

2021

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

2012

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

2012

MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuya al conocimiento y al intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.es
oei@oei.es

Diseño y maquetación: Leire Mayendía
Edición y corrección: Cálamo&Cran (Diego Ibáñez)

ISBN: 978-84-7666-200-7

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
SIGLAS	10
CAPÍTULO 1	
EL AVANCE HACIA LAS METAS EDUCATIVAS 2021	13
CAPÍTULO 2	
OPINIONES Y EXPECTATIVAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA	29
CAPÍTULO 3	
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN IBEROAMÉRICA	87
CAPÍTULO 4	
UN ACERCAMIENTO A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CON IMPACTO EN LAS METAS EDUCATIVAS 2021	109
ANEXO A	
AVANCES REGISTRADOS EN ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DESDE EL INFORME ANTERIOR	135
ANEXO B	
AVANCES REGISTRADOS EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA	149
ANEXO C	
TABLAS DE DATOS DEL MÓDULO DE EDUCACIÓN DEL LATINOBARÓMETRO 2011	157
ANEXO D	
FICHA TÉCNICA DEL LATINOBARÓMETRO 2011 POR PAÍSES	171
ANEXO E	
RELACIÓN DE PARTICIPANTES Y COLABORADORES EN EL INFORME	177

PRESENTACIÓN

Álvaro Marchesi Ullastres, secretario general de la OEI

Hace ya dos años que la Conferencia Iberoamericana de Educación aprobó el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», que sería posteriormente refrendado por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada a comienzos de diciembre de 2010 en Mar del Plata (Argentina). Se ha reiterado muchas veces que se trata de un proyecto ambicioso, que aspira a mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y así contribuir a lograr la inclusión social. Como se ha insistido en diversas ocasiones, su propósito consiste en superar los desafíos educativos que Iberoamérica tiene aún pendientes del siglo XX al tiempo que se afrontan los nuevos retos que plantea el siglo XXI. A ese objetivo corresponde un plan de actuación exigente y de amplia perspectiva.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) está desarrollando un amplio programa de actividades en los ámbitos que le son propios con la intención de apoyar el logro de las metas propuestas. En primer lugar, asegura la coordinación de los programas de acción compartidos definidos en el seno del proyecto, tanto desde su secretaría general como desde las diversas oficinas nacionales. En segundo lugar, estimula la captación de fondos y recursos para el desarrollo de los proyectos emprendidos, apoyando especialmente a los países que afrontan mayores dificultades económicas y presupuestarias. En tercer lugar, realiza la evaluación y el seguimiento de las metas propuestas, como mecanismo indispensable para llevar a cabo el pilotaje del proyecto y asegurar su consecución.

Para cumplir adecuadamente esta tercera misión, la Cumbre Iberoamericana de 2010 creó el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME), cuyo funcionamiento está asegurado por la OEI. La contribución que realizan los países miembros, a través de los representantes que han designado para formar parte de su Consejo Rector, resulta fundamental. Ese modo de articulación permite combinar la perspectiva regional con la nacional, sumando así esfuerzos y aprovechando las fortalezas existentes.

El trabajo del IESME ha comenzado ya a hacerse visible. En el año 2011 se presentó a los ministros el informe titulado *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, que fue posteriormente publicado y difundido a través de Internet, y recibió considerable atención y una buena valoración. Dicho informe tenía el propósito de dibujar la situación de partida en relación con las metas propuestas. En consecuencia, pasó revista de forma detallada a todos los indicadores previamente definidos, indicando el grado de acercamiento o lejanía a los mismos. El compromiso asumido consiste en presentar un informe semejante cada dos años, que permita conocer y valorar el progreso experimentado en las diferentes áreas.

Este nuevo informe tiene un objetivo ligeramente diferente al anterior. En esta ocasión se pretende analizar la situación existente en varios ámbitos concretos, sin atenerse de forma estricta a la relación completa de metas generales y específicas y sus correspondientes indicadores. Este año se ha optado por dedicar especial atención a las opiniones y las expectativas que posee la población de los países iberoamericanos acerca de la educación. Se trata de una aproximación que tiene un indudable interés, puesto que permite conocer con cierto grado de detalle la percepción que los ciudadanos de los países miembros de la OEI poseen sobre la educación, sus diferentes niveles, los recursos disponibles y los resultados obtenidos. Para ello la OEI firmó un convenio con la corporación Latinobarómetro y la Fundación Carolina de España, con objeto de incluir un módulo de preguntas específicas sobre educación en la edición del estudio de 2011. En consecuencia, este informe incluye los resultados de esa encuesta, que proporcionan una información relevante.

Son unos datos que deben analizarse con cuidado pues ofrecen la opinión de la ciudadanía sobre la educación de su país, una opinión influida, no cabe duda, por sus expectativas, su historia, los mensajes transmitidos en los medios de comunicación y los posibles conflictos inmediatos vividos. No sería justo que de estas valoraciones se obtuvieran conclusiones sobre el nivel educativo alcanzado por el país en comparación con el resto de los países de la región. Para ello sería más oportuno hacer uso de los datos cuantitativos sobre los cambios en los países que también se presentan en los anexos del presente informe. Sin embargo, y con estas cautelas, esta información tiene un indudable interés para conocer el estado de opinión de la sociedad sobre la educación, su nivel de satisfacción, sus preferencias y expectativas, y puede contribuir a orientar decisiones futuras en el campo de las políticas públicas en educación. Como se comenta en el propio informe, la confianza en el sistema educativo por parte de la sociedad es un factor que amplía las posibilidades de mejora del mismo.

Hay una información incorporada en el informe que merece la pena destacar: la expectativa positiva sobre el futuro de la educación pública en comparación con la valoración de lo que ha sucedido en los diez años anteriores. Más de la mitad de los ciudadanos creen que la educación será mejor en el futuro y solo el 10 % considera que empeorará en los próximos años. Este dato, que refleja la confianza de los ciudadanos latinoamericanos en sus sistemas educativos, puede ser una poderosa palanca para avanzar en la mejora de la calidad y de la equidad educativa en los próximos años con la máxima participación social.

El informe se completa con otros capítulos, que abordan el análisis de algunas metas específicas que se refieren a las relaciones que establece el sistema educativo con el entorno social en que se ubica y a las políticas de educación que están desarrollando algunos países iberoamericanos para conseguir el cumplimiento de las Metas 2021. Además incorpora algunos anexos en los que se actualizan determinados indicadores incluidos en el informe de 2011. Han sido objeto de especial atención aquellos indicadores para los cuales contamos con bases

de datos internacionales que aseguran un tratamiento comparativo y el progreso de la financiación de la educación, aspecto en el que los países de Iberoamérica están realizando un gran esfuerzo.

Hay que señalar que este informe, al igual que el anterior, no habría sido posible sin contar con el apoyo y la participación activa de muchas personas de la mayoría de los países de la región. En un anexo se incluyen los nombres y adscripciones institucionales de quienes han intervenido activamente. A todos ellos, muchas gracias.

También conviene subrayar la cooperación que la OEI ha mantenido con otros organismos e instituciones para elaborar el informe. Hay que mencionar necesariamente al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México y al Instituto de Evaluación de España, cuyos técnicos han aportado datos y análisis de indudable interés. También hay que mencionar al Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), que se ha convertido en un estrecho colaborador en este proceso. Otro tanto habría que decir de la valiosa aportación del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), en cuyo trabajo colaboran el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, en su sede de Buenos Aires, y la OEI. Y no se pueden olvidar la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de Naciones Unidas y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. Estamos en deuda con ellos por su apoyo continuo en este proceso.

Finalmente, quiero mencionar la contribución que viene realizando desde 2010 el Consejo Asesor de las Metas 2021, quien, con su visión democrática siempre comprometida y constructiva, colabora a que este proyecto sea percibido como un esfuerzo colectivo orientado a la mejora de la calidad y de la equidad de la educación en Iberoamérica. A todos ellos quiero transmitir mi más sincero agradecimiento.

SIGLAS

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
EIB	enseñanza intercultural bilingüe
IESME	Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PIB	producto interno bruto
PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment)
SEDLAC	Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean)
SEGIB	Secretaría General Iberoamericana
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
TIC	tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional sobre Tendencias en Matemáticas y Ciencias (Trends in International Mathematics and Science Study)
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)



Capítulo 1

El avance hacia las Metas Educativas 2021

La declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Mar del Plata (Argentina) los días 3 y 4 de diciembre de 2010, subrayó que «el desafío asumido en esta celebración del Bicentenario radica en redoblar y hacer más eficientes los esfuerzos en aras de alcanzar el ineludible objetivo de atender y concluir las tareas pendientes para lograr una educación con inclusión social intra- e intercultural en la región iberoamericana, de calidad para todos y todas, para promover una Iberoamérica más justa, con desarrollo económico, social y cultural en el marco de sociedades democráticas, solidarias y participativas que promuevan el bienestar de todos los habitantes de nuestra región».

Para ayudar a conseguir ese objetivo, los máximos representantes de los países iberoamericanos adoptaron la siguiente decisión: «Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, atendiendo las resoluciones aprobadas en la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en los términos de desarrollo, concreción, costos, sistemas de evaluación y compromisos presentados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de asumir el compromiso de invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para darles cumplimiento de acuerdo con su formulación y previsión de costos».

En consecuencia, el programa Metas 2021 se ha configurado como una estrategia privilegiada para conseguir el desarrollo educativo de Iberoamérica durante la presente década.

Una de sus principales señas de identidad es su carácter social y participativo. Por ese motivo, el proyecto incluye la previsión de elaborar informes de progreso, que deben ser discutidos y aprobados por los ministros y ministras de Educación y también presentados al Consejo Asesor de las Metas para su consideración. Este informe se inserta en ese compromiso, continuando la línea de trabajo iniciada en el año 2011.

El proyecto Metas Educativas 2021

El proyecto Metas Educativas 2021 encuentra su fundamento en la convicción de que la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar hacia la inclusión y la cohesión social en Iberoamérica. Su objetivo final consiste en lograr en la presente década que la educación dé respuesta satisfactoria a unas demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, de carácter equitativo e inclusivo y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Como se ha señalado acertadamente, se trata en última instancia de integrar dos agendas educativas en un solo programa de actuación: por una parte, recuperar el retraso educativo acumulado a lo largo del siglo XX, y, por otra, enfrentarse a los nuevos retos formativos que plantea el siglo XXI.

Existiendo un amplio acuerdo en la región iberoamericana acerca de la necesidad de avanzar juntos hacia una educación más inclusiva y de mayor calidad, el primer desafío que hubo que afrontar consistió en concretar dicho objetivo general, diseñando algunas estrategias adecuadas para alcanzarlo y adoptando mecanismos que permitiesen analizar con rigor y justicia el grado de avance registrado. Ese propósito llevó a la identificación y formulación de un conjunto de once *metas generales*, cada una de las cuales aborda un ámbito educativo y permite establecer unos objetivos para la década. Posteriormente se concretaron aún más dichos objetivos, estableciendo varias prioridades en el seno de las diversas áreas identificadas. Para ello, las once metas generales se desdoblaron en un total de 28 *metas específicas*. En un tercer momento, se definieron 39 *indicadores* con los que se pudiera realizar un seguimiento de las diversas metas específicas. Por último, el ejercicio se completó con el establecimiento de unos determinados niveles de logro para cada uno de los indicadores. Teniendo en cuenta la diversidad de situaciones nacionales existente en Iberoamérica, algunos de dichos niveles se establecieron en forma de horquilla, dejando un margen de libertad a los países para fijar su punto de llegada en 2021 a partir de su situación de partida en 2010. De ese modo se pretende compaginar la deseada convergencia en las metas educativas con la necesaria diversidad de situaciones y de políticas en materia de educación.

En consecuencia, el conjunto formado por las once metas generales, las 28 metas específicas, los 39 indicadores y sus correspondientes niveles de logro permite identificar con un grado suficiente de concreción los objetivos educativos comunes que los países iberoamericanos se proponen alcanzar en esta década, así como el modo en que se medirá y valorará

el progreso realizado. Esos cuatro componentes constituyen la pieza clave del proyecto Metas Educativas 2021, ya que ofrecen la posibilidad de apreciar el avance que pueda producirse.

Junto a la selección de dichas metas y su concreción en los correspondientes indicadores y niveles de logro hay otros dos elementos que adquieren gran importancia en el proyecto, por ser instrumentos fundamentales para permitir el logro de las metas propuestas. Son, por una parte, los denominados *programas de acción compartidos*, cada uno de los cuales representa un ámbito de cooperación para el logro de las áreas identificadas, y, por otra, el denominado *fondo solidario*, que tiene por objeto apoyar a aquellos países que no serían por sí solos capaces de alcanzar las metas finales.

El proceso de identificación de las metas y sus correspondientes indicadores fue laborioso, pero sin duda productivo. En el año 2008 se presentó una primera propuesta a los ministros y ministras de Educación, reunidos en El Salvador en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tras haber recibido su visto bueno, la propuesta fue sometida a debate, tanto a nivel nacional como iberoamericano. Las sugerencias recibidas, la reacción de los países miembros y los debates llevados a cabo permitieron ir depurando paulatinamente la propuesta inicial, hasta concluir en el documento aprobado por la Cumbre Iberoamericana de 2010, que incluía la relación de metas generales y específicas, indicadores y niveles de logro que se presenta en el cuadro 1.

Capítulo 1. Cuadro 1

Las metas educativas, sus indicadores y niveles de logro

META GENERAL PRIMERA

REFORZAR Y AMPLIAR LA PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD EN LA ACCIÓN EDUCADORA

META ESPECÍFICA 1. *Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.*

- **INDICADOR 1.** Número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada.

→ **Nivel de logro:** Cada año aumenta el número de proyectos innovadores que se desarrollan de forma coordinada en un territorio (municipio, departamento, región), en los que participan varios sectores sociales.

META GENERAL SEGUNDA**LOGRAR LA IGUALDAD EDUCATIVA Y SUPERAR TODA FORMA DE DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN**

META ESPECÍFICA 2. *Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.*

- **INDICADOR 2.** Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.

→ **Nivel de logro:** En 2015, al menos el 30 % de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza recibe algún tipo de ayuda económica que garantiza el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y el 100 % la recibe en 2021.

META ESPECÍFICA 3. *Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.*

- **INDICADOR 3.** Porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.

→ **Nivel de logro:** El porcentaje de niños de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino es al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica.

- **INDICADOR 4.** Porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de educación técnico-profesional (ETP) y universitarios.

→ **Nivel de logro:** Aumenta en un 2 % anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1 % el que accede a la Universidad.

META ESPECÍFICA 4. *Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.*

- **INDICADOR 5.** Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna.

→ **Nivel de logro:** Las escuelas y los alumnos reciben materiales y libros en su lengua materna, y sus maestros los utilizan de forma habitual.

- **INDICADOR 6.** Porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario.

→ **Nivel de logro:** Todos los maestros que trabajan en aulas bilingües dominan el mismo idioma originario de sus estudiantes.

META ESPECÍFICA 5. *Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.*

- **INDICADOR 7.** Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria.

→ **Nivel de logro:** En 2015, entre el 30 % y el 60 % del alumnado con necesidades educativas especiales está integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50 % y el 80 % lo está en 2021.

META GENERAL TERCERA

AUMENTAR LA OFERTA DE EDUCACIÓN INICIAL Y POTENCIAR SU CARÁCTER EDUCATIVO

META ESPECÍFICA 6. *Aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0 a 6 años.*

- **INDICADOR 8.** Porcentaje de niños de 0 a 6 años que participa en programas educativos.

→ **Nivel de logro:** En 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50 % y el 100 % de los niños de 3 a 6 años, y el 100 % la recibe en 2021. En 2015, entre el 10 % y el 30 % de los niños de 0 a 3 años participa en actividades educativas, y entre el 20 % y el 50 % lo hace en 2021.

META ESPECÍFICA 7. *Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.*

- **INDICADOR 9.** Porcentaje de educadores que tiene el título específico de educación inicial.

→ **Nivel de logro:** En 2015, entre el 30 % y el 70 % de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tiene la titulación establecida, y entre el 60 % y el 100 % la tiene en 2021.

META GENERAL CUARTA

UNIVERSALIZAR LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA SECUNDARIA BÁSICA, Y AMPLIAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

META ESPECÍFICA 8. *Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.*

- **INDICADOR 10.** Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación primaria.

→ **Nivel de logro:** En 2015, el 100 % del alumnado está escolarizado en educación primaria, y entre el 80 % y el 100 % la termina a la edad correspondiente. En 2021, más del 90 % de los alumnos termina la educación primaria a la edad establecida.

- **INDICADOR 11.** Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación secundaria básica.

→ **Nivel de logro:** En 2015, entre el 60 % y el 95 % de los alumnos está escolarizado en educación secundaria básica, y entre el 70 % y el 100 % lo está en 2021. Entre el 40 % y el 80 % del alumnado termina la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60 % y el 90 % la concluye en 2021.

META ESPECÍFICA 9. Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior.

- **INDICADOR 12.** Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior.

