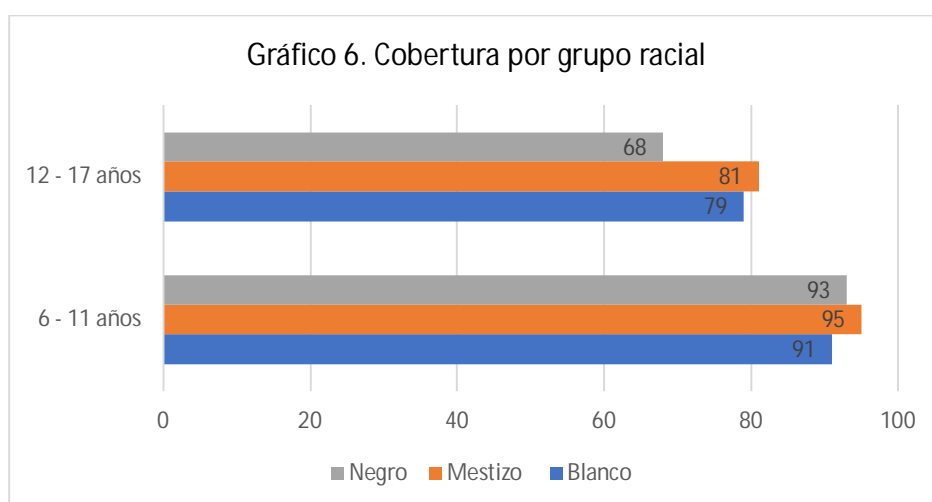
En este sentido, es notoria la existencia de una multitud de jóvenes que han perdido el interés por cursar estudios en el bachillerato «tradicional». Pareciera que la oferta de educación media evidencia una triple distorsión, por cuanto se encuentra rezagada en relación a los avances tecnológicos, está divorciada de las necesidades impuestas por la debacle económica del país, y tampoco cumple con las expectativas de los jóvenes.

Tal situación es más preocupante, si tenemos en cuenta que el nivel de educación media atiende a estudiantes con edades comprendidas entre 12 a 17 años aproximadamente, es decir, desde el inicio de la adolescencia, una de las etapas de mayor vulnerabilidad en el desarrollo humano. Los adolescentes tienden a exigir mayor independencia, pero no siempre están preparados para administrarla. Por lo general, están más propensos a aburrirse en la escuela, a experimentar con sustancias nocivas para la salud, a iniciarse sexualmente, a aventurarse y arriesgarse con las novedades; así como a seguir a los

compañeros y pares en experiencias atractivas e irreverentes, siendo fácilmente presas de pandillas y grupos delincuenciales.

3. Población afrodescendiente.

Los censos realizados en Venezuela en 2001 y 2011, no incluyeron preguntas sobre identificación de la población afrodescendiente (CEPAL, 2020). No obstante, en el documento citado se publica una estimación para el año 2020 de 978.300 personas, lo que representaría el 3,4% de la población (p, 86).



Fuente: ENCOVI 2022 p. 9

La última Memoria del MPPE, del año 2015, tiene algunos datos solo para el año escolar 2014-15. La población total de inscritos alcanzaba a 133.802 alumnos en los niveles de inicial, primaria y media. Estos estudiantes asistían a 652 instituciones, de las cuales 550 eran de educación inicial, 445 de primaria y 208 de media. Allí también identificaban 10 estados con población afrodescendiente, para aquel momento: Aragua, Carabobo, Falcón, Guárico, Mérida, Miranda, Sucre, Vargas, Yaracuy y Zulia.

En la encuesta ENCOVI 2022 se incluyeron, por primera vez, preguntas sobre autoidentificación "étnico-racial". El 89% de los encuestados no se identificaron con ningún grupo; el 8% se identificó como afrodescendiente y el 3% se reconocieron como indígenas. También se proporcionó una paleta de colores de piel, cuyas respuestas permitieron organizar 3 grupos: mestizos, 67%; blancos 29% y negros 4%.

En el Gráfico 6, se encuentra la cobertura según el color de la piel y los grupos de edad. En los niños de 6 a 11 años, cursantes probables del nivel de primaria, las diferencias no son muy profundas y están a favor de los mestizos. En el tramo de 12 a 17 años, las diferencias son fácilmente apreciables colocando a los negros en desventaja, con relación a los otros dos grupos. Encontramos una diferencia de 11 puntos con los blancos y de 13 con los

mestizos. Otro dato es el de los años de escolaridad, en la Tabla 9 se observa que los blancos tienen 1,23 años más de escolaridad que los negros y los mestizos superan a los negros por 0,99 años.

Tabla 9. Años de escolaridad por color de piel

Color de piel	Años de escolaridad
Blanco	9,51
Mestizo	9,27
Negro	8,28

Fuente: ENCOVI 2022 p. 9

3. Pueblos indígenas

El último informe de “estadísticas educativas” publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas, que cubre hasta el año 2017-18, no trae ningún dato sobre la educación de los pueblos indígenas. La información más reciente se encuentra en la Memoria 2015 del MPPE, allí se menciona la existencia de 1.459 instituciones escolares dentro del entorno geográfico de pueblos indígenas, distribuidas en 8 entidades federales, a saber: Amazonas (382), Anzoátegui (39), Apure (64), Bolívar (288), Delta Amacuro (114), Mérida (1), Sucre (53) y Bolívar (288). Los estados Zulia, Amazonas, Bolívar y Delta Amacuro contienen el 88% de las escuelas. La Memoria también reporta la existencia de 1.173 escuelas donde atendían población indígena fuera del entorno geográfico original, la mayoría están en el estado Zulia, lo que indicaría el desplazamiento a otras ciudades dentro del territorio nacional.