→ **Nivel de logro:** Las tasas de culminación de la educación secundaria superior se sitúan entre el 40 % y el 70 % en 2015, y entre el 60 % y el 90 % en 2021.

META GENERAL QUINTA

MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO ESCOLAR

META ESPECÍFICA 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.

- **INDICADOR 13.** Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.

→ **Nivel de logro:** Disminuye en al menos un 20 % el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6.º grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas.

META ESPECÍFICA 11. Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.

- **INDICADOR 14.** Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas.

→ **Nivel de logro:** En 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias.

META ESPECÍFICA 12. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos.

- **INDICADOR 15.** Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.
 - **Nivel de logro:** Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica.
- **INDICADOR 16.** Frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje.
 - **Nivel de logro:** En 2021, los profesores y los alumnos utilizan el computador de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **INDICADOR 17.** Tiempo semanal dedicado a la educación artística y a la educación física en las escuelas.
 - **Nivel de logro:** Hay establecidas al menos tres horas dedicadas a la educación artística y la educación física en la educación primaria, y dos horas en la educación secundaria básica.
- **INDICADOR 18.** Porcentaje de alumnos que elige formación científica o técnica en los estudios posobligatorios.
 - **Nivel de logro:** En 2015 ha aumentado la elección de los alumnos por los estudios científicos y técnicos en un 10 %, y en un 20 % en 2021.

META ESPECÍFICA 13. *Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.*

- **INDICADOR 19.** Porcentaje de escuelas con bibliotecas.
 - **Nivel de logro:** En 2015, al menos el 40 % de las escuelas dispone de bibliotecas escolares, y el 100 % cuenta con ellas en 2021.
- **INDICADOR 20.** Razón de alumnos por computador.
 - **Nivel de logro:** En 2015, la proporción entre computador y alumno es de entre 1/8 y 1/40, y de entre 1/2 y 1/10 en 2021.

META ESPECÍFICA 14. *Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.*

- **INDICADOR 21.** Porcentaje de escuelas públicas de primaria de tiempo completo.
 - **Nivel de logro:** En 2015, al menos el 10 % de las escuelas públicas de educación primaria es de tiempo completo, y entre el 20 % y el 50 % lo es en 2021.

META ESPECÍFICA 15. *Extender la evaluación integral de los centros escolares.*

- **INDICADOR 22.** Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación.
 - **Nivel de logro:** En 2015, al menos entre el 10 % y el 50 % de los centros escolares participa en programas de evaluación, y entre el 40 % y el 80 % lo hace en 2021.

META GENERAL SEXTA

FAVORECER LA CONEXIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL EMPLEO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL (ETP)

META ESPECÍFICA 16. *Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.*

- **INDICADOR 23.** Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral.

→ **Nivel de logro:** En 2015, entre el 20 % y el 70 % de los centros de formación técnico-profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50 % y el 100 % lo concreta en 2021.

- **INDICADOR 24.** Porcentaje de alumnos que realiza prácticas formativas en empresas.

→ **Nivel de logro:** En 2015, entre el 30 % y el 70 % de los alumnos de ETP realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70 % y el 100 % lo hace en 2021.

META ESPECÍFICA 17. *Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la ETP.*

- **INDICADOR 25.** Porcentaje de jóvenes procedentes de la ETP que acceden al empleo al finalizar sus estudios y en puestos afines con su capacitación.

→ **Nivel de logro:** En 2015, entre el 30 % y el 60 % de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50 % y el 75 % la logra en 2021.

META GENERAL SÉPTIMA

OFRECER A TODAS LAS PERSONAS OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

META ESPECÍFICA 18. *Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.*

- **INDICADOR 26.** Porcentaje de población alfabetizada.

→ **Nivel de logro:** Antes de 2015, la tasa de alfabetización en la región se sitúa por encima del 95 %.

- **INDICADOR 27.** Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúa estudiando.

→ **Nivel de logro:** Entre el 30 % y el 70 % de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica.

META ESPECÍFICA 19. *Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.*

- **INDICADOR 28.** Porcentaje de jóvenes y adultos que participa en programas de formación y capacitación continua presenciales y a distancia.

→ **Nivel de logro:** En 2015, el 10 % de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación, y el 20 % lo hace en 2021 (en las cuatro semanas previas a la fecha de realización de la encuesta correspondiente).

META GENERAL OCTAVA

FORTALECER LA PROFESIÓN DOCENTE

META ESPECÍFICA 20. *Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.*

- **INDICADOR 29.** Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

→ **Nivel de logro:** En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20 % y el 50 % de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50 % y el 100 % en 2021.

- **INDICADOR 30.** Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, nivel 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.

→ **Nivel de logro:** Conseguir que al menos entre el 40 % y el 80 % de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70 % y el 100 % en 2021.

META ESPECÍFICA 21. *Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.*

- **INDICADOR 31.** Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.

→ **Nivel de logro:** En 2015, al menos el 20 % de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35 % lo hace en 2021.

META GENERAL NOVENA

AMPLIAR EL ESPACIO IBEROAMERICANO DEL CONOCIMIENTO Y FORTALECER LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

META ESPECÍFICA 22. *Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.*

- **INDICADOR 32.** Porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entre los países iberoamericanos.

→ **Nivel de logro:** En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores de toda la región llegan a 8 000, y a 20 000 en 2021.

META ESPECÍFICA 23. *Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.*

- **INDICADOR 33.** Porcentaje de investigadores en jornada completa.

→ **Nivel de logro:** En 2015, el número de investigadores en equivalentes de jornada completa se sitúa entre el 0.5 % y el 3.5 % de la población económicamente activa, y en 2021 alcanza entre el 0.7 % y el 3.8 %.

- **INDICADOR 34.** Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al producto interno bruto (PIB).

→ **Nivel de logro:** En 2015, el porcentaje de inversión del PIB en I+D se sitúa entre el 0.3 % y el 1.4 % del PIB (media de la región en el 0.93 %), y en 2021 alcanza entre el 0.4 % y el 1.6 % (media de la región en el 1.05 %).

META GENERAL DÉCIMA

INVERTIR MÁS E INVERTIR MEJOR

META ESPECÍFICA 24. *Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021.*

- **INDICADOR 35.** Elaboración en el año 2010 de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas y actualizarlo periódicamente.

→ **Nivel de logro:** Se aprueba un plan en cada país, se evalúa y se adapta cada tres años.

META ESPECÍFICA 25. *Incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades.*

- **INDICADOR 36.** Coordinar un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, con un plan de acción hasta 2021.

→ **Nivel de logro:** Se desarrolla y coordina el Fondo Solidario, el cual aporta entre el 20 % y el 40 % de lo que comprometen los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las metas.

META GENERAL DECIMOPRIMERA

EVALUAR EL FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y DEL PROYECTO 'METAS EDUCATIVAS 2021'

META ESPECÍFICA 26. Fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países.

- **INDICADOR 37.** Reforzar los institutos de evaluación, los sistemas de planificación y las unidades de estadística de los países.

→ **Nivel de logro:** En 2015, todos los países han consolidado sus institutos de evaluación y las unidades de planificación y de estadística.

META ESPECÍFICA 27. Asegurar el seguimiento y la evaluación del proyecto Metas Educativas 2021.

- **INDICADOR 38.** Crear el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas y su Consejo Rector, en el que participen los representantes de los sistemas de evaluación de los países.

→ **Nivel de logro:** El Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas presenta, cada dos años y por país, un informe general sobre el cumplimiento de las metas.

META ESPECÍFICA 28. Fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.

- **INDICADOR 39.** Crear el Consejo Asesor de las Metas Educativas 2021.

→ **Nivel de logro:** El Consejo elabora, al menos, un informe cada dos años sobre el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021.

El proceso de evaluación y seguimiento de las Metas 2021

La XX Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Buenos Aires el 13 de septiembre de 2010, aprobó junto con las Metas 2021 un plan para su evaluación y seguimiento, que debe servir para valorar el avance conseguido y conocer las eventuales desviaciones respecto de las previsiones iniciales. La Conferencia decidió asimismo crear el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) y le asignó la responsabilidad de llevar a cabo los trabajos necesarios para cumplir ese propósito.

El sistema de seguimiento y evaluación debe entenderse como un instrumento fundamental para progresar hacia el logro de las metas acordadas. Su objetivo principal consiste en obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las metas. Dicha información constituye una aportación de primer orden para la toma de decisiones por parte de los responsables de la educación en los países iberoamericanos.

Teniendo en cuenta que el logro de las metas educativas es una empresa colectiva, el modelo de organización y de coordinación aplicado para realizar el seguimiento asegura la participación de todos los países, a través de los institutos, agencias o instituciones nacionales responsables de la evaluación y de la elaboración de las estadísticas de la educación. Así, el órgano fundamental del IESME es su Consejo Rector, formado por las personas que ostentan la responsabilidad de ese tipo de tareas en los ministerios de Educación. Su función principal consiste en adoptar las decisiones necesarias para el buen desarrollo de las tareas de seguimiento y para la elaboración de los informes resultantes, y con este motivo se reúnen una o dos veces al año y trabajan en red. De ese modo se asegura la calidad técnica necesaria, la cooperación horizontal con los países iberoamericanos y la coordinación con otros organismos internacionales que trabajan en el mismo ámbito.

Los productos principales que resultan del proceso de seguimiento de las Metas 2021 son los informes de progreso, elaborados y presentados públicamente cada dos años. Incluyen el estado de avance de los países en cada una de las metas generales y específicas, atendiendo al nivel de logro establecido para cada uno de los indicadores propuestos, así como la situación general y la valoración del progreso registrado en las diversas áreas.

El primer informe de esa serie se publicó en 2011, configurándose como un informe de base o de partida. Su objetivo era doble: por una parte, ofrecía un cuadro de la situación de partida del proyecto, en el que se podía encontrar el lugar en que los países y el conjunto de la región iberoamericana se encontraban al inicio del camino; por otra, pretendía explorar la viabilidad del proceso de seguimiento, dada la carencia de información existente en muchos aspectos concretos, al menos en el ámbito internacional.

Es necesario subrayar esta última observación, pues las Metas 2021 incluyen algunas metas específicas acerca de las cuales no ha existido hasta ahora gran interés por obtener información válida y fiable a escala internacional. Por ese motivo, los países iberoamericanos están explorando aproximaciones e instrumentos innovadores para recopilar ese tipo de información. Desde un punto de vista puramente estadístico o evaluador, el ejercicio resulta complejo y arriesgado, ya que su éxito no está asegurado. Pero si se considera que se trata de metas relevantes, no se pueden olvidar o soslayar. En consecuencia, el primer informe sirvió para preparar instrumentos de recogida de información y modelos de análisis para indicadores no habituales, aunque referidos a aspectos importantes de la tarea educativa.

Además de dichos informes de progreso, está prevista la elaboración de otros informes complementarios de carácter específico, bien sean temáticos, subregionales, sectoriales o de cualquier otro tipo, que ofrezcan especial interés para los países iberoamericanos. Tampoco se descarta la eventual publicación de informes conjuntos con otros organismos internacionales que desarrollan proyectos paralelos o convergentes con las Metas 2021.

En conjunto, estos informes de seguimiento y progreso deben constituir una base sólida que permita valorar con rigor y justicia el compromiso de los países de Iberoamérica con las metas educativas, así como el avance que realmente vayan logrando.

El informe de 2012

Como se señala más arriba, el informe correspondiente a 2011 estuvo dedicado a presentar la situación de partida de los países iberoamericanos en relación con las Metas 2021. La publicación *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* permitió hacerse una idea bastante completa acerca de cuál era la distancia que separaba a cada uno de los países de los objetivos finales acordados. Al mismo tiempo, dio la ocasión de valorar la adecuación de los indicadores definidos y de sus correspondientes fuentes de información. El trabajo realizado sirvió de base para depurar la definición y el procedimiento de cálculo de los indicadores, lo que debe permitir mejorar estos aspectos y así elaborar informes más rigurosos en años venideros.

El informe correspondiente a 2012 tiene un carácter algo diferente al anterior. Por una parte, no pasa revista a todos los indicadores de las Metas 2021. El compromiso asumido por la OEI a través del IESME consiste en elaborar un informe de progreso cada dos años, que es un plazo razonable para estudiar cualquier avance que pudiese producirse, dado que los cambios de un año a otro han de ser forzosamente limitados. En consecuencia, no tendría excesivo sentido elaborar un nuevo informe en 2012 con información que apenas diferiría de la presentada el año anterior. Por otra parte, esta nueva publicación aporta información no directamente contemplada en las metas, pero que tiene un indudable interés para analizar el

estado de la educación en Iberoamérica, como pueden ser las opiniones y las expectativas que la población tiene acerca de la misma o la inversión que cada país realiza en ese ámbito.

Estamos, pues, ante un informe de carácter complementario del anterior, que se organiza del modo siguiente:

- Este primer capítulo presenta el proyecto de las Metas 2021, explica el mecanismo diseñado para llevar a cabo su evaluación y seguimiento y proporciona la información necesaria para entender cómo se ubica el presente informe en ese panorama general.
- El segundo capítulo está dedicado a presentar las opiniones y las expectativas que tienen los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación. La información ofrecida procede de un módulo específico de preguntas acerca de este asunto incluido en la edición del Latinobarómetro correspondiente a 2011. Esta corporación firmó un convenio con la OEI, al que se sumó la Fundación Carolina de España, para llevar a cabo el estudio demoscópico que ha servido para la preparación del texto. Las preguntas integrantes del módulo fueron acordadas por las tres entidades y el trabajo de campo se realizó en el año 2011. Las condiciones del estudio fueron las habituales del Latinobarómetro, en cuanto a tamaño de la muestra y procedimiento de encuesta. La ficha técnica del estudio ofrece la información necesaria para conocer los principales parámetros estadísticos del estudio. Además de la información ofrecida en este capítulo, las entidades promotoras están desarrollando otros análisis más detenidos de los datos obtenidos, que darán lugar a posteriores publicaciones.
- El tercer capítulo pretende ofrecer un ejemplo de cómo pueden utilizarse los datos resultantes de los informes de seguimiento para llevar a cabo análisis de políticas educativas. En este caso, el tema elegido ha sido el de las relaciones que mantiene la educación con el entorno social. Para ello, se han seleccionado algunas metas específicas que se adentran en las complejas relaciones que existen entre ambos campos y subrayan algunos modos de interacción que ofrecen especial interés en la actualidad. Así, por ejemplo, se analiza la participación de la sociedad en la acción educadora, la implementación de políticas de transferencias económicas a las familias que incluyen entre sus objetivos el refuerzo de la asistencia escolar, la educación de las minorías étnicas, las poblaciones originarias y la población afrodescendiente, la educación en valores para una ciudadanía democrática o la conexión existente entre educación y empleo. Los datos proceden en gran medida del informe presentado en 2011, que en muchos casos han sido actualizados o ampliados por los propios países. Además, se ha recurrido a otro tipo de estudios o investigaciones que permiten profundizar en los aspectos analizados.

- El cuarto capítulo recoge una muestra de los programas que algunos países están desarrollando para alcanzar las Metas Educativas 2021, y presenta una relación que ilustra convenientemente el modo en que los países combinan las metas generales con sus prioridades políticas.
- Por último, se incluyen cinco anexos. En el anexo A se ofrece una actualización de algunos indicadores incluidos en bases de datos internacionales, que serán más ampliamente abordados en los informes venideros. En el anexo B se presenta la evolución del gasto en educación y su traducción en los presupuestos educativos. Además de la información aportada por los propios países, para elaborar estos datos se ha contado con la colaboración inestimable del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), que ha proporcionado información fundamental para asegurar su comparabilidad. En el anexo C se incluyen las tablas de datos resultantes de la aplicación del módulo de educación del Latinobarómetro 2011 que han servido de base para la elaboración del capítulo segundo. En el anexo D se ofrece la ficha técnica, por países, de la edición 2011 del Latinobarómetro. Y, finalmente, en el anexo E aparece la relación de personas que han participado de uno u otro modo en la elaboración de este informe.

El informe 2012 se configura así como el primero de carácter complementario de una serie que se verá ampliada en los próximos años. Está previsto que el correspondiente a 2013 tenga carácter monográfico y esté dedicado a la realidad del profesorado en Iberoamérica. Se trata de un asunto de gran importancia y cuyo tratamiento ha sido solicitado por el Consejo Asesor de las Metas Educativas.

Así pues, con este informe se da un paso más en el proceso de seguimiento y evaluación de las Metas 2021. Para su elaboración se ha contado con la participación activa de las instituciones nacionales responsables de la evaluación y la estadística de la educación y a ellos hay que agradecer la información suministrada y su compromiso de colaboración.



Capítulo 2

Opiniones y expectativas acerca de la educación en Iberoamérica

En el proceso de preparación del informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, que ha sido el primer resultado del proceso de seguimiento de las Metas Educativas 2021, se planteó el interés de complementar la información proporcionada por los responsables de los sistemas educativos y por sus Administraciones respectivas con algunos otros indicadores adicionales de fuentes externas. Entre todos los aspectos que se consideraron interesantes, suscitaron especial atención los relativos a la percepción, la valoración y las expectativas que la población iberoamericana tiene acerca del sistema educativo y de la educación que reciben los niños y los jóvenes.