El censo nacional de población y vivienda del 2011 (INE, 2015) encontró que la población indígena alcanzaba la cantidad de 724.592 personas, representando el 2,7 % de la población total para el momento. Las entidades federales con mayor población eran, en orden de mayor a menor cantidad: Zulia (61,2%), Amazonas (10,5 %), Bolívar (7.5%), Delta Amacuro (5,7%), Anzoátegui (4,7%, Sucre (3,1%), Monagas (2,5%), Apure (1,6%), Nueva Esparta (0,3), Lara (0,3%) y otras (2,6%). Esas 10 entidades comprendían el 97,4 % de la población originaria, el 2,6 % restante representaba un escaso desplazamiento hacia otras regiones. Para el momento, la población indígena se distribuía en 52 pueblos de los cuales 43 eran originarios y 9 foráneos. (INE, 2015,40).

El alfabetismo en idioma castellano para la población indígena nacional alcanzó en 2011 al 78,98 % en los mayores de 10 años. Entre los jóvenes de 10 a 24 años este porcentaje subía a 87,65. El 83,3% de los NNA de 10 a 14 años asistía a un centro educativo

El censo también identificó los municipios con mayor población indígena en las primeras 4 entidades federales mencionadas cuyo conjunto representaba el 85% de la población. Estos municipios eran: En Amazonas, todos los 7 municipios; en Bolívar: Gran Sabana; en Delta Amacuro: Antonio Díaz y Pedernales; en Zulia: Guajira.

En la encuesta ENCOVI 2022 se incluyó, por primera vez, una pregunta sobre autoidentificación “étnico-racial”. El 89% de los encuestados no se identificaron con ningún grupo; el 8% se identificó como afrodescendiente y el 3% se reconocieron como indígenas. Se estimó, para el último grupo un total nacional de 979.082 personas. Esto indicaría un crecimiento del 35% con respecto a los datos del último censo, es decir, 254.490 personas más. El porcentaje con respecto a la población total, según diferentes informes, se mueve entre el 2,7% (Censo 2011); 2,8% (IWGIA, 2020) y 3% (ENCOVI 2022).

Tabla 10. Porcentajes de población entre 20-24 años por secundaria completa y población por debajo de línea de pobreza en municipios indígenas

Estado	Municipio	Población con secundaria completa 20-24 años	Población por debajo de línea de pobreza
Amazonas	Alto Orinoco	32,0	89
	Atabapo	42,3	85
	Autana	44,4	93
	Maroa	31,6	87
	Manapiare	20,0	87
	Río Negro	29,3	85
	Atures	64,1	84
Bolívar	Gran Sabana	58,1	84
Delta	Antonio Díaz	16,7	83
Amacuro	Pedernales	24,6	79
Zulia	Guajira	52,8	86

Fuente: ENCOVI 2021

En las tablas 10 y 11 hemos colocado algunos indicadores sobre los municipios que concentran la mayor cantidad de población correspondiente a pueblos indígenas, a fin de aproximarnos cuantitativamente a la situación de la educación para el año 2021. Decimos aproximarnos porque se entiende que parte de la población de esos municipios no pertenece a grupos indígenas. En la Tabla 10 se nota que la mayoría de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza, en porcentajes que van desde el 79 en Pedernales, al 93 en Autana. Allí mismo vemos la población de 20 a 24 años que ha completado la secundaria, el municipio con el porcentaje más alto es Atures donde alcanza el 64,1%, sin embargo, esa cifra está por debajo del nacional que es del 73,3%.

La Tabla 11 muestra las tasas de asistencia a un centro escolar para 3 grupos de edad. Las tasas más bajas están en el grupo de 3 a 5 años, que correspondería a la educación inicial, en este grupo la más alta es de 53,9 en el municipio Guajira, resultando inferior comparada con la nacional de 58%. En la columna de 6 a 11 años, la tasa más alta se encuentra en Atures con 90,6%, con una diferencia de 4 puntos en relación al 94,8% de la nacional. La última

columna de 12 a 17 años, 3 municipios: Autana, Atabapo y Atures superan la tasa nacional de 82,9 para estas edades.

Tabla 11. Tasa de asistencia a un centro de enseñanza por edades en municipios indígenas

Estado	Municipio	Tasa de asistencia a un centro de enseñanza		
		3-5 años	6-11 años	12-17 años
Amazonas	Alto Orinoco	24,4	49,2	48,3
	Atabapo	37,4	85,5	84,9
	Autana	52,4	89,5	86,6
	Maroa	34,8	77,9	78,3
	Manapiare	18,8	64,0	60,0
	Río Negro	34,7	74,4	77,1
	Atures	52,7	90,6	85,0
Bolívar	Gran Sabana	35,1	85,1	80,3
Delta Amacuro	Antonio Díaz	21,5	53,8	47,0
	Pedernales	20,6	48,6	43,8
Zulia	Guajira	53,9	88,7	77,6

Fuente: ENCOVI 2021

Varios estudios consideran que las condiciones de vida para los pueblos indígenas se han visto afectadas por la crisis económica evidente en todo el país y la situación de emergencia humanitaria compleja en la que ha derivado. Algunos (Provea 2022, IWGIA, 2020) coinciden en señalar que después de la promulgación del decreto Zona de Desarrollo Estratégico Nacional Arco Minero del Orinoco, en 2016, la situación general se ha agravado, especialmente en el Amazonas. Las consecuencias más notorias han sido: “deforestación acelerada, ríos contaminados, explosión demográfica, invasión de territorios indígenas, colapso de los servicios, aumento de la pobreza y consolidación del control de las minas por parte de los grupos armados” (2) El informe IWGIA agrega el aumento de enfermedades endémicas y epidémicas y también la reaparición de enfermedades ya controladas en la región en el pasado.