Conocer dicha opinión resulta especialmente relevante, dado que la primera meta general del proyecto Metas 2021 responde precisamente al título de «Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora». En efecto, el análisis de las reformas emprendidas en los últimos años, el reconocimiento de la indudable influencia que ejerce el contexto social y familiar sobre la educación de las nuevas generaciones y el notable impacto que tiene la sociedad de la información y del conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje han puesto de relieve que la tarea educativa debe asumirse colectivamente y, por lo tanto, es necesario contar con nuevos aliados. La participación de la ciudadanía resulta indispensable para la mejora de la educación.

En consecuencia, las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida. Dichas políticas serán tanto más eficaces en la medida en que tengan carácter intersectorial y se orienten no solo hacia los niños y jóvenes en edad escolar, sino hacia la formación de todas las personas a lo largo de su vida.

Por ese motivo, el conocimiento de las opiniones y expectativas que tienen los ciudadanos sobre la educación resulta fundamental para asentar las propuestas de cambio sobre una base sólida. Así, ha parecido conveniente incluir en este informe algunas cuestiones relativas a la visión que los ciudadanos poseen acerca de la educación, los puntos fuertes y débiles que identifican en la situación actual y las perspectivas y expectativas que tienen para el futuro.

La educación en el estudio del Latinobarómetro de 2011

Dada la existencia de iniciativas demoscópicas relevantes, bien valoradas y realizadas con carácter periódico en la región iberoamericana, la OEI se planteó cooperar con alguna de ellas para llevar a cabo el estudio propuesto. Entre todas ellas, se valoró favorablemente que los trabajos del Latinobarómetro acumulan una larga experiencia y un amplio reconocimiento regional como para pensar en algún tipo de colaboración institucional. El objetivo del proyecto exigía disponer de una cobertura amplia y representativa de la opinión pública en los países iberoamericanos. Las condiciones técnicas y demoscópicas del Latinobarómetro parecieron las más adecuadas para llevar a cabo un estudio conjunto de esta naturaleza. En consecuencia, se desarrolló un proceso de contacto y negociación, que culminó en la firma de un acuerdo entre las dos instituciones. La Fundación Carolina de España aceptó colaborar también en el proyecto, al que se sumó posteriormente mediante un convenio específico.

En coherencia con ese planteamiento, la OEI propuso incluir un módulo de preguntas específicas en la edición del Latinobarómetro correspondiente a 2011 con el fin de indagar la opinión que los ciudadanos de los países iberoamericanos tienen acerca de la educación. Las preguntas incluidas en la encuesta, que fueron objeto de acuerdo entre las tres instituciones, se centraron en aspectos tales como el nivel de satisfacción general con la educación que se imparte a los jóvenes en la etapa básica obligatoria y en la posobligatoria o superior, la valoración que se hace de varios elementos del sistema educativo (como los recursos educativos de las escuelas, el profesorado y su percepción social, la Administración educativa o la participación de las familias), las expectativas acerca de la evolución educativa en el futuro próximo o la imagen de la educación del país en comparación con la media latinoamericana.

El estudio se basó en 20 204 entrevistas, que se realizaron entre el 15 de julio y el 16 de agosto de 2011 y se aplicaron a muestras representativas de la población de los dieciocho países participantes (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), de acuerdo con las especificaciones que aparecen en la ficha técnica incluida en el anexo D. Si bien España ha venido participando en algunos estudios del Latinobarómetro a través del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en esta ocasión no se sumó a la encuesta, y tampoco lo hizo Portugal. En consecuencia, solo tres de los países miembros de la OEI (los dos mencionados y Cuba) han quedado fuera del estudio.

Los resultados obtenidos han sido objeto de análisis por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) de la OEI y se presentan en estas páginas. En la actualidad, las instituciones participantes continúan haciendo análisis de los datos, que darán lugar a publicaciones complementarias, además de ponerse a disposición de los investigadores.

La información obtenida tiene un carácter bien definido y un elevado valor. Ahora bien, puesto que se trata de opiniones y expectativas, debe tenerse bien presente que complementa la información relativa a los diferentes aspectos de los sistemas educativos o la calidad de los mismos (objetivos educativos, recursos, contextos, resultados e impacto de la educación) aportados por otras fuentes, como los sistemas de indicadores, las evaluaciones externas y estandarizadas o las estadísticas oficiales de las respectivas Administraciones educativas.

La opinión que manifiestan los ciudadanos sobre el sistema educativo o sobre cualesquiera otros aspectos de la realidad económica y social está condicionada, sin duda, por la percepción que de ellos tienen. Pero no resulta sencillo discriminar en la percepción ciudadana lo que corresponde, por un lado, a la opinión basada en la situación general del fenómeno estudiado y, por otro lado, a la influencia que ejercen las circunstancias concretas en que se realiza la encuesta. Esto es aplicable tanto a las opiniones favorables sobre unos u otros aspectos como a las desfavorables. Por ello, conviene analizar con prudencia los resultados que aquí se presentan, particularmente cuando se ofrecen individualizados para cada país, así como enriquecer su interpretación con otra información detallada acerca del conjunto de circunstancias generales que en cada caso pueden influir en los estados de opinión colectivos.

Un buen ejemplo de esta tensión se manifiesta en las valoraciones de los ciudadanos chilenos sobre su educación y los datos que proceden de otras evaluaciones e indicadores. Si comparamos los resultados de calidad y cobertura del sistema educativo chileno, se concluye que este se encuentra, de forma consistente, entre los mejores de Latinoamérica. Así, por ejemplo, los resultados de PISA 2009 no solo ubican a Chile como el país de mejor desempeño en la región en la prueba de lectura, sino que muestran que, dentro de Latinoamérica, es el país con el menor porcentaje de alumnos con un desempeño por debajo del nivel mínimo de logro, tras haber experimentado una disminución desde una cifra cercana al 50 % en el año 2000 a un 30 % en 2009. Al mismo tiempo, el informe de 2011 sobre avance en las Metas Educativas 2021 da cuenta de lo anterior en prácticamente todos los indicadores reportados. Más aún, un reciente estudio realizado entre 49 países y 41 estados de Estados Unidos, en el que se analizan las trayectorias en pruebas internacionales como TIMMS, PIRLS y PISA, situó a Chile como el segundo país que más ha mejorado sus resultados en educación durante los últimos quince años, después de Letonia y por encima de naciones como Estados Unidos. Sin embargo, esto no se refleja en la encuesta de percepción, en primer lugar, porque esta fue realizada durante el período más intenso de las manifestaciones estudiantiles chilenas (agosto de 2011), lo que impone una condicionante crítica que probablemente pesó en las respuestas de los entrevistados. Y, en segundo lugar, porque estas mismas manifestaciones reflejan

las elevadas expectativas que la sociedad chilena deposita en la calidad educativa, reconociéndola como la piedra angular para derrotar la desigualdad y equiparar las oportunidades de todos los chilenos. Esta misma circunstancia, al elevar las expectativas asociadas a la educación, permite explicar por qué, pese a los palpables progresos expresados en los resultados educativos del país, persiste entre los chilenos una sensación de disconformidad. Al respecto no parece descaminado aventurar, al revés de lo que se muestra a primera vista, que ha sido esta misma insatisfacción, este querer más, el motor que ha impulsado y seguirá impulsando los progresos que Chile evidencia en materia educativa. En el mismo sentido, su incorporación a la OCDE en 2010 ha significado que el punto de comparación en educación, así como en otros ámbitos, se haya elevado considerablemente para este país sudamericano.

El estudio ofrece un conjunto de datos para cada uno de los países que permite contextualizar las respuestas dadas por los encuestados y que sirven de base para análisis secundarios de indudable interés. Estos datos permiten conocer diversa información acerca de los encuestados, tales como el sexo, la edad, la clase social o condición socioeconómica a la que se entiende que se pertenece, el tipo de establecimiento, público o privado, en el que se realizó la educación secundaria, si se está cursando algún estudio o se tienen hijos matriculados en algún nivel del sistema educativo, si se es docente o funcionario de alguna institución educativa y, finalmente, si hay algún joven en la familia que no estudie ni trabaje. En esta presentación del informe no se hace un uso explícito de estos datos de contexto de los entrevistados, pero cabe señalar que resultan de la mayor utilidad con vistas a realizar análisis más detallados de las respuestas obtenidas en cada país, que permitan interpretar con mayor precisión las percepciones de sus ciudadanos.

Percepción de la educación en cada país y en el conjunto de Latinoamérica

En este primer apartado se presentan las respuestas dadas por los encuestados a las preguntas relativas a la valoración que hacen de la calidad de la educación en su país, la percepción sobre la evolución que ha experimentado en la última década y las expectativas de mejora que se tienen para los próximos años. Las preguntas se refieren al conjunto de la educación y se distingue entre los distintos niveles educativos y entre la educación pública y la privada.

Hay que resaltar que la percepción de los ciudadanos sobre sus sistemas educativos es, en general, más exigente en Sudamérica que en Centroamérica¹, donde el promedio de las valoraciones otorgadas suele ser más elevado, salvo cuando se trata de la educación superior. Tal percepción contrasta en Sudamérica con una opinión de sus ciudadanos más favorable que la de los centroamericanos cuando se pregunta por la evolución experimentada por la edu-

¹ De acuerdo con el diseño del estudio estadístico, bajo la etiqueta *Sudamérica* se engloban todos los países de América del Sur participantes (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela) más México, mientras que a la de *Centroamérica* se adscriben los restantes países de América Central (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá) más la República Dominicana.

cación en sus respectivos países y las expectativas para los próximos años. Las diferencias en los promedios de las respuestas por áreas son, en los distintos tipos de preguntas, escasas. Sin embargo, son más acusadas cuando se considera cada uno de los países de forma individual.

Valoración de la calidad de la educación

Las preguntas realizadas para valorar la calidad de la educación en su conjunto y en cada uno de los niveles educativos han sido las siguientes:

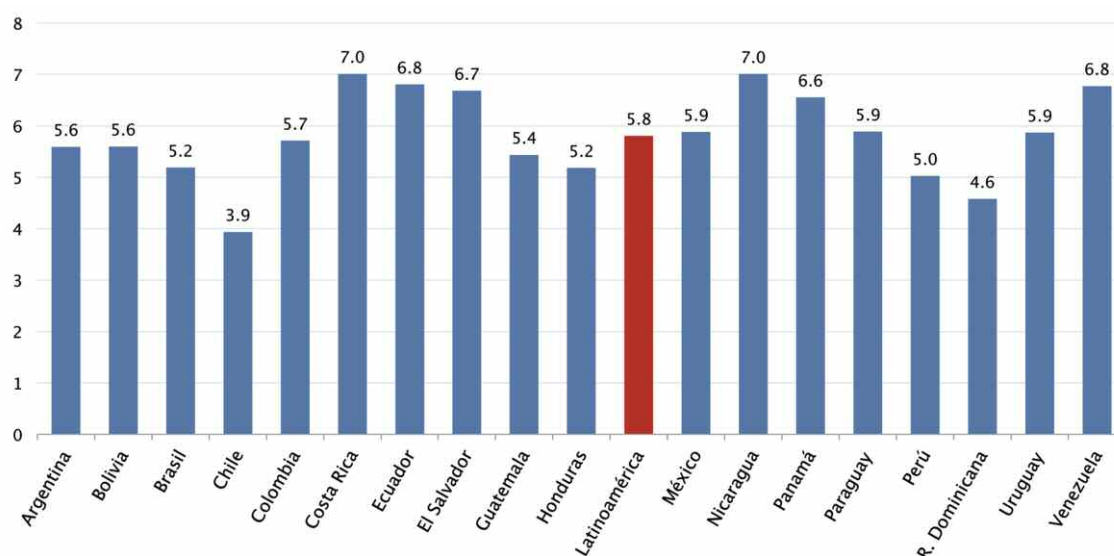
- P26NE.A ¿Cómo calificaría Ud. la calidad de la educación pública en (país)?
- P26NE.B Usando la misma escala, ¿la educación privada?
- P26NE.C ¿Cómo diría que funciona la educación pública preescolar?
- P26NE.D ¿La educación pública primaria?
- P26NE.E ¿Y la educación pública secundaria?
- P26NE.F ¿Y la educación pública técnico-profesional?

En general, los encuestados valoran positivamente la educación pública de sus respectivos países, con un promedio discreto de 5.8 para el conjunto de Latinoamérica sobre la escala de 1 a 10 (gráfico 1). En siete países la valoración ciudadana supera los 6.5 puntos y en dos de ellos, centroamericanos (Costa Rica y Nicaragua), alcanza los 7 puntos. Solo en otros dos (República Dominicana y Chile) la valoración de la educación pública no llega a los 5 puntos.

Capítulo 2. Gráfico 1

Valoración de la calidad de la educación pública del país

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «En una escala de 1 a 10, en donde 1 es "muy mala" y 10 es "muy buena", ¿cómo calificaría Ud. la calidad de la educación pública en su país?».

Como se ha señalado, conviene considerar con prudencia los resultados de esta valoración global de la educación pública, pues, inevitablemente, las percepciones de los ciudadanos no son ajenas a las circunstancias sociales, económicas y políticas de cada país en el momento de realizarse la encuesta. Dichas circunstancias afectan a todos los indicadores, no solo a los educativos, cuando se trata de valoraciones de aspectos globales. En algunos casos, incluso, han sido particularmente relevantes, como ha sucedido en Chile, país en el que la realización del estudio ha coincidido en el tiempo con notables discrepancias sociales o con confrontaciones cuyo origen se debe a la adopción de determinadas medidas o políticas educativas.

En estos casos es especialmente conveniente considerar la información objetiva que ofrece el conjunto de indicadores educativos, así como la que proporcionan los estudios de evaluación, tanto nacionales como internacionales. Los indicadores y las evaluaciones dan cuenta de unos resultados que en muchos casos son superiores a las medias latinoamericanas, si bien contrastan con una valoración de la educación por parte de las respectivas poblaciones que resultan inferiores a dichas medias.

Resultados educativos en PISA, SERCE y UIS

A fin de ilustrar cómo la información que proporcionan los indicadores educativos puede contrastar con las percepciones manifestadas por los ciudadanos en determinadas circunstancias, se ofrecen a continuación tres ejemplos que provienen de los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y de las estadísticas más recientes del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).

En los países latinoamericanos participantes en PISA 2006 (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay) el porcentaje del gasto público total destinado en 2004 a la educación fue superior al de España o Portugal y en dos de los países, Chile y México, rebasó el de Corea o Estados Unidos. Asimismo, la tasa de repetición en México, Colombia o Chile fue inferior a la de Estados Unidos, y las de Brasil y Argentina fueron inferiores a la española. Finalmente, la proporción de jóvenes entre 20 y 24 años que culminaron la secundaria son superiores en Argentina y Chile a las de España y, junto con las de Colombia, superan al promedio de América Latina según los datos del Grupo Iberoamericano de PISA (GIP), 2006.

Si se consideran los resultados del SERCE de 2008, los países que presentan un porcentaje menor de alumnos en los niveles bajos de rendimiento en las materias evaluadas son precisamente, junto con Cuba y Costa Rica, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay.

En el caso de la tasa bruta de entrada en educación terciaria, un indicador que da cuenta del «resultado» de los niveles educativos obligatorios y secundarios que preparan para el acceso a los estudios superiores, los datos de algunos países latinoamericanos, en comparación con España y Portugal, son los que se ofrecen a continuación.

Tasa bruta de entrada en educación terciaria (2008)

EN PORCENTAJE



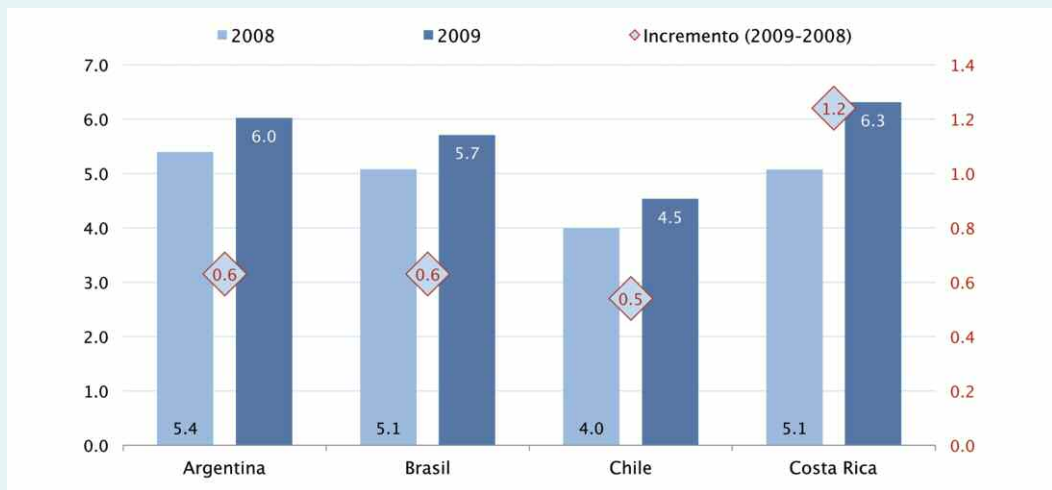
Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).
CINE: Clasificación Internacional Normalizada de Educación.