Esas consecuencias han afectado la asistencia a la escuela de NNA, como barreras externas están el mal funcionamiento de los servicios, el incremento de la pobreza, la escasez de alimentos. Entre las barreras internas (derivadas de las externas) estarían, fallas en el programa de alimentación escolar, carencia de uniforme, falta de útiles escolares, falta de docentes, infraestructura deteriorada (CISOR, 2018).

Los tres informes mencionados destacan la migración como elemento generador de inasistencia y abandono. En Amazonas muchas familias se van a las minas y llevan a los niños, pero también niños, adolescentes y docentes se sienten atraídos por la posibilidad de

ganar dinero con el ejercicio de la minería. Algo semejante sucede en la Goajira donde los atractivos son la venta de chucherías, el bachaqueo, el contrabando de gasolina. Las visitas a las escuelas de los investigadores de CISOR, les permitieron identificar una causa de suspensión de clases pocas veces mencionada: "Las clases se suspenden cuando el personal docente tiene que atender las demandas administrativas que cotidianamente hacen el Ministerio de Educación, las zonas educativas y las direcciones de educación de las alcaldías / gobernaciones" (CISOR 2018).

5. Monitoreo de la calidad, rezago escolar

Actualmente se utiliza poco el término "rezago escolar" para indicar a los estudiantes que están en un grado inferior al que deberían de acuerdo a su edad. Lo que puede suceder porque hayan repetido uno o varios grados, o porque hayan estado un tiempo fuera de la escuela. Cuando se aplican políticas de promoción automática este problema desaparece, y nos da pocas indicaciones sobre la situación específica a mejorar, de allí que comienza a perder sentido la medición del rezago de esa manera. Resulta más esclarecedor considerar el rezago en relación a los aprendizajes alcanzados de acuerdo a las exigencias del diseño curricular del grado, nivel o modalidad que esté cursando el estudiante, o de acuerdo a lo necesario para incorporarse a un grado superior. Es decir, se trata de saber qué están aprendiendo los NNA en la escuela, en qué se traduce su asistencia diaria a una institución escolar, por qué algunos aprenden más que otros, qué hacer para que estén lo mejor preparados posible en caso de verse obligados a abandonar la escuela antes de culminar los grados obligatorios. Esto tiene más que ver con el monitoreo permanente sobre políticas, planes, proyectos, y actividades destinadas a ampliar las habilidades de niños y jóvenes.

En Venezuela se ha dedicado poca atención al monitoreo de la calidad y a la evaluación nacional de resultados del sistema escolar. Apenas podemos contar la participación en 1997 en el Primer Estudio Internacional Comparativo de lenguaje, matemática y factores asociados, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 1998). El Ministerio de Educación de la época creó una oficina coordinadora del Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA), como parte del programa de mejoramiento de la calidad de la educación (MECE) cuyos especialistas aplicaron pruebas de lengua y matemática publicando y divulgando los resultados en 1998. La oficina encargada fue eliminada en el año 2003, posteriormente en 2007 se anunció la fundación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, pero nunca se conocieron sus actividades, ni sus resultados.

No fue hasta noviembre del 2014 cuando el Ministerio del Poder Popular para la Educación realizó la Consulta por la Calidad Educativa, con una gran movilización por todo el país con participación de alumnos, docentes y padres y representantes, cuyos resultados permitieron identificar fallas en el funcionamiento y dotación de las escuelas. Entre ellas se

evidenció que el diseño curricular más reciente era el de educación inicial, elaborado en 2005. Mientras en la educación primaria todavía se utilizaba el llamado Currículo Básico Nacional de 1997. En educación media, media diversificada y profesional estaban vigentes los programas de 1972, 1973, 1987 (1ro a 9no grado), y los programas de ensayo de 1991 (MPPE, 2014, 49)

No deja de sorprender esa información por cuanto desde el año 1999, se dieron a conocer varias medidas relacionadas con el diseño curricular del nivel de educación media. Entre ellas se pueden mencionar: la Resolución 177 (29-09-99), sobre reorganización de la educación técnica; la 238 (02-08-2002) también con reformas para la educación técnica, que dieron origen a las "Escuelas Robinsonianas"; la N° 9 sobre el séptimo grado en el año 2004; los "Liceos Bolivarianos", también en el 2004. No se conocen informes de los resultados obtenidos con esas medidas. En septiembre de 2007 se publicaron 3 folletos con una propuesta formal de "Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano", "Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana" y "Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana". Documentos ampliamente discutidos, pero que finalmente no fueron aprobados. En octubre de 2013 salió otro documento "Currículo Nacional Bolivariano". En marzo de 2015, dieron a conocer el documento "Adecuación curricular en el nivel de educación media general". En junio de 2015 apareció: "Proceso de cambio curricular en educación media general", este fue sometido a consulta rápida con algunos docentes de instituciones de formación docente, quienes aportaron sus opiniones, con escasa atención de parte del MPPE. En septiembre de 2015 se presentó un conjunto de documentos, entre los que destacamos: "Proceso de cambio curricular en educación media". (Rodríguez, N. 2016)

Más recientemente, el ministerio anunció nuevos cambios en el diseño. En los documentos difundidos se vislumbra la intención de orientar el nivel de media hacia la formación técnica y la producción, ofreciendo 3 opciones, a saber: Bachiller en ciencia, tecnología y producción; Bachiller técnico profesional INCES; Bachiller productivo (opción) (MPPE, sep. 2022). Quizás esto último fue lo que motivó a la ministra de educación a declarar, el pasado 17 de agosto, que no habrá un nuevo currículum sino "una cohesión de nuevos programas y nuevas carreras y menciones" (talcualdigital.com).

Sobre este particular hacemos notar que después de la pandemia y sus efectos, debió hacerse una revisión seria, profunda, bien asesorada de los diseños curriculares de la educación obligatoria basada en un buen diagnóstico de la situación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, de las dificultades y los rezagos a enmendar. Esto parece estar siendo abordado por el Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana. En diciembre pasado, en un foro organizado por la Universidad Católica Andrés Bello, con asistencia de la ministra de Educación se presentaron los resultados de un estudio realizado por el mencionado observatorio, mediante el cual se evaluaron los conocimientos en lectura de

estudiantes de tercer grado y de matemática con estudiantes de sexto grado. Aplicaron pruebas en 593 escuelas a nivel nacional (Andara, 2024)

En la Tabla 12 se observan los resultados obtenidos en 4 niveles de desempeño, desde el más bajo y elemental que sería el I, al más alto que sería el IV, se indica la cantidad de alumnos y los porcentajes con respecto al total de evaluados. En lectura de tercer grado, el 84,2% de los alumnos quedaron en el nivel I, solo el 9% alcanzo el nivel IV. Los estudiantes de sexto grado tuvieron un desempeño similar en lectura por cuanto el 85,4% quedó en el nivel I. En la prueba de matemática para sexto grado, la situación no está mejor, allí casi la totalidad de los estudiantes 98,85% quedaron en el nivel más bajo de desempeño.

Tabla 12. Distribución absoluta y porcentual de los estudiantes de 3er y 6to grado según su nivel de desempeño en las pruebas de Lectura y Matemáticas, Prueba Planes Octubre 2023, aplicadas por el Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana

Nivel de desempeño	3er Grado		6to Grado			
	Lectura		Lectura		Matemática	
	Estudiantes	%	Estudiantes	%	Estudiantes	%
Nivel I	305.483	84,2%	330.966	85,4%	405.358	98,85%
Nivel II	14.821	4,1%	5.244	1,4%	3.924	0,96%
Nivel III	9.932	2,7%	23.816	6,1%	772	0,19%
Nivel IV	32.655	9,0%	27.459	7,1%	39	0,01%
Total	362.891	100,0%	387.485	100,0%	410.093	100,00%

Fuente: Elaboración propia con datos de la presentación del Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana publicados en Andara, 2024.

El Sistema de Evaluación de Conocimiento en Línea (SECEL) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) cuyo propósito es Medir el desempeño académico de estudiantes de Educación Media en Venezuela en las áreas de habilidad verbal, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, ha aplicado pruebas desde el 2019. En la misma reunión presentó datos de pruebas de matemática y habilidad verbal de estudiantes de 6° grado de primaria y de 1° a 5° año de educación media (Ver Tabla 13). En la prueba de matemática, el promedio de puntajes de todos los grados está por debajo de la nota "aprobatoria" de 10 puntos. El porcentaje total de reprobados es del 72%. No puede decirse que sea un buen rendimiento. Los datos de la prueba de habilidad verbal son un tanto mejores, dado que los promedios son ligeramente más altos y el porcentaje total de reprobados es menor, 41%, lo que indicaría que el 59% resultaron aprobados.

Tabla 13. Desempeño en Matemáticas y Habilidad Verbal en escuelas privadas 2022-2023

	Matemáticas						
	6to Grado	1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	Global
Promedio/20	7,96	7,58	7,86	8,00	7,96	5,51	7,76
Desviación	2,68	2,56	2,81	2,94	3,03	2,62	2,68
Coef. Var.	33,63%	34,93%	35,76%	36,70%	38,00%	47,52%	34,59%
Aprobados	356	250	248	277	313	14	1651
Reprobados	840	763	672	695	684	239	4428
Asistentes	1196	1013	920	972	997	253	6079

	Habilidad Verbal						
	6to Grado	1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año	Global
Promedio/20	9,22	11,46	9,24	9,04	11,59	9,88	10,15
Desviación	3,50	2,99	2,91	2,88	3,29	2,85	3,07
Coef. Var.	37,96%	26,07%	31,47%	31,89%	28,39%	28,81%	30,22%
Aprobados	323	741	500	397	684	263	2908
Reprobados	306	259	532	491	253	238	2079
Asistentes	629	1000	1032	888	937	501	4987

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (Secel) de la Ucab publicados en Andara, 2024.