En países extensos y con sistemas educativos complejos, como Argentina, Brasil, Colombia o México, por ejemplo, la calidad de la educación pública es valorada entre 5.9 y 5.2 puntos por sus ciudadanos, igual o por debajo de la media latinoamericana. Además de la influencia de circunstancias como las ya mencionadas, conviene tener presente que, a un mayor desarrollo económico, social y, particularmente, educativo, le corresponden expectativas sociales más elevadas sobre la educación y el rendimiento de los sistemas educativos. En estos casos, la valoración ciudadana suele ser más exigente, independientemente de los avances realmente producidos o de los esfuerzos emprendidos colectivamente en favor de la educación.

La inversión en educación y su rendimiento a medio plazo

Algunos datos recogidos en el presente informe, como los que se señalan a continuación, ponen de manifiesto el incremento de recursos dedicados a la educación en los últimos años, especialmente en Argentina, Brasil, Chile y Costa Rica, así como los proyectos para realizar transferencias condicionadas a las familias, lo que previsiblemente tendrá efectos positivos en los resultados de los alumnos en los próximos años y en la percepción social de la educación.

Gasto público en educación como porcentaje del PIB

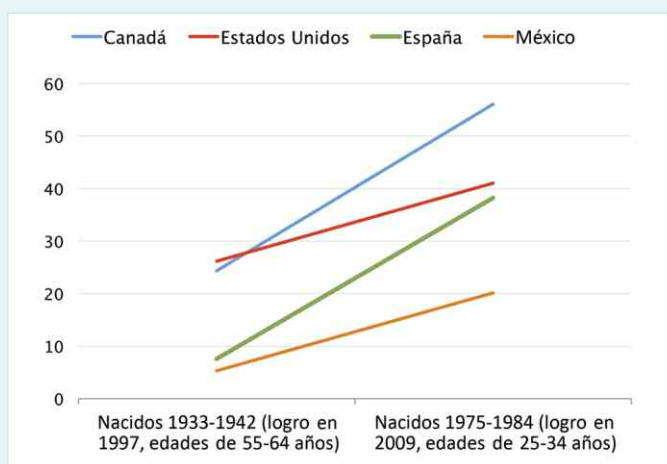


Fuente: UIS (UNESCO), 2010.

Los indicadores educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) muestran los beneficios de la inversión. En primer lugar, en la propia mejora de la educación, puesto que debe contribuir a contar con ciudadanos mejor preparados y más competentes para afrontar con éxito los retos laborales de la economía global, ejercer sus derechos, libertades y responsabilidades ciudadanas y estar en condiciones de cambiar la economía y la sociedad.

Progreso en educación superior en medio siglo

EN PORCENTAJE



Fuente: Education at a Glance 2011 (OCDE).

En segundo lugar, por la propia rentabilidad económica de la inversión pública para el conjunto de la sociedad y de la inversión privada para los individuos. Como promedio para el conjunto de países de la OCDE, por cada dólar que invierte una mujer titulada en educación secundaria superior para alcanzar una titulación universitaria recibe 3.3 dólares a lo largo de su vida laboral. En el caso de la inversión pública, por cada dólar invertido en la formación universitaria de una mujer que ya es graduada en educación secundaria superior, el país recibe 2.6 dólares. La inversión en educación es, por tanto, desde el punto de vista de rentabilidad estrictamente financiera, una de las mejores inversiones individuales y educativas según los datos de *Education at a Glance 2011*.

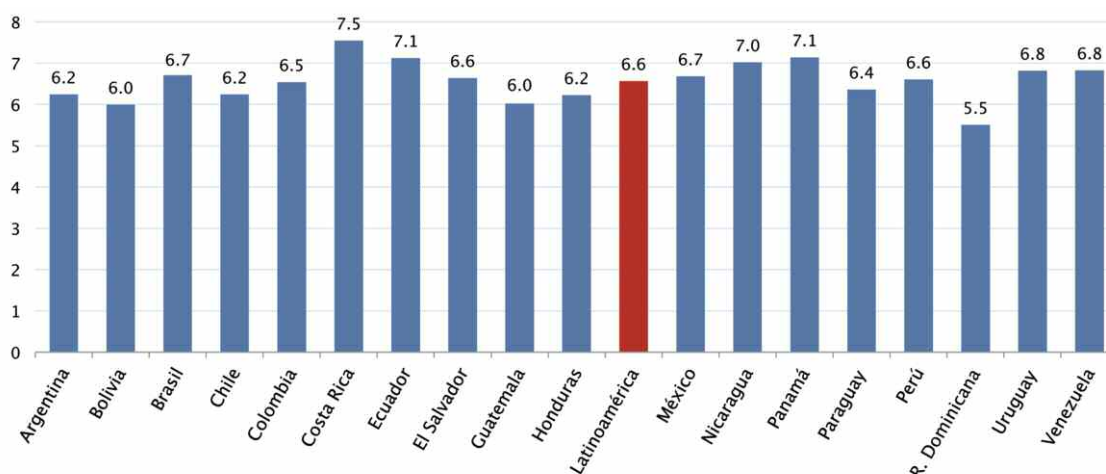
Como ocurre en otros estudios similares a este, la valoración ciudadana suele mejorar de manera significativa cuando se pasa de aspectos generales o globales de la educación a otros más concretos y próximos a los encuestados. Es lo que ocurre cuando se desciende del conjunto de la educación a la valoración de alguno de los niveles educativos, o del conjunto del sistema a los establecimientos escolares concretos. Este fenómeno es todavía más acusado cuando se comparan las respuestas sobre el conjunto del profesorado con las que cada encuestado ofrece acerca de los profesores propios o de sus hijos.

La educación privada recibe en el promedio latinoamericano una puntuación de 6.57, superior a la de la pública en 0.77 puntos (gráfico 2). En once países la valoración ciudadana supera los 6.5 puntos, en cuatro de ellos está por encima de los 7 puntos, y en todos la valoración de la educación privada supera los 5 puntos.

Capítulo 2. Gráfico 2

Valoración de la calidad de la educación privada del país

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Usando la misma escala, ¿cómo calificaría Ud. la calidad de la educación privada?».

Conviene tener presente que tanto en la pregunta como en las respuestas (influidas sin duda por los resultados de unos y otros tipos de centros) no pueden ser suficientemente considerados factores tales como los entornos sociales, económicos y culturales de los alumnos que asisten a unos y otros centros educativos, el carácter predominantemente rural o urbano de unos y otros, la distribución de las minorías o los recursos puestos a disposición de cada uno de los centros pertenecientes a la educación pública y privada.

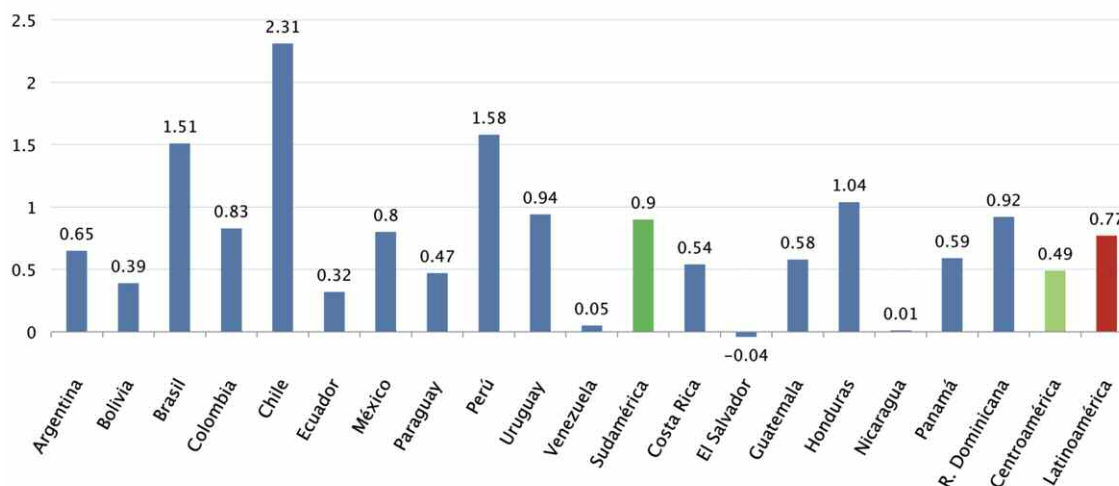
Si pudieran tenerse en cuenta todos estos factores, como es el caso cuando se realizan estudios internacionales de evaluación, se comprobaría que las diferencias de rendimiento entre centros públicos y privados prácticamente desaparecen. En los análisis específicos de un determinado país sería interesante cruzar esta información con el tipo de centro en el que están escolarizados los hijos de los encuestados, con objeto de analizar la relación existente. No obstante, lo más relevante es que la valoración siempre está influida por los resultados obtenidos por unos y otros centros y en tales resultados son esenciales los factores comentados.

La puntuación superior de la educación privada con respecto a la pública en el promedio de Latinoamérica es el resultado de puntuaciones también superiores en la mayoría de los países, pero las diferencias varían notablemente, como se puede comprobar en el gráfico 3.

Capítulo 2. Gráfico 3

Diferencia de puntuación entre la educación privada y pública de cada país

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

En Brasil, Chile, Perú y Honduras, la puntuación de la educación privada supera en más de un punto a la pública. En general, en los países centroamericanos la diferencia en favor de la educación privada (0.49) es menor que en los sudamericanos (0.90). Ahora bien, como en

ambas áreas la educación privada recibe de promedio la misma puntuación, debe concluirse que la diferencia es debida a la menor valoración de la educación pública que realizan los ciudadanos de los países sudamericanos (quizás debido a que aplican criterios más exigentes a la hora de valorar su educación pública).

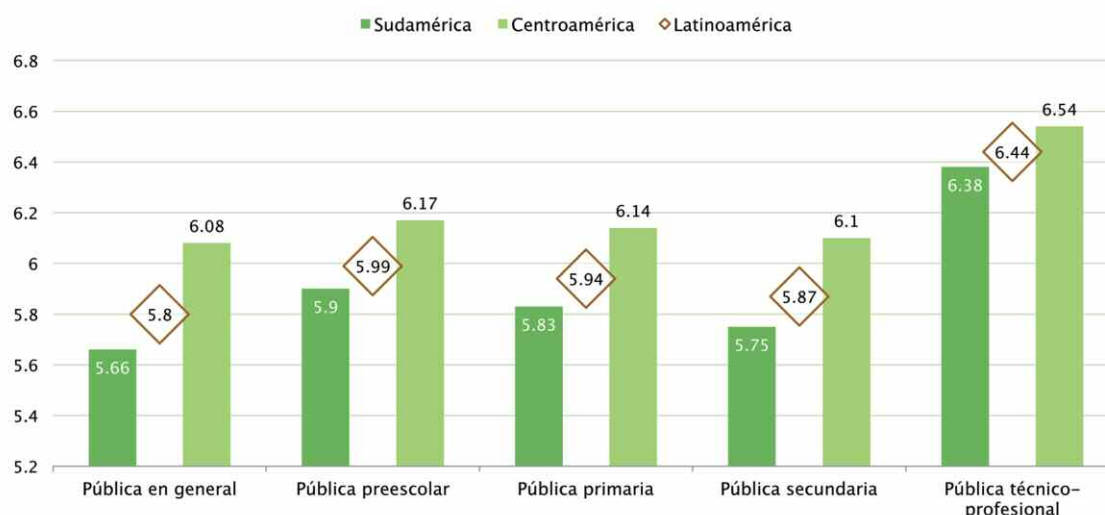
Como se ha señalado, en la mayoría de los casos, las valoraciones dadas a la calidad de la educación pública, en general, son inferiores a las que ofrecen los encuestados cuando se les pregunta por su opinión sobre los distintos niveles educativos de la educación pública: preescolar, primaria, secundaria y técnico-profesional. En Centroamérica, la valoración de cada uno de los niveles educativos es ligeramente superior a la global, y en Sudamérica esta diferencia a favor de los niveles educativos es incluso mayor (gráfico 4).

Es probable que cuando los encuestados consideran un nivel educativo concreto, como la educación preescolar, primaria o secundaria, estén pensando más en consideraciones estrictamente educativas, de funcionamiento y rendimiento de los profesores, las escuelas y el sistema en ese nivel, que en valoraciones más generales sobre la situación educativa del país. En este caso, la percepción ciudadana es más próxima a la realidad, se afina y, en consecuencia, se aproxima más a los aspectos relevantes para emitir un juicio valorativo.

Capítulo 2. Gráfico 4

Valoración de los distintos niveles educativos

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

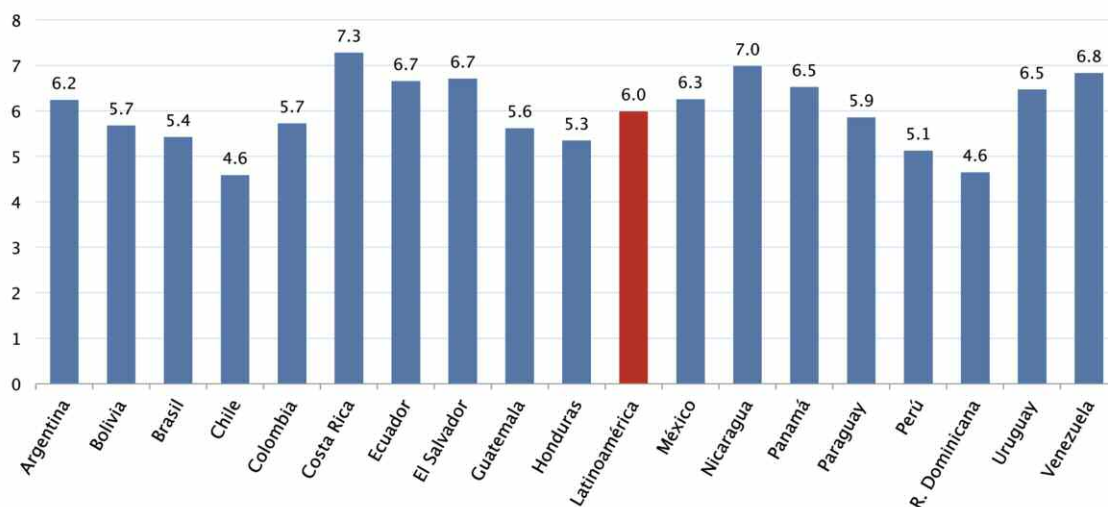
La etapa generalmente más valorada, con notable diferencia, es la técnico-profesional, seguida de la preescolar, la primaria y la secundaria, en la mayoría de los casos en este orden. Mientras que en buena parte de los países las diferencias en la valoración de los distintos niveles educativos son escasas, en algunos de ellos esas diferencias alcanzan valores reseñables.

Como puede apreciarse en el gráfico 5, la valoración promedio de la educación preescolar en Latinoamérica alcanza los 6 puntos, 0.2 por encima de la valoración del conjunto de la educación (5.8). En algunos países esa diferencia entre la educación preescolar y el conjunto de la educación supera los 0.5 puntos: 0.6 en Argentina, 0.7 en Chile, 1.3 en México —la distancia más amplia— y 0.6 en Uruguay. Además, las diferencias entre preescolar y secundaria son también muy apreciables en Argentina (0.6), Chile (0.6) y Uruguay (1.0), mientras que en el conjunto de Latinoamérica son muy escasas (0.1 punto).

Capítulo 2. Gráfico 5

Valoración de la educación pública preescolar

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Cómo diría que funciona la educación pública preescolar?».

La valoración de la educación primaria (gráfico 6) en el conjunto de Latinoamérica (5.9 puntos) apenas supera la valoración del conjunto de la educación (5.8 puntos). Las diferencias entre las valoraciones de la educación global y la primaria son también mínimas en el conjunto de los países, salvo en México, donde alcanzan 0.5 puntos. En la mayoría de los países la educación primaria recibe una valoración de entre 5 y 7 puntos. Solo en dos casos se superan los 7 puntos y en otros dos no se alcanzan los 5.

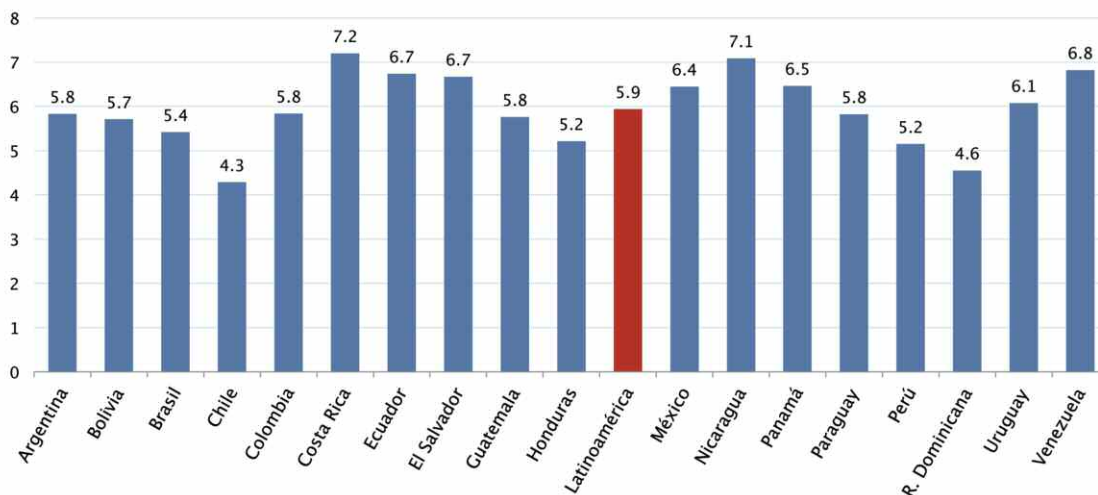
La educación pública secundaria (gráfico 7) alcanza una valoración promedio en Latinoamérica de 5.9 puntos, ligeramente superior a la global, similar a la primaria e inferior a la preescolar. Solo en un país supera los 7 puntos y, como en los otros niveles educativos, solo en dos países la valoración de los encuestados no llega a los 5 puntos; en el resto, las valoraciones oscilan entre los 5.2 y los 6.8 puntos. Por otra parte, en siete países la educación secundaria es igual o mejor valorada que la preescolar o la primaria. Esto ocurre particularmente

en Colombia y Guatemala, donde la educación secundaria llega a alcanzar una valoración superior a la preescolar en 0.3 puntos.

Capítulo 2. Gráfico 6

Valoración de la educación pública primaria

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



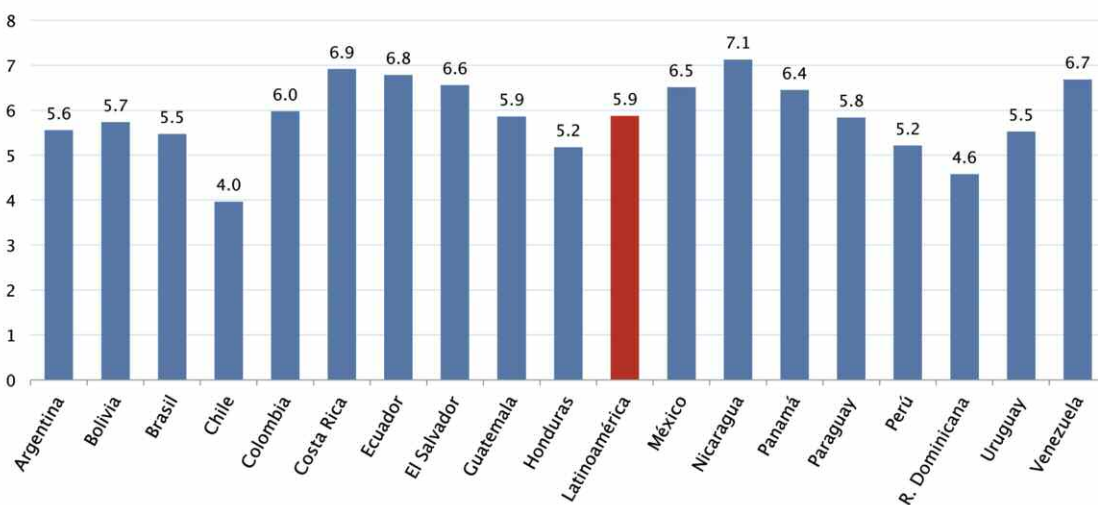
Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Y la educación pública primaria?».

Capítulo 2. Gráfico 7

Valoración de la educación pública secundaria

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

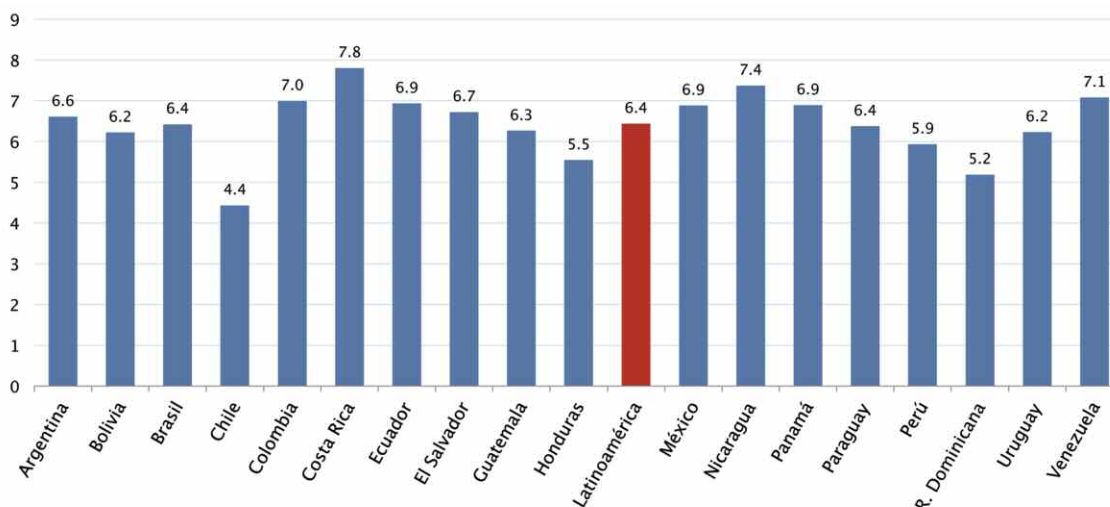
Pregunta: «¿Y la educación pública secundaria?».

La educación técnico-profesional es, como se ha señalado, la mejor valorada en Latinoamérica, con notables diferencias sobre los otros niveles educativos. Como puede apreciarse en el gráfico 8, el promedio de la región alcanza 6.4 puntos. Cuatro países superan los 7 puntos y catorce superan los 6. Solo en Chile la educación técnico-profesional no supera los 5 puntos. Seguramente sea pertinente insistir en que este resultado ha podido estar influido por las circunstancias específicas, educativas y generales, del país en el momento de realizar la encuesta.

Capítulo 2. Gráfico 8

Valoración de la educación pública técnico-profesional

PUNTUACIÓN EN UNA ESCALA DE 1 A 10



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Y la educación pública técnico-profesional?».

En el estudio también se preguntó acerca de cuál es en opinión del encuestado el tipo de universidad, pública o privada, que proporciona a sus alumnos mejores recursos, enseñanza más adaptada y títulos más prestigiosos. La pregunta formulada fue la siguiente:

34NE Existen universidades públicas y otras privadas, ¿cuál de estas diría Ud. que proporciona a sus alumnos...

P34NE.A ... una mayor dotación de recursos, incluyendo el profesorado?

P34NE.B ... una enseñanza más adaptada al mundo laboral?

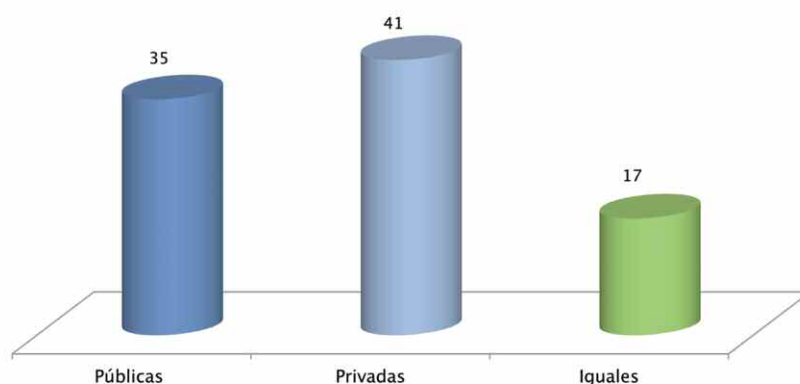
P34NE.C ... títulos más prestigiosos?

En el conjunto de Latinoamérica, el 17% de los ciudadanos entiende que las universidades públicas y privadas ofrecen una dotación de recursos, incluyendo el profesorado, similar («igual»); un 35% se inclina a favor de las públicas, y un 41% de las privadas (gráfico 9). Esta diferencia de 6 puntos porcentuales en el conjunto de Latinoamérica es congruente con la diferencia de valoración entre la educación pública y privada que se recoge en el gráfico 3.

Capítulo 2. Gráfico 9

Valoración de las universidades públicas frente a las privadas en Latinoamérica en función de cuáles proporcionan una mayor dotación de recursos, incluyendo el profesorado

PORCENTAJES DE RESPUESTA



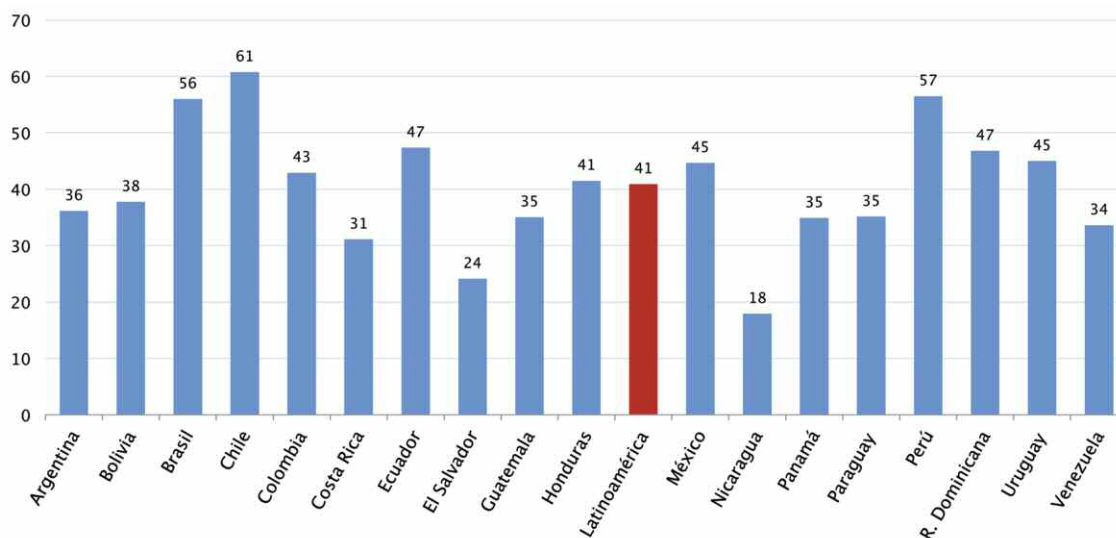
Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Existen universidades públicas y otras privadas, ¿cuál de estas diría Ud. que proporciona a sus alumnos una mayor dotación de recursos, incluyendo el profesorado?».

Capítulo 2. Gráfico 10

Ciudadanos que en cada país entienden que las universidades privadas proporcionan una mayor dotación de recursos, incluyendo el profesorado

PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL DE LOS ENCUESTADOS



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Existen universidades públicas y otras privadas, ¿cuál de estas diría Ud. que proporciona a sus alumnos una mayor dotación de recursos, incluyendo el profesorado?».

En la mitad de los dieciocho países participantes el porcentaje es igual o inferior a la media latinoamericana (gráfico 10). Dicho de otro modo, en siete países solo uno de cada tres ciu-

dadanos estima que las universidades privadas ofrecen más recursos que las públicas, y en dos de ellos solo uno de cada cuatro ciudadanos tiene esa percepción. Por el contrario, en tres países más de la mitad de los ciudadanos valoran mejor los recursos, incluido el profesorado, de las universidades privadas.

Valoración del progreso educativo

Las preguntas realizadas para valorar el progreso de la educación pública en la última década han sido las siguientes:

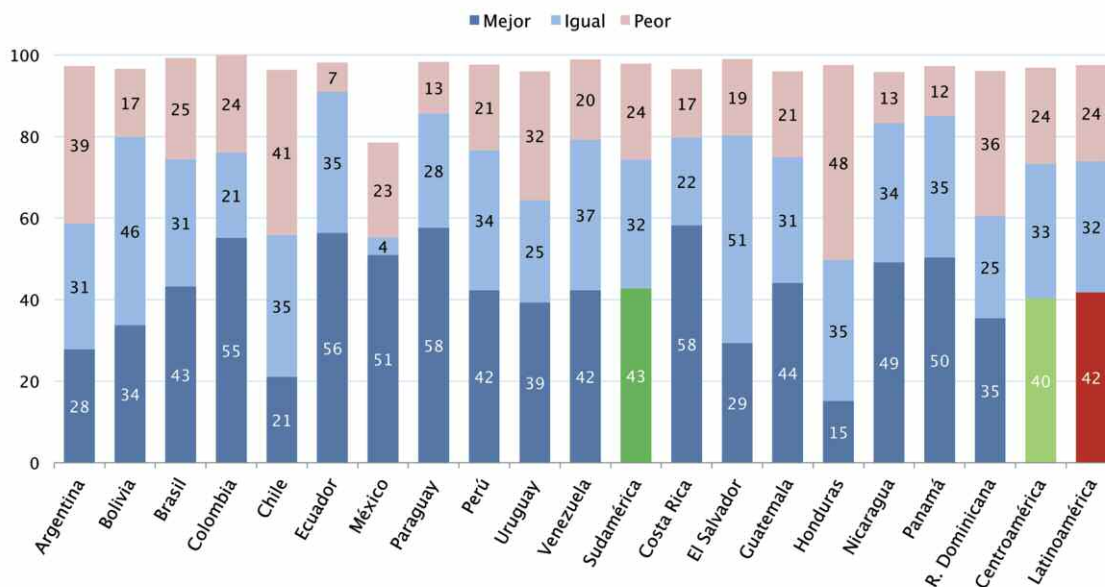
27NE.A En general, ¿cree Ud. que la educación pública en su país es mejor, igual o peor que hace diez años? ¿Y la educación universitaria?

En el conjunto de Latinoamérica, el 41 % de los ciudadanos estima que la educación pública ha mejorado en la última década (gráfico 11). Los países en los que lo ve así más de un 50% de los ciudadanos son Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Paraguay. En el resto de los países son mayoría los encuestados que tienen la percepción de que la educación pública se encuentra igual o ha empeorado con respecto a la situación en la que se encontraba a principios del siglo XXI.

Capítulo 2. Gráfico 11

Percepción sobre la situación de la educación pública en comparación con hace diez años

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «En general, ¿cree Ud. que la educación pública en su país es mejor, igual o peor que hace diez años?».

En general, aquellos ciudadanos de los países que mejor han valorado la calidad de la educación en la actualidad (gráfico 1) coinciden con los que perciben una evolución más positiva de la educación pública en los últimos diez años (gráfico 11). Una notable excepción a esta tendencia general se da en El Salvador, donde los encuestados califican muy favorablemente la educación pública en la actualidad (6.7 puntos), si bien se encuentra entre los países en los que menos de una tercera parte los ciudadanos entiende que hoy es mejor la educación pública que hace una década.

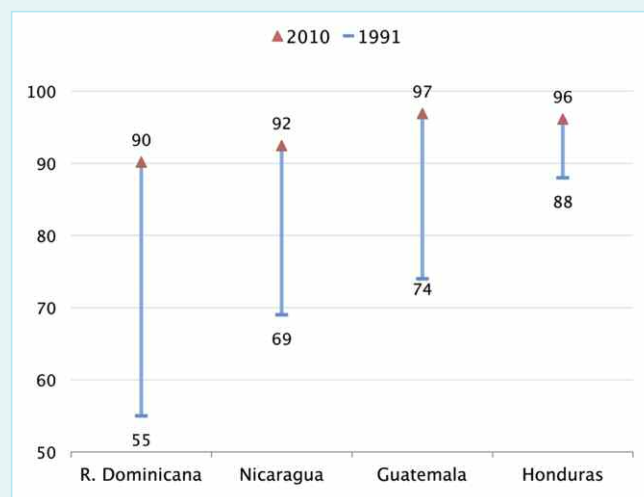
Hay que resaltar que esta valoración de los ciudadanos se produce a pesar de los notables esfuerzos realizados en la mayoría de los países para mejorar la oferta educativa y la calidad de la educación, como muestran los indicadores de la región. Habría que pensar que dichos esfuerzos no han sido suficientemente percibidos por la ciudadanía en buena parte de los países de la región.

La extensión y universalización de la educación primaria

Por ejemplo, en el indicador 10, que figura en el anexo de este informe y que se reproduce de forma parcial aquí, se puede apreciar el esfuerzo realizado para extender la educación primaria a la mayoría de los niños en distintos países en las dos últimas décadas. En los cuatro países presentados a continuación, no llega al 50% el porcentaje de ciudadanos que estima que la educación pública ha mejorado en la última década cuando, al menos en este indicador, el progreso educativo medido por la cobertura de la educación primaria ha sido francamente notable.

Evolución de la tasa media de matrícula en la enseñanza primaria (1991- 2007/2010)

EN PORCENTAJE



Fuente: Objetivos de Desarrollo del Milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos en igualdad (Naciones Unidas, 2010).