Aunque las pruebas son diferentes y aplicadas a distintas poblaciones puede decirse que coinciden en mostrar resultados muy poco satisfactorios producto de las deficiencias ya planteadas en cuanto a la oferta educativa que las autoridades proveen a la población. Constituyen una demostración más de la urgente necesidad de atender a las demandas de los docentes, las necesidades de los educandos y sus familias. El rezago en aprendizajes de los estudiantes de primaria y media se hace evidente.

VI.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A) Conclusiones

1. La severa crisis económica por la que ha atravesado el país en los últimos 10 años, ha influido profunda y negativamente sobre su sistema educativo en todos los niveles y modalidades. Por una parte, ha desfavorecido la oferta del Estado en el cumplimiento de las obligaciones señaladas por la constitución y la ley orgánica de educación en cuanto a su papel de garante de una educación de calidad en razón del derecho a la educación para todos. Por la otra, el incremento de la pobreza

multifactorial se ha convertido en una barrera insalvable para que las familias puedan mantener a los NNA en la escuela, recurriendo en muchos casos a la migración interna y externa en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

2. Ambas situaciones han contribuido a la profundización de la desigualdad, a distanciar cada vez más las oportunidades de acceso a la formación, a la cultura y al conocimiento a las mayorías empobrecidas. Son conocidas las consecuencias que se derivan para el futuro de la sociedad en general en cuanto a la reproducción de patrones de pobreza en una gran parte de la población, la imposibilidad de estimular las capacidades necesarias para contribuir a la prosperidad económica, los efectos sobre la disminución de la producción y la productividad en los diferentes sectores de la economía.
3. El deterioro del sistema educativo se había iniciado por lo menos cinco años antes de la aparición de la pandemia del COVID-19. Esta contribuyó a ahondar las debilidades preexistentes, sin signos de recuperación una vez superada. Las políticas salariales, especialmente en los últimos 3 años han sido determinantes en la triste situación actual. Se ha disminuido tanto el salario que es prácticamente inexistente. Muchos docentes se han visto obligados a retirarse, otros se han acogido al llamado "horario mosaico", que no es otra cosa que la reducción de los días de asistencia a la escuela, con anuencia de las autoridades.
4. La asistencia a la escuela ha perdido valor como medio para mejorar la calidad de vida y como vía para el progreso económico. Las insuficiencias de la oferta educacional, las fallas de infraestructura, la escasez de docentes, el deterioro del programa de alimentación escolar y el currículo poco atractivo para los intereses de los adolescentes son causantes de esa desvalorización. También la disminución de los salarios ha disminuido la importancia del trabajo en general y más específicamente del trabajo como docente.
5. La falta de información oficial sobre los indicadores y datos del funcionamiento del sistema educativo, es un impedimento para el análisis de la situación de la educación en el país. Hace falta información confiable, basada en datos recogidos directamente en las instituciones escolares de forma objetiva, con un grado de desagregación, por lo menos, hasta el nivel municipal y con todos los indicadores exigidos por los sistemas internacionales. De esa manera podrán diseñarse políticas nacionales más acertadas, programar su ejecución en los niveles locales considerando los contextos singulares de grupos de escuelas y prever la construcción, reparación, mantenimiento y dotación de materiales de enseñanza.

B) Recomendaciones:

La prolongación de la desatención a las instituciones escolares, del incumplimiento de las responsabilidades asumidas con el derecho a la educación de NNA, tiene efectos notorios en el presente y traerá consecuencias indeseables en el futuro, solo deparará más desigualdad, más pobreza, más delincuencia y corrupción. Es indispensable tomar medidas para lograr el regreso a la escolaridad de quienes están siendo excluidos. Como hemos visto la tarea no es sencilla, se trata de un fenómeno multifactorial en cuya base se encuentra el desempeño económico del país, de donde se generan para la mayoría de las personas la falta de empleo, los bajos salarios, las dificultades para cubrir las necesidades básicas de alimentación de la familia. A esto se agregan y colaboran en el empobrecimiento, el mal funcionamiento de los servicios básicos como el agua, la electricidad, el gas, el transporte, el internet. Asuntos que deben ser solucionados por agencias diferentes a las educacionales, pero que también dependen de los organismos gubernamentales.

El Ministerio de Educación puede hacer mucho cumpliendo con sus funciones de construcción, reparación, mantenimiento de los locales escolares, dotación de recursos para el aprendizaje, exigir prioridad del funcionamiento de los servicios ya mencionados en todas las escuelas, recuperar la presencialidad.

Aquí señalamos algunas acciones mínimas de eliminación de barreras a fin de detener, de contrarrestar la exclusión y el abandono de nuestros niños y adolescentes

1. Elevar el salario de los docentes dependientes del Ministerio, para que puedan regresar a las escuelas y lograr el cumplimiento de los 5 días de clases a la semana y los 200 días del año escolar establecidos en la ley y tan necesarios para los estudiantes de los primeros niveles de la educación obligatoria, con vistas a recuperar la valorización de la escuela como institución protectora de los derechos de NNA
2. Mejorar la calidad y la cobertura del programa de alimentación escolar, cumpliendo con las normas de alimentación balanceada de NNA en las diferentes edades. Es importante atender la alimentación en las escuelas y liceos ubicados en las zonas más vulnerables de las ciudades y del sector rural en aquellos estados con mayor acumulación de necesidades.
3. Recuperar el sistema de información y la dirección de estadísticas del Ministerio de Educación, mejorando y ampliando la base de datos, apoyándose en los avances de la tecnología digital. Las variables e indicadores sobre la situación del sistema escolar son indispensables para la planificación, el monitoreo y la rendición de cuentas. Los sistemas digitales como el SIGED, permiten incorporar información sobre alumnos,

docentes, personal administrativo, ubicación geoespacial de las escuelas, planimetría de cada uno de los locales escolares y otros asuntos. Todo ello facilita la identificación de barreras de exclusión y el diseño de medidas para prevenir el abandono. Varios países de ALC están utilizando estas tecnologías lo que les ha permitido incorporar un sistema de protección de las trayectorias escolares. En este sentido, sería conveniente contar con la asesoría de organismos internacionales como el BID