Esta valoración pone de manifiesto la importancia que tiene disponer de un conocimiento riguroso de la realidad educativa como el que pretende ofrecer el proyecto de las Metas Educativas 2021 con el seguimiento de los indicadores educativos establecidos para cada uno de los objetivos.

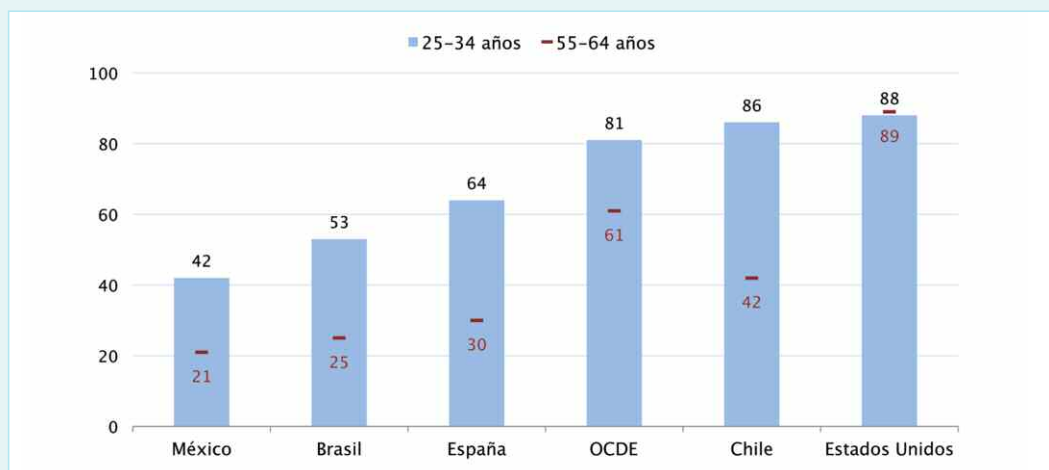
Cuando se consideran los indicadores relativos al porcentaje de ciudadanos que obtienen al menos una graduación en educación secundaria obligatoria, se observa que en Chile y México, países para los que se dispone de datos en estos indicadores, la mejora de las tasas correspondientes es notable en comparación con los promedios de la OCDE o de la Unión Europea.

Evolución de los logros educativos en los países latinoamericanos de la OCDE

Brasil, Chile y México, junto a España, tienen un porcentaje de graduados en educación secundaria superior entre la población de 25 a 34 años que duplica el de las edades comprendidas entre 55 y 64 años. Es decir, en los treinta años que separan ambas generaciones, los sistemas educativos de estos países han conseguido duplicar el porcentaje de ciudadanos que alcanza ese nivel de estudios. Se partía de cifras muy modestas, en comparación con las correspondientes al promedio de la OCDE, pero se han acortado las distancias de modo significativo. El porcentaje de chilenos de 25 a 34 años con esta graduación ha superado incluso los promedios de la OCDE y la Unión Europea y alcanza las cifras de Estados Unidos.

Población que tiene al menos una graduación en educación secundaria superior

EN PORCENTAJE



Fuente: *Education at a Glance 2011* (OCDE).

Si se consideran las tasas de graduación en educación secundaria superior, entre 2000 y 2009, fechas que coinciden con el período que se explora en el Latinobarómetro, se constata que en México se ha producido una notable mejora de dicha tasa, desde el 33% de 2000 al 45% de 2009. En Chile, el avance es también significativo y similar al alcanzado por el conjunto de la OCDE. A juzgar por estos resultados, habría que considerar que la educación ha mejorado en los países latinoamericanos, aunque las expectativas deban seguir poniéndose en logros educativos superiores, similares al menos a los de los países más avanzados.

Evolución de las tasas de graduación en secundaria superior (2000-2009)

EN PORCENTAJE



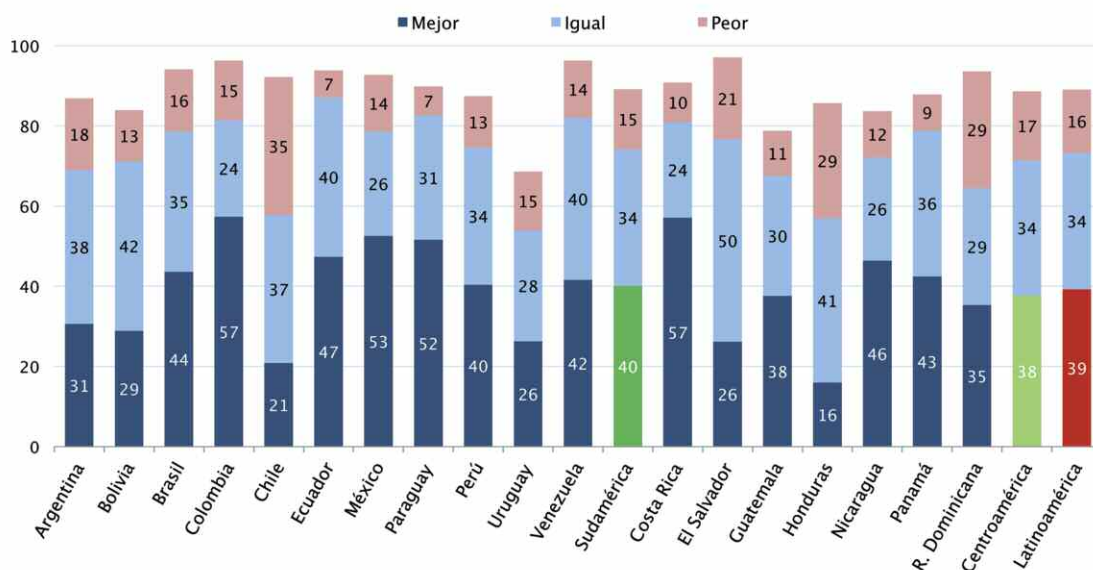
Fuente: Education at a Glance 2011 (OCDE).

En el caso de la educación universitaria, las respuestas son en la mayoría de los países similares a las dadas para el conjunto de la educación, como puede apreciarse en el gráfico 12. Destaca quizá la disminución del porcentaje de ciudadanos uruguayos que entienden que la educación universitaria está mejor que hace diez años, el 26.3%, cuando el 39.3% tiene esa misma percepción para el conjunto de la educación pública.

Capítulo 2. Gráfico 12

Percepción sobre la situación de la educación universitaria en comparación con hace diez años

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Y la educación universitaria?».

Las expectativas para el futuro

La pregunta realizada para valorar las expectativas de los ciudadanos sobre el progreso de la educación pública en la próxima década ha sido la siguiente:

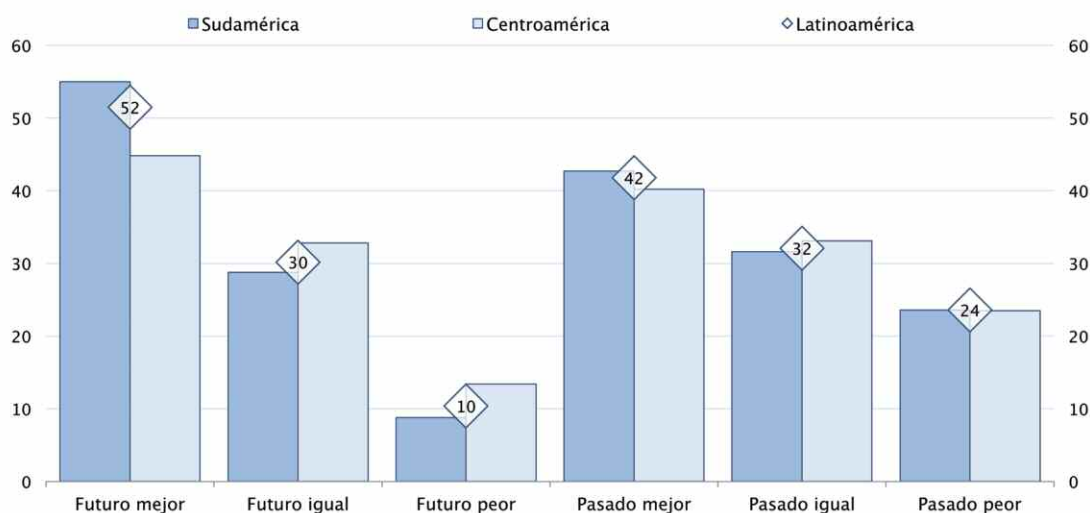
P28NE ¿Cree Ud. que de aquí a los próximos diez años la educación pública en su país mejorará, seguirá igual o empeorará?

La percepción sobre el futuro de la educación pública que tienen los ciudadanos latinoamericanos es notablemente más positiva que la manifestada sobre la evolución reciente (gráfico 13). El 52% de los encuestados estima que mejorará la educación pública en su país en los próximos diez años, frente al 42% que valora que ha mejorado en la década anterior. Esta visión más positiva del futuro se corresponde también con la disminución del porcentaje de encuestados que cree que el futuro será peor (10%) sobre los que estimaban que la educación está peor hoy que hace diez años (24%).

Capítulo 2. Gráfico 13

Expectativas sobre el progreso de la educación pública en la próxima década

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Cree Ud. que de aquí a los próximos diez años la educación pública en su país mejorará, seguirá igual o empeorará?».

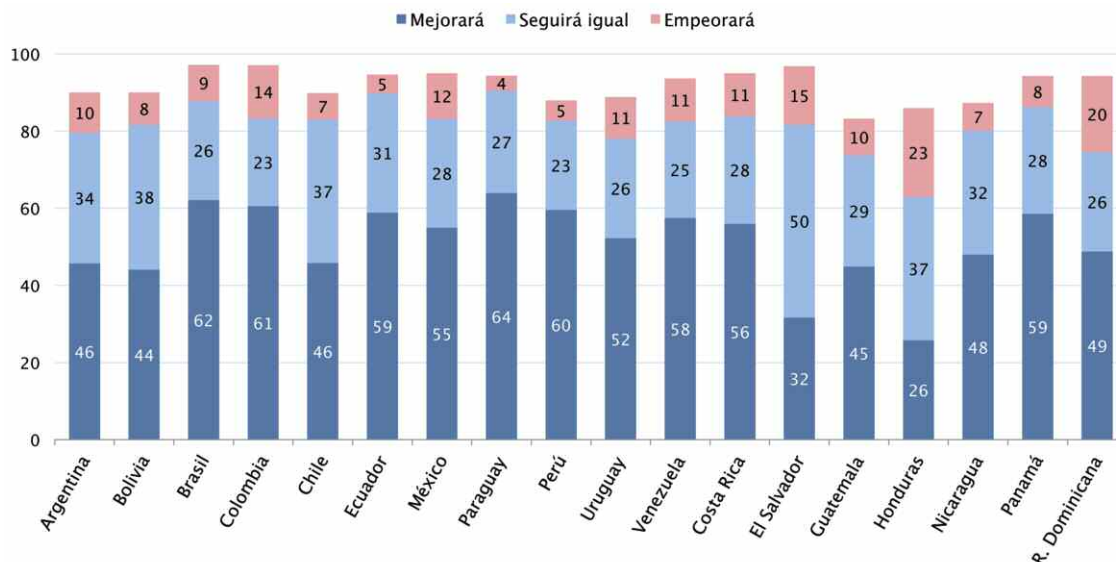
Esta mejora de la opinión de la ciudadanía sobre la educación pública cuando se pasa de la percepción del pasado reciente a las expectativas del futuro próximo, que se produce en prácticamente todos los países, tiene una importancia extraordinaria, pues, como señalan las evaluaciones internacionales y nacionales, hay una elevada correlación entre los resultados educativos y las expectativas que las familias, las comunidades educativas y el conjunto de la sociedad tienen sobre la educación y las posibilidades de mejora de los sistemas en que se imparte. Esta percepción positiva del futuro es seguramente una de las conclusiones del Latinobarómetro más esperanzadoras para el éxito del programa Metas 2021 en el conjunto de la región.

Como se ha apuntado, la percepción positiva es bastante generalizada. En nueve países, más de la mitad de los encuestados cree que la educación mejorará, e incluso en siete de ellos ese porcentaje está próximo o supera el 60 % (gráfico 14). Además, en la mayoría de los países el porcentaje de ciudadanos que estima que la educación mejorará supera al de los que creen que seguirá igual o al de los que creen que empeorará, salvo en Honduras y El Salvador.

Capítulo 2. Gráfico 14

Expectativas sobre el progreso de la educación pública en la próxima década

PORCENTAJES DE RESPUESTA



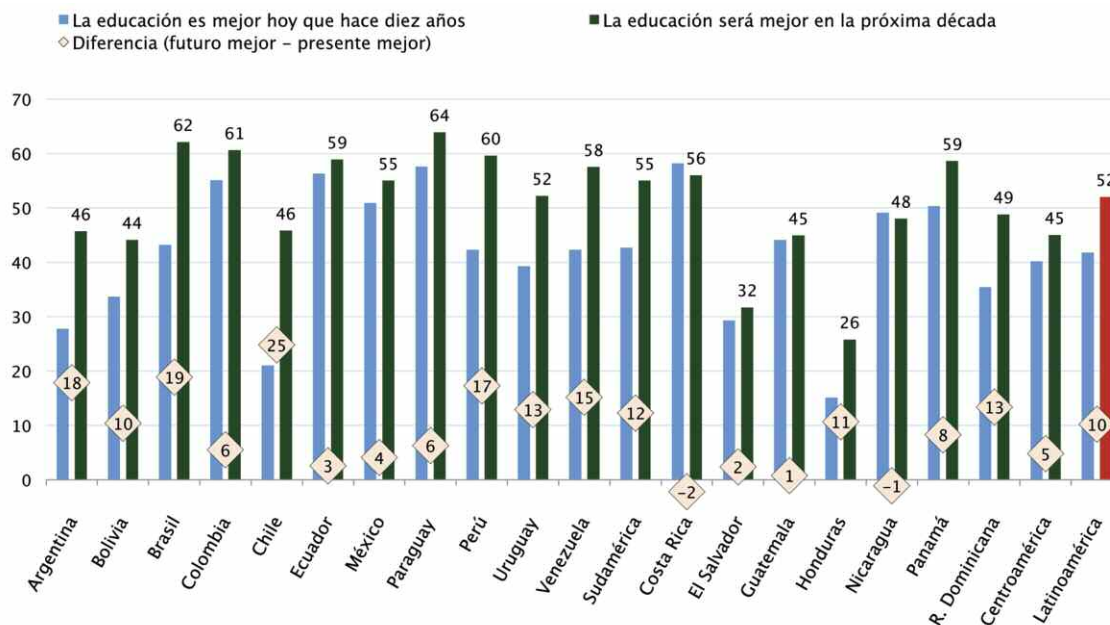
Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Cree Ud. que de aquí a los próximos diez años la educación pública en su país mejorará, seguirá igual o empeorará?».

Capítulo 2. Gráfico 15.

Comparación entre las percepciones de los ciudadanos sobre la mejora de la educación en los últimos años y las expectativas de mejora en la próxima década

PORCENTAJES DE RESPUESTA Y DIFERENCIAS EN PUNTOS PORCENTUALES



Fuente: Latinobarómetro 2011.

En prácticamente todos los países, el porcentaje de encuestados que estiman que la educación será mejor en la próxima década es superior al de aquellos que entienden que la educación es mejor hoy que hace diez años. Es decir, en la mayor parte de la región son positivas las expectativas sobre la educación en el futuro y sobre la capacidad de los sistemas educativos de mejorar con respecto a la situación actual. Como promedio, en el conjunto de Latinoamérica, un 52 % de los encuestados creen que la educación será mejor la próxima década; este dato supera en diez puntos porcentuales al de aquellos que estiman que la educación es mejor hoy que diez años atrás (gráfico 15). Esa diferencia en la percepción que tienen los encuestados, que en general, como se acaba de decir, es más favorable en relación con la educación en el futuro que con su evolución reciente, supera los 15 puntos porcentuales en Argentina (18), Brasil (19), Chile (25), Perú (17) y Venezuela (15).

Hay que insistir en que estas percepciones positivas sobre el futuro educativo son muy alentadoras y quizá sean uno de los rasgos más destacables del estudio realizado, pues, como pone de manifiesto la investigación educativa, las altas expectativas de las familias, la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad se correlacionan siempre de manera destacada y positiva con el rendimiento de los alumnos y con el conjunto de los resultados de los sistemas educativos.

La calidad de la educación

En las últimas décadas, la educación latinoamericana ha puesto los medios para incorporar progresivamente a todos los jóvenes en las etapas básicas y obligatorias y ha estimulado la oferta de plazas educativas en los niveles preescolares y posobligatorios, así como la incorporación creciente de jóvenes a la educación secundaria superior y a la educación superior, de carácter tanto académico como profesional. En este panorama de universalización de la educación, la mejora de la calidad ha sido asumida en la actualidad como una prioridad política fundamental por la práctica totalidad de los países de la región.

Junto a los significativos avances logrados con la extensión cuantitativa de la educación formal, tanto en lo relativo al acceso como a la permanencia en el sistema, los esfuerzos han de centrarse en proporcionar una oferta formativa de calidad para todos, en condiciones de igualdad y equidad.