4. Los grupos etarios, incluidos en el estudio, que muestran mayor proporción de NNA fuera de la escuela, son los correspondientes a niños de 3-5 años y los adolescentes de 12 a 17 años. Para ellos deben diseñarse políticas específicas respondiendo a sus exigencias. En el primer grupo un 51% de los pobres no asisten a la escuela, especialmente por escasez de oferta. Es bien sabido que la desnutrición temprana causa daños irreversibles en el crecimiento y la capacidad para aprender. De allí la urgencia en tomar medidas que frenen ese proceso degenerativo cuyos efectos se prolongan hacia el futuro cuando serán más difíciles de revertir. En el segundo grupo, más de la cuarta parte de los inscritos abandonan por falta de interés en la oferta curricular que no cubre sus aspiraciones, la solución está al alcance del Ministerio mejorando el diseño curricular del nivel de media.
5. La educación como proceso complejo, abarca toda la vida de la persona, todos los aspectos de la personalidad y todas las áreas del conocimiento y el trabajo, amerita el abordaje simultáneo sobre la multiplicidad de factores que conforman la exclusión escolar. La intervención coordinada de diversos organismos públicos, facilitará la atención integral a los estudiantes, logrando mejores efectos en calidad y equidad. El Ministerio de Educación no puede responder a procesos tan disímiles como alimentación, salud física y emocional, formación para el trabajo. Es indispensable incorporar a otros entes públicos encargados de la salud, alimentación, ambiente. También hacer alianzas con los sectores del comercio, industria, producción de alimentos, bienes y servicios, ONGs, asociaciones civiles, universidades, organismos internacionales.
6. Las alianzas con algunas de esas organizaciones a favor del apoyo a NNA que se encuentran fuera de la escuela o están en situación de vulnerabilidad, suelen funcionar con más rapidez y eficiencia cuando se hacen a nivel local, sea en comunidades, parroquias o municipios, con participación de padres y representantes, estudiantes, docentes y otros aliados.
7. Desde el punto de vista estratégico sería conveniente desplegar una política general para todo el subsistema de educación básica destinada a eliminar las barreras

internas del sistema y las barreras culturales ya identificadas que generan exclusión. Partiendo de asumir el fomento de la inclusión como principio rector de todos los componentes, niveles y modalidades del subsistema. Desde esta visión se elaborarán guías y protocolos que orienten la gestión escolar y del currículum en la aplicación de la inclusión en la cotidianidad escolar, así como instrumentos de autoevaluación para el monitoreo de su cumplimiento, haciendo énfasis en la prevención y detección temprana de alumnos vulnerables.

8. Dada la magnitud de la exclusión escolar en el país, se hace necesaria, también, una política transitoria de reinserción de NNA fuera del sistema. Dicha política contará con una clara estrategia, donde se contemplen la creación y ampliación de actividades de reingreso, el fortalecimiento de programas de recuperación y aceleración de aprendizajes y la flexibilización de la oferta educativa para adecuarla a las necesidades de poblaciones vulnerables como madres jóvenes, migrantes o jóvenes con retraso educativo significativo, NNA con necesidades especiales o los que por diversas razones se hayan alejado de la escuela y deseen completar su educación.
9. Formar y actualizar a docentes y directivos en la gerencia y aplicación de la pedagogía y la didáctica inclusivas en las escuelas y aulas de todos los niveles y modalidades del subsistema de educación básica. Los cambios en educación se producen y manifiestan en cada escuela, allí es indispensable eliminar las barreras que impiden el ingreso de niños con necesidades especiales, allí se da el trabajo diario de incluir, de impedir la discriminación por razones de edad, sexo, color de piel, o diferencias culturales.

VII.- LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

A) Tablas

Tabla 1. Escala y severidad de impactos en la Emergencia Humanitaria Continuada en Venezuela, 2023

Tabla 2. Razones de inasistencia de NNA a la escuela en porcentajes

Tabla 3. Razones de inasistencia según importancia Alta y Mediana en porcentajes

Tabla 4. Cobertura global 3 a 24 años

Tabla 5. Distribución porcentual del estado y disponibilidad de elementos asociados al agua

Tabla 6. Salarios de los docentes en la categoría 40 horas

Tabla 7. Cobertura según sexo, 2016 – 2022

Tabla 8. Razones de abandono de los estudios en jóvenes de 15 a 17 años

Tabla 9. Años de escolaridad por color de piel

Tabla 10. Porcentajes de población entre 20-24 años por secundaria completa y población por debajo de línea de pobreza en municipios indígenas

Tabla 11. Tasa de asistencia a un centro de enseñanza por edades en municipios indígenas

Tabla 12. Distribución Absoluta y porcentual de los estudiantes de 3er y 6to grado según su nivel de desempeño en las pruebas de Lectura y Matemáticas, Prueba Planes Octubre 2023