En este contexto general, y en el marco de múltiples acuerdos nacionales e internacionales alcanzados durante las últimas décadas, son muchos los países que han formulado políticas y han puesto en marcha programas para mejorar la calidad y equidad en las escuelas. Con independencia de los resultados alcanzados, conocer la percepción que los ciudadanos tienen acerca de qué medidas se consideran prioritarias para lograr una mejor educación en sus respectivos países permite recoger el sentir social general, lo cual ha sido uno de los objetivos de este Latinobarómetro.

En este segundo apartado se presentan las respuestas dadas por los encuestados sobre las medidas que consideran más importantes para mejorar la calidad de sus sistemas educativos, así como las valoraciones que hacen acerca del profesorado de la educación pública de sus países, atendiendo tanto a los conocimientos de los docentes como a la frecuencia con que están en las aulas y a su capacidad de enseñar.

Medidas más valoradas por los ciudadanos para mejorar la calidad educativa

Ante la dificultad para determinar qué factores son los que inciden en el desarrollo de la calidad de la educación en los distintos países de la región, se generó un listado amplio, con once alternativas de respuesta, con el objetivo de que los encuestados seleccionaran las tres que considerasen prioritarias. La pregunta realizada para saber qué medidas son las más valoradas para mejorar la calidad de los sistemas educativos en sus países ha sido la siguiente:

P29NE Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes:

- a) Mejorar las instalaciones.
- b) Disminuir el número de alumnos por grupo.
- c) Dar más importancia a exámenes de evaluación.
- d) Aumentar la enseñanza de lenguas extranjeras.
- e) Mejorar el salario del profesorado.
- f) Mejorar la formación del profesorado.
- g) Reforzar las medidas de seguridad.
- h) Incorporar las nuevas tecnologías.
- i) Aumentar la participación de las familias.
- j) Evaluar el desempeño de los docentes.
- k) Aumentar las horas de clase.

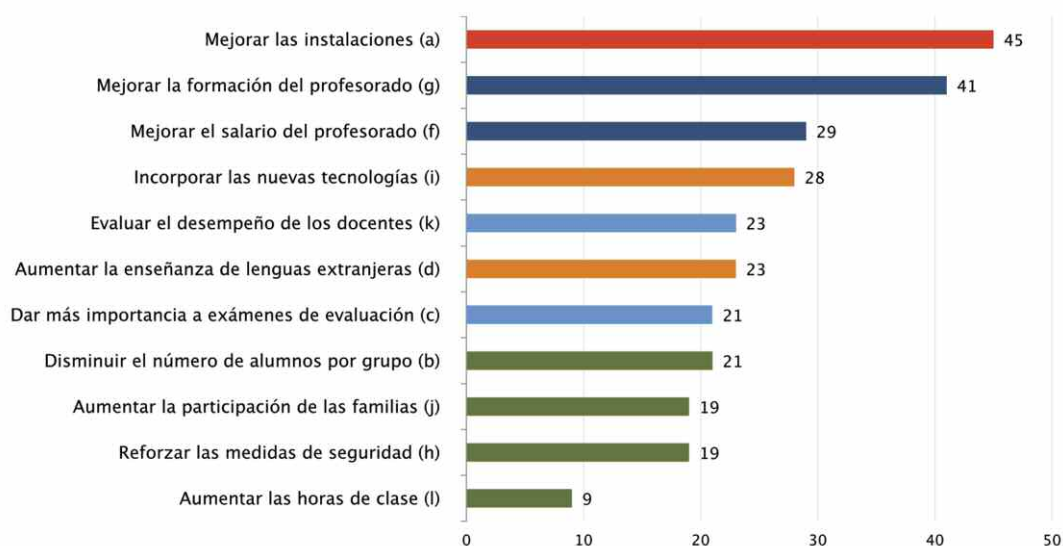
Los resultados son los que se ofrecen en el gráfico 16. Hay que tener en cuenta que cada ciudadano podía señalar tres de las opciones propuestas. Por tanto, la suma de los porcentajes ofrecidos en este gráfico es 278%; la diferencia hasta el 300%, es decir, el 22% restante, corresponde a respuestas no emitidas.

El análisis de estos resultados que se presenta a continuación sigue un criterio de agrupación de las respuestas similar al adoptado por un estudio de la OCDE de 1991, que identificaba cinco áreas clave para el diseño de estrategias de mejora de la educación (recursos materiales, formación y desarrollo profesional de los docentes, tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de lenguas extranjeras, evaluación de alumnos y docentes, y organización de los centros educativos). Dentro de cada una de estas áreas, se especifican las cuestiones planteadas a los encuestados que tienen que ver con ellas (en el gráfico 16 aparecen con distintos colores) y se presta una especial atención a aquellas alternativas que han sido mayoritariamente seleccionadas por los ciudadanos.

Capítulo 2. Gráfico 16

Medidas consideradas prioritarias para la mejora de la calidad educativa (total de Latinoamérica)

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes».

Nota: Las letras entre paréntesis indican el orden en que se presentaban las distintas opciones.

En el gráfico 17 se ofrecen los resultados globales de Latinoamérica en comparación con los obtenidos en Centroamérica y en Sudamérica. En los comentarios que van a continuación se tratará de especificar las diferencias, a veces muy ilustrativas, que existen entre una y otra subregión. Se puede comprobar que el orden de preferencias no es exactamente el mismo en las dos subregiones que en el conjunto de Latinoamérica. Es particularmente destacable, en este sentido, que mientras la mejora de las instalaciones es la medida más valorada en Centroamérica, la formación del profesorado es la que ocupa el primer lugar en las respuestas de los encuestados sudamericanos.

Las áreas clave para el diseño de estrategias de mejora de la educación en las que se agrupan las respuestas obtenidas a fin de facilitar el análisis son las siguientes:

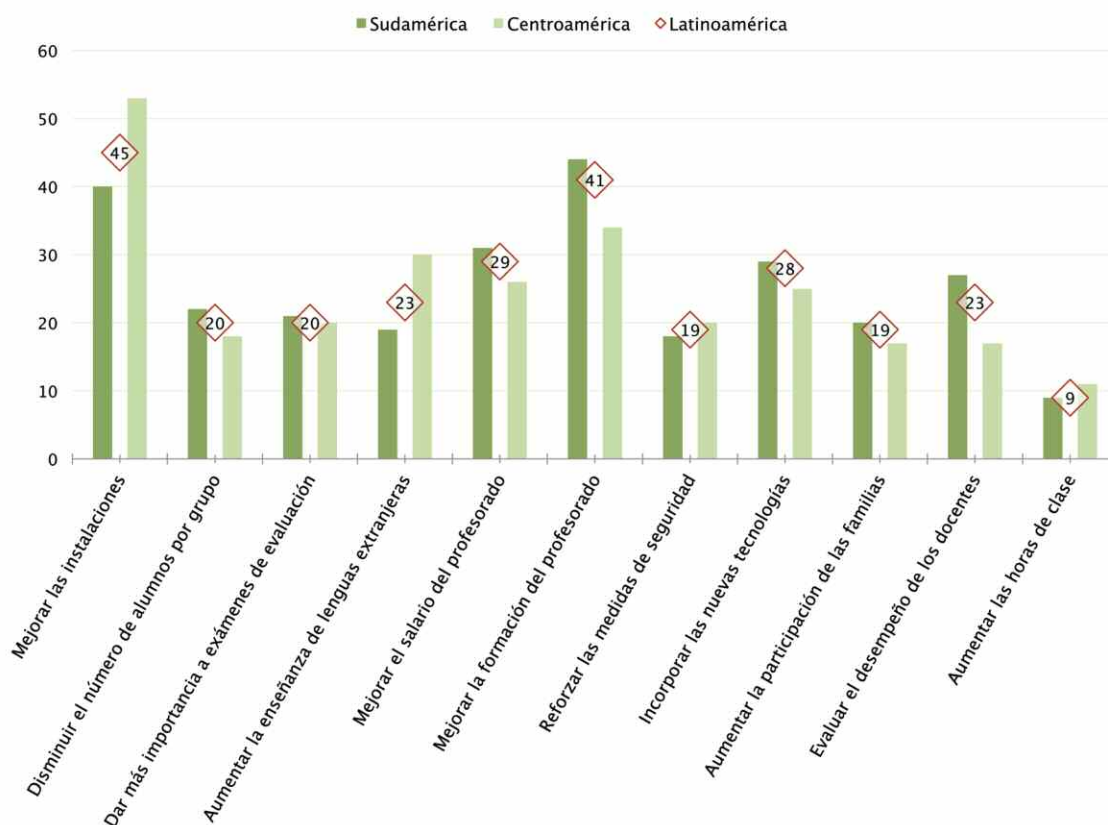
- Recursos materiales (opción a).
- Formación y desarrollo profesional de los docentes (opciones f y g).
- Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza de lenguas extranjeras (opciones i y d).
- Evaluación de alumnos y docentes (opciones c y k).
- Organización de los centros educativos (opciones b, j, h y l).

El orden de presentación corresponde a la frecuencia de las respuestas obtenidas, una vez agrupadas las preguntas relativas a cada una de las áreas y otorgado el peso que correspondería a cada una de ellas si se hubieran ofrecido un número similar de opciones por área. Se analizan las respuestas concretas dadas a cada pregunta dentro de cada área y, de manera singular, considerando los resultados en cada uno de los países, las tres medidas de mejora de la educación que han recibido mayores porcentajes de respuesta por parte de los ciudadanos.

Capítulo 2. Gráfico 17

Medidas consideradas prioritarias para la mejora de la calidad educativa. Comparación de los resultados totales en Latinoamérica con los parciales de Sudamérica y Centroamérica

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes».

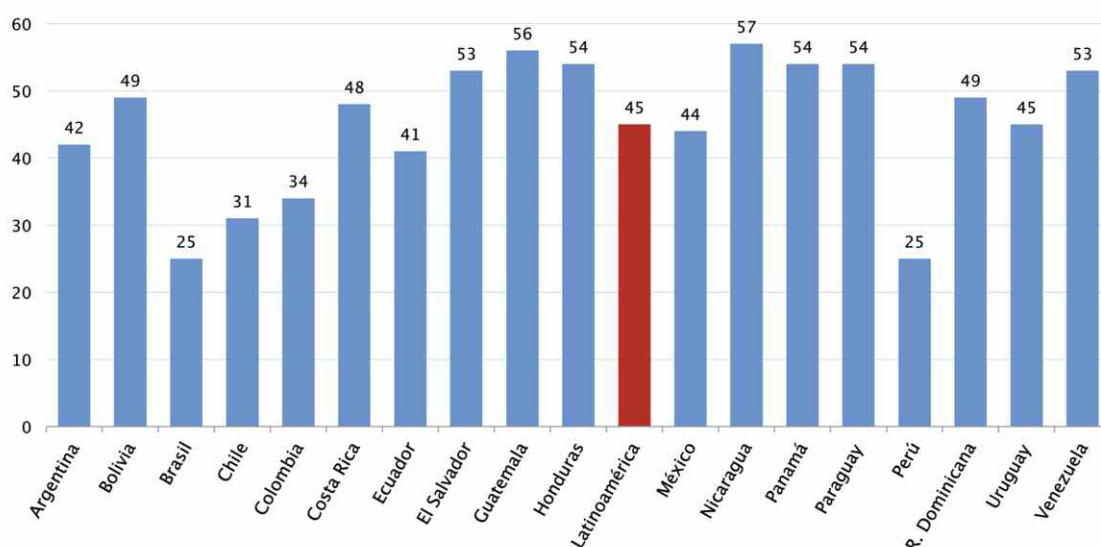
Recursos materiales

A esta área se ha asociado solo una de las opciones, la que hace referencia a la mejora de las instalaciones. Por lo tanto, se considera solo una parte de los recursos materiales, al tiempo que la mayor parte de los recursos humanos, es decir, el profesorado, se incluye en el área si-

guiente. A pesar de esta limitación, la mejora de las instalaciones es la medida más señalada por los ciudadanos en el conjunto de Latinoamérica y alcanza el 45% de las respuestas múltiples. Este porcentaje se eleva al 53% en Centroamérica, mientras que en Sudamérica se sitúa en el 40%. Por encima del promedio señalado se encuentran diez países, y en siete de ellos los porcentajes superan el 50%. En otros dos se dan porcentajes del 25%.

Capítulo 2. Gráfico 18

Identificación de la mejora de las instalaciones como prioridad para la mejora de la calidad educativa PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: a) Mejorar las instalaciones».

El porcentaje que le correspondería al área, sobre un total de 100 para las cinco áreas y atendiendo solo a las respuestas dadas a esta pregunta, sería del 30%. Dicho de otro modo, casi un tercio de los ciudadanos latinoamericanos creen que la mejora de los recursos materiales (las instalaciones escolares) sería la primera medida para mejorar la calidad de la educación.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes

En esta área se han considerado conjuntamente las opciones ofrecidas sobre la mejora de la formación del profesorado y el aumento de su salario. En el conjunto de Latinoamérica, un 41% de los encuestados considera que, entre las tres cuestiones prioritarias para elevar la calidad de sus sistemas educativos, la mejora de la formación de los docentes es un factor clave, mientras que un 29% incluye la mejora del salario.

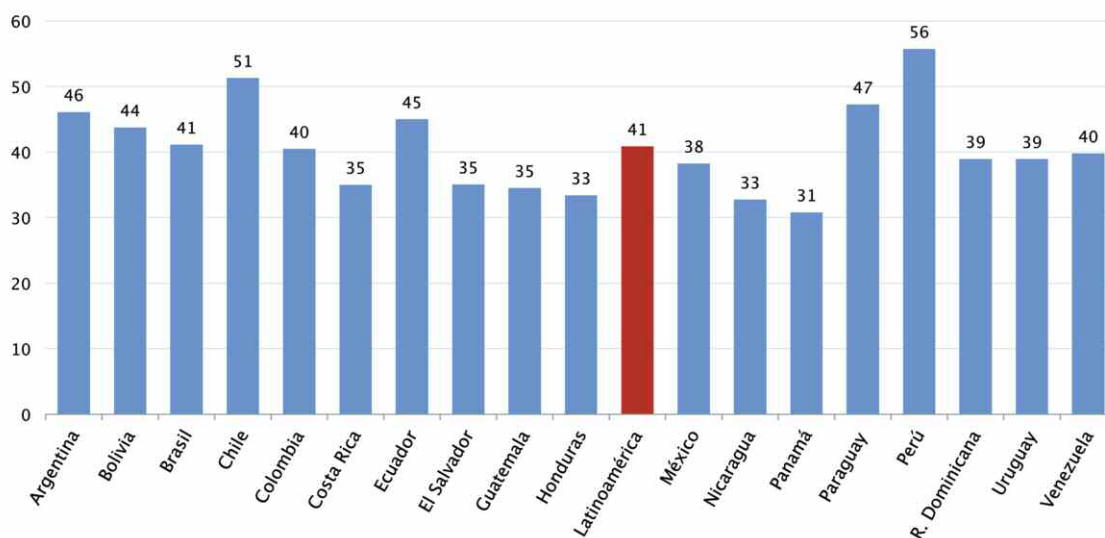
Estas diferencias son aún mayores en Sudamérica, donde un 44% señala la formación como elemento central, frente al 31% que hace referencia a una mejora salarial. La misma tendencia de respuesta se observa en Centroamérica, pero con una menor diferencia en esta sub-región (34% frente a un 26%, respectivamente).

La percepción de los ciudadanos sobre la importancia que la formación docente tiene para la calidad de la educación de un país es especialmente notable en nueve de los países encuestados, con porcentajes que alcanzan más del 40% y que superan el 50% en Chile y Perú. Los porcentajes de respuestas más modestos se sitúan en torno al 30-35% (gráfico 19).

Capítulo 2. Gráfico 19

Identificación de la mejora de la formación del profesorado como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: f) Mejorar la formación del profesorado».

La mejora de los salarios, la tercera alternativa, es seleccionada por el 29% de los encuestados en el conjunto de Latinoamérica (gráfico 20). Por encima de ese porcentaje se sitúan seis países, y las respuestas alcanzan un 40% en la República Dominicana, el 45% en Nicaragua y un 57% en Brasil. En el lado opuesto se sitúan países como México, Costa Rica, Honduras, El Salvador y Colombia, donde los porcentajes de respuesta se sitúan entre el 15% y el 20%.

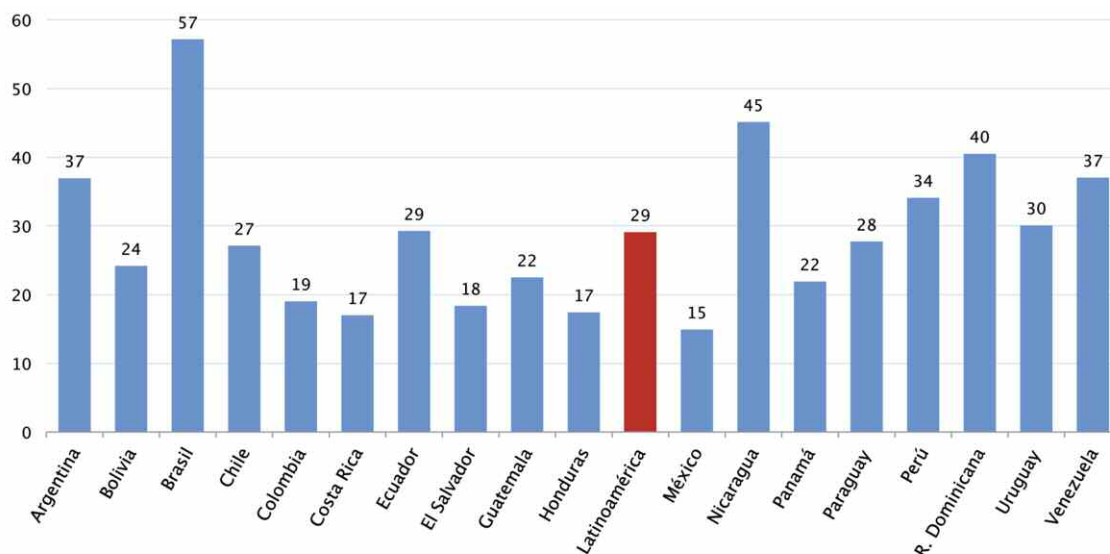
Estas percepciones de los ciudadanos sobre la importancia del profesorado, su formación y su reconocimiento coinciden con la información que ofrecen buena parte de los estudios internacionales que relacionan resultados educativos y profesorado. Particularmente revela-

dores son las dos recientes ediciones del Informe McKinsey (2007 y 2010), que, por otra parte, no hacen sino confirmar los reiterados resultados de las evaluaciones internacionales, así como una convicción que ya mostraban hace un siglo expertos de la educación como Giner de los Ríos en España.

Capítulo 2. Gráfico 20

Identificación de la mejora el salario del profesorado como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: e) Mejorar el salario del profesorado».

Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanzas de lenguas extranjeras

En esta área se han agrupado las alternativas ofrecidas a los encuestados relativas a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los establecimientos educativos y las aulas, así como el refuerzo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

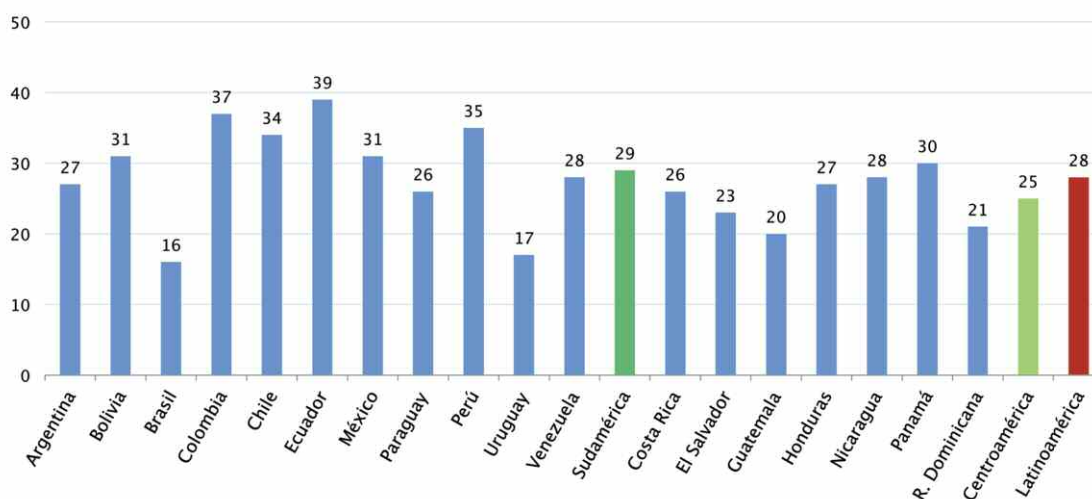
En general, los ciudadanos valoran más positivamente la incorporación de las TIC en la educación (28%) que la formación en otras lenguas (23%) como mecanismos de mejora educativa. Esta misma tendencia de respuesta se encuentra en Sudamérica, con un 19% a favor de aumentar la enseñanza de las lenguas frente al 29% que prefiere la incorporación de las TIC. Sin embargo, en Centroamérica el 30% de los ciudadanos da prioridad a la enseñanza de lenguas extranjeras, frente al 25% que considera más importante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Más del 30 % de los ciudadanos de Colombia, Chile, Ecuador, México y Perú incluyen entre las medidas prioritarias la incorporación de las nuevas tecnologías (gráfico 21). Esta percepción ciudadana sobre las medidas de mejora prioritarias no siempre concuerda en intensidad con los considerables esfuerzos realizados por determinados países en favor de políticas para la introducción de las TIC en el ámbito escolar.

Capítulo 2. Gráfico 21

Identificación de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: h) Incorporar las nuevas tecnologías».

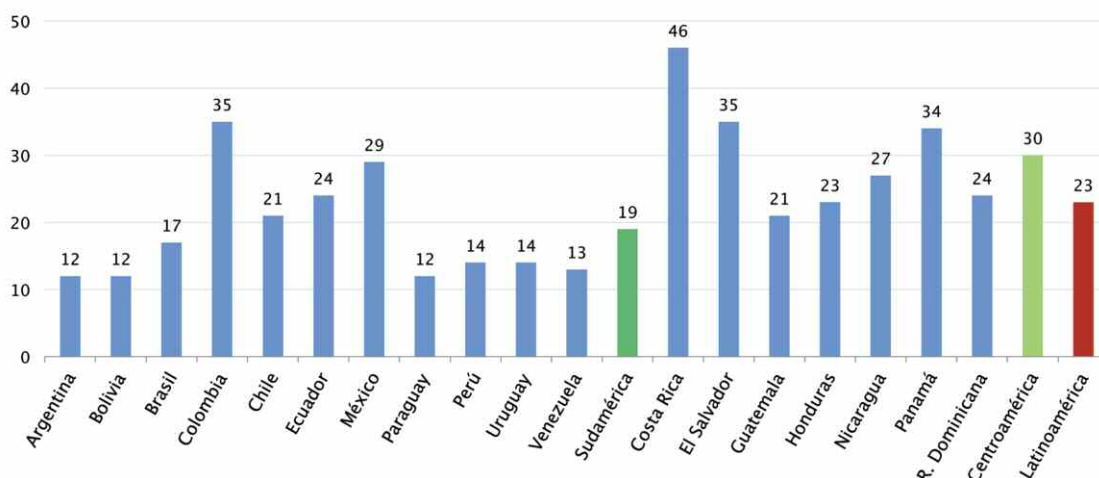
Es cierto, no obstante, que la introducción de las TIC debe ir acompañada de cuidados programas en los que se estimule particularmente el uso educativo de estas tecnologías, especialmente en el caso de las computadoras de centro, de aula o de alumno, si se persigue mejorar los resultados que obtienen los estudiantes, como ponen de manifiesto diferentes estudios internacionales.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, si bien es cierto que los porcentajes de respuesta no muestran diferencias significativas, la preocupación es mayor, en general, en Centroamérica que en Sudamérica (gráfico 22). En Colombia, México, El Salvador y Panamá, las respuestas que señalan como prioridad la enseñanza de las lenguas extranjeras superan el 30%, y en Costa Rica alcanzan el 46%.

Capítulo 2. Gráfico 22

Identificación del aumento de la enseñanza de lenguas extranjeras como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: d) Aumentar la enseñanza de lenguas extranjeras».

La evaluación y la supervisión del sistema educativo y de los centros

En esta área se han integrado las opciones que hacen referencia a la evaluación general de los alumnos y a la evaluación de los docentes. En realidad esta área de mejora educativa, con una tradición ya larga en diferentes países occidentales y también latinoamericanos, ha cobrado una importancia muy destacada, particularmente desde comienzos del presente siglo.

Los trabajos internacionales de evaluación de la OCDE (desde el año 2000) y de la UNESCO (desde 1997) han venido a complementar los indicadores educativos nacionales e internacionales y han puesto de manifiesto la importancia que tiene conocer bien el funcionamiento de los sistemas educativos y valorar correctamente el rendimiento de los alumnos como medidas previas imprescindibles para poder establecer políticas de mejora educativa.

Los pasos dados en la evaluación del profesorado y de los centros educativos han sido desiguales. Mientras el avance ha sido notable en determinados países, no hay estudios internacionales de evaluación de profesores o centros educativos que se hayan implantado de modo similar a la evaluación del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, esos mismos estudios señalan la enorme importancia que tiene formular evaluaciones de profesores y centros que incluyan como objetivo fundamental, precisamente, la formulación de políticas de

mejora. Esta sensibilidad por la evaluación de centros y docentes no está demasiado extendida entre los ciudadanos latinoamericanos encuestados. Quizás la pregunta sobre la importancia de los exámenes no facilita tampoco que los ciudadanos puedan manifestarse en este sentido.

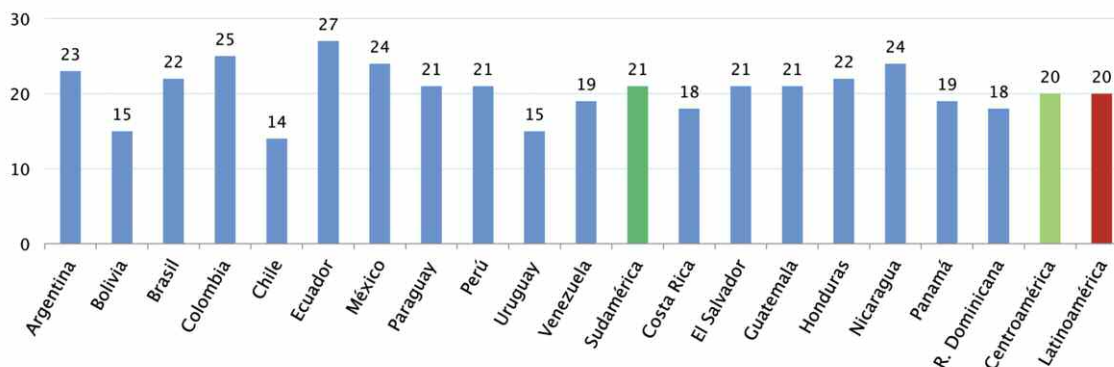
En general, las respuestas a las dos preguntas formuladas se sitúan en torno al 20 % (gráfico 23). Hay que recordar que el encuestado puede señalar hasta tres opciones; al reducir estos porcentajes al que corresponde al área de la evaluación, el total de ciudadanos que señala el conjunto de las dos preguntas se sitúa en torno al 15 %.

La pregunta relativa a la importancia de los exámenes de evaluación recibe porcentajes similares de respuesta en Sudamérica y Centroamérica (20%). Sin embargo, al valorar la evaluación del desempeño de los profesores, los resultados varían bastante: en Sudamérica, el 27% de los ciudadanos valoran la evaluación del desempeño del profesorado como una de las tres medidas prioritarias para mejorar la educación, mientras que este porcentaje se reduce al 17% en Centroamérica (gráfico 17). En los distintos países, la importancia de los exámenes de evaluación recibe unos porcentajes de respuesta que no exceden de las medias en 6 o 7 puntos: el 14% es el porcentaje menor y el 27% el mayor (gráfico 23).

Capítulo 2. Gráfico 23

Identificación de dar más importancia a exámenes de evaluación como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

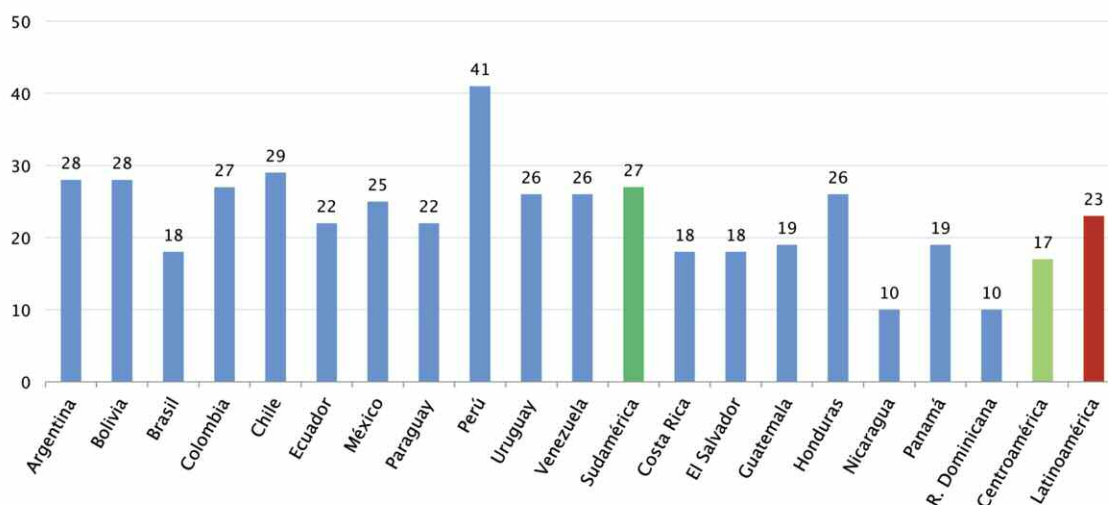
Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: c) Dar más importancia a exámenes de evaluación».

Como se señalaba antes, los resultados por países se alejan más de las medias cuando la opción se refiere a la evaluación del desempeño de los docentes. En este caso, los porcentajes alcanzan diferencias de hasta 18 puntos porcentuales por encima y 13 puntos por debajo de la media latinoamericana (gráfico 24).

Capítulo 2. Gráfico 24

Identificación de la evaluación del desempeño de los docentes como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes: j) Evaluar el desempeño de los docentes».

Organización de los centros educativos

En este bloque se han incorporado todas aquellas alternativas de respuesta ofrecidas a los encuestados que guardan relación con diferentes aspectos de la organización de los centros: aumentar las horas de clase, reforzar las medidas de seguridad, disminuir el número de alumnos por grupo y aumentar la participación de las familias.

En general, en el conjunto de Latinoamérica, la medida de disminuir el número de alumnos por grupo es apuntada por el 20% de los encuestados, y aumentar la participación de las familias recibe el apoyo del 19%, porcentaje similar al de reforzar las medidas de seguridad. Sin embargo solo el 9% considera que el aumento de las horas de clase es una medida que puede reforzar la calidad (gráficos 16 y 25).

La experiencia de las evaluaciones nacionales e internacionales señala la alta correlación que existe entre la participación de las familias en los establecimientos educativos y en el proceso de aprendizaje de sus hijos y el rendimiento que alcanzan los alumnos. Los resultados obtenidos en esta pregunta ponen de manifiesto que no todos los ciudadanos tienen en el conjunto de Latinoamérica una percepción en elevada concordancia con la imagen que se desprende de las evaluaciones de rendimiento.

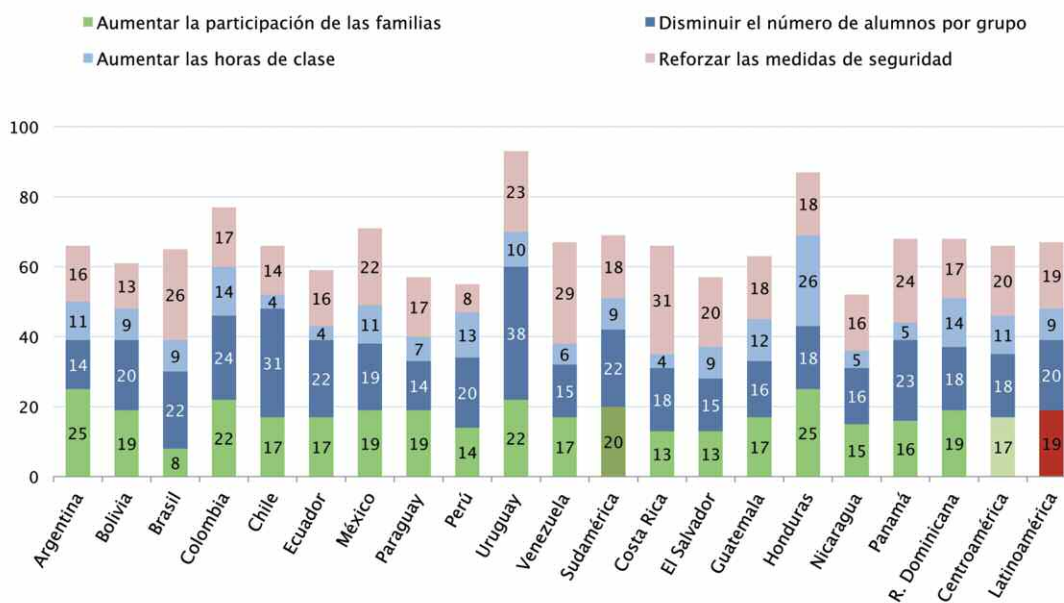
Sin embargo, la alternativa que se ofrecía sobre el aumento de las horas de clase es la propuesta menos valorada y, en este caso, la percepción ciudadana no está muy alejada de los datos que ofrecen los indicadores y evaluaciones internacionales cuando