Tabla 13. Desempeño en Matemáticas y Habilidad Verbal en escuelas privadas 2022-2023

B) Gráficos

Gráfico 1. Cobertura según condición de pobreza multidimensional

Gráfico 2. Índices de carencias de infraestructura escolar por subdimensiones

Gráfico 3. Porcentaje de población escolarizada que reporta recibir el PAE por frecuencia y según condición de pobreza

Gráfico 4. Razones de inasistencia por sexo y edad en jóvenes de 12 a 17 años

Gráfico 5. Tipo de estudio preferido por jóvenes para asegurar su futuro según quintiles de nivel socioeconómico

Gráfico 6. Cobertura por grupo racial

VIII.- BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16, DOI:10.1080/20020317.2020.1729587
- Andara, A. (13-01-24) Sin competencias básicas: en qué coinciden la Ucab y el gobierno sobre la educación en Venezuela. *Efecto Cocuyo*. <https://efectococuyo.com/la-humanidad/sin-competencias-basicas-en-que-coinciden-la-ucab-y-el-gobierno-sobre-la-educacion-en-venezuela/>
- Amnesty (2022) Venezuela 2022 <https://www.amnesty.org/en/location/americas/south-america/venezuela/report-venezuela/>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2018). Acuerdo para la declaración de la emergencia humanitaria compleja de la educación. Fecha: 25/09/2018
- BID (2020) Banco Interamericano de Desarrollo del confinamiento a la reapertura: consideraciones estratégicas para el reinicio de las actividades en América Latina y el Caribe en el marco de la Covid-19 / Carmen Pagés y otros. www.iadb.org
- [Banco Mundial \(2021\) Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Washington .](#)
- Banco Mundial (2021 b). Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. www.worldbank.org
- Banco Mundial, UNISEF (2022) Dos años después: Salvando una generación. Resumen ejecutivo <https://documents.worldbank.org>
- CECODAP (2022) Estudiar entre ruinas. Informe especial, julio 2022. www.estudiarentruinas.cecodap.org
- CAF (2022) Desigualdades heredadas: El rol de las habilidades, el empleo y la riqueza en las oportunidades de las nuevas generaciones. CAF La versión digital de este libro se encuentra en scioteca.caf.com
- CEPALSTAT Portal de desigualdades en América Latina <https://statistics.cepal.org/portal/inequalities/index.html?lang=es>. Consulta 12-01-24

- CEPAL (2020). Comisión Económica para América Latina y el Caribe /Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), "Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión", Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago.
- CEPAL (2021) Informe macroeconómico República Bolivariana de Venezuela 2021. <https://repositorio.cepal.org>
- CISOR (2018) Evaluación de la Educación Intercultural Bilingüe en las Escuelas Indígenas del Zulia y Amazonas. [https://open.unicef.org > sites > files > documents](https://open.unicef.org/sites/files/documents)
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela GO N° 5.453 Extraordinario. 24 de marzo de 2000.
- Con la Escuela (2022) Red de Observadores Escolares. Cuarto informe, infraestructura. Enero 2022 <https://www.conlaescuela.com/red-de-observadores-escolares>
- Con la Escuela (2023) Red de observadores escolares. resultados obtenidos de la encuesta situación social y económica de docentes y estudiantes. <https://www.conlaescuela.com/red-de-observadores-escolares-23-24>
- Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994
- DEVTECH (septiembre 2021) Diagnóstico de educación básica en Venezuela: reporte final. U.S. Agency for International Development <https://pdf.usaid.gov>
- Díaz, G. y otros 20 de junio, 2021 Año escolar 2020-2021 dejó en evidencia las precariedades de la educación especial en Venezuela. Crónica Uno. <https://cronica.uno/en-venezuela-la-educacion-especial-queda-relegada-a-un-segundo-plano/>
- Echeíta, Gerardo y Mel Ainscow. (2011) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, n° 12 (2011), págs. 26-46.
- ENCOVI (2021) Encuesta Nacional de Condiciones de Vida Universidad Católica Andrés Bello. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. <https://insoencovi.ucab.edu.ve/>
- ENCOVI (2022) Condiciones de vida de los venezolanos. Universidad Católica Andrés Bello. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. <https://www.proyectoencovi.com/encovi-2022>

- ENJUVE-UCAB (2021) Instituto de Investigaciones, Universidad Católica Andrés Bello. Encuesta Nacional sobre Juventud 2021. Presentación de resultados. <http://proyectojuventud.ucab.edu.ve/encuesta/>
- FundaRedes (2021) Informe de Educación. Situación de la educación venezolana en medio de la emergencia sanitaria derivada de la covid-19 Octubre 2021. www.fundaredes.org
- FundaRedes (2023) Observatorio de educación. Consulta nacional educativa 16 de noviembre. www.fundaredes.org
- Gregoria Díaz, Natacha Sánchez, Jhoalys Siverio y Mariela Nava 20 junio, 2021. Año escolar 2020-2021 dejó en evidencia las precariedades de la educación especial en Venezuela. <https://cronica.uno/en-venezuela-la-educacion-especial-queda-relegada-a-un-segundo-plano/>
- Gómez, Sarahí (Octubre 2, 2023) Con menos días de clases y reclamos salariales: así comienza el nuevo año escolar. *Tal Cual Digital*. <https://talcualdigital.com/nuevo-año-escolar-tendra-menos-días-de-clases-ante-exigencias-salariales-de-los-docentes/>
- Hanushek, E. y L. Woessmann (2020) The economic impacts of learning losses. OECD Education Working Paper No. 225. EDU/WKP(2020)13.
- Hargreaves, A. (2020) A Memoir of Education and Social Mobility https://www.solutiontree.com/moving.html?utm_source=ST&utm_medium=email&utm_campaign=21BACH-S9A&utm_content=img#overview Consulta 12-03-23
- Heckman, James J. (2011) The Economics of Inequality .The Value of Early Childhood Education AMERICAN EDUCATOR | SPRING 2011 <https://www.aft.org/ae/spring2011/heckman> Consulta 12-03-23
- Huepe, M., Esper, T. y Herrera, C. (2023). Desigualdades socioeconómicas y su relación con los logros educativos en América Latina. Oficina para América Latina y el Caribe de IPE UNESCO.
- HUMVenezuela (Nov. 2023) Informe de seguimiento de la emergencia humanitaria compleja en Venezuela. <https://humvenezuela.com/>
- IWGIA (2020) International Work Group for Indigenous Affairs. El Mundo Indígena 2020. Venezuela. <https://www.iwgia.org/es/venezuela/3752-mi-2020-venezuela.html>
- Instituto Nacional de Estadística INE (2015) Censo nacional de población y vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena- Caracas, enero.
- Norbert Schady, Alaka Holla, Shwetlena Sabarwal, Joana Silva, and Andres Yi Chang (2023) Colapso y recuperación. Cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano

- y qué hacer para recuperarlo. Resumen ejecutivo. World Bank <https://openknowledge.worldbank.org/> and <http://documents.worldbank.org/>
- Marchesi, A. Rosa Blanco, Laura Hernández (2014) Coord. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. OEI, Metas Educativas 2021. Madrid. www.oei.es
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Consulta por la calidad educativa. Noviembre 2014. PRESENTACIÓN DEFINITIVA DE LA CONSULTA POR LA CALIDAD EDUCATIVA. PDF (www.cerpe.org.ve)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria 2015. Caracas, 2016
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2022, septiembre 20 al 22). Propuesta de Educación Media General, Planes de Estudio Bachilleres. Educación del futuro. Venezuela.
- Mundó, Mabel (2009) Las misiones educativas: ¿política pública para la inclusión o estrategia para el clientelismo político? Cuadernos del CENDES año 26. N° 71, tercera época mayo-agosto.
- Observatorio Educativo de Venezuela (2020). El Covid y la calidad educativa en Venezuela <https://observatorioeducativo.org/el-covid-19-y-la-calidad-de-la-educacion-en-venezuela-informe-analitico/>
- Oliveros, Asdrúbal (2019) Del exceso de Hugo Chávez a la Venezuela pospetrolera de Nicolás Maduro. En búsqueda de alternativas políticas a la crisis de Venezuela. Seminario Internacional. Maritza Barrios / Marcelino Bisbal Editores. UCAB, Caracas
- Rojas, Indira (sf) Maestros en recesión. La crisis de la profesión docente en Venezuela. Prodavinci <https://maestrosenrecesion.prodavinci.com/>
- PROVEA (2015) Informe Anual, Derechos económicos, sociales y culturales. Enero-diciembre 2015. <https://provea.org/category/publicaciones/informes-anales/>
- PROVEA (2022) Situación de los derechos humanos en Venezuela. Informe Anual. Derechos a la educación. <https://provea.org/category/publicaciones/informes-anales/>
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (2014) Calidad e inclusión en la educación venezolana. Kaleidoscopio. Vol. 11, N° 21, 52-58.
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (2016) Reflexiones sobre el cambio curricular en educación media. SaberUCV <http://saber.ucv.ve/handle/10872/22301>
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (2023) El programa cada familia una escuela y el derrumbe de nuestro sistema escolar. saber.ucv.ve <http://hdl.handle.net/10872/22302>

- Sánchez, N. 9 de octubre 2019. La educación especial en Monagas se oxigena con la autogestión. Crónica Uno. <https://cronica.uno/la-educacion-especial-en-monagas-se-oxigena-de-la-autogestion/>
- SECEL (2023) Sistema de evaluación de conocimientos en línea. Universidad Católica Andrés Bello. <https://educacion.ucab.edu.ve/investigacion/secel/>
- TalCual. (2023, agosto 17). Ministra Yelitze Santaella negó que haya un nuevo currículo para el venidero año escolar. <https://talcualdigital.com/yelitze-santaella-nego-que-haya-un-nuevo-curriculo-para-el-venidero-ano-escolar/>
- UDSE (2020) La educación bolivariana: una gigantesca estafa histórica. Informe de la UDSE 2019-2020. <https://moveducsimonrodriguez.blogspot.com/2020/07/desde2018-la-unidad-democratica-del.html>
- UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, a probados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon Educación 2030 <https://es.unesco.org/world-educationforum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon> Recuperado [14/08/2014]
- UNESCO Institute for Statistics (2021) Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades This paper was written by Martin Gustafsson . <http://www.uis.unesco.org>
- UNICEF (2012) Completar la Escuela. Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.
- UNICEF (2023) Estudio de la población venezolana niños niñas y adolescentes (NNA) en exclusión escolar o en riesgo de exclusión. Caracas.
- Viloria, María R. (2016) El derecho social fundamental de la educación para escolares con discapacidad en Venezuela. Universidad, ciencia y tecnología Vol. 20, N° 80 Septiembre 2016 (pp. 94-105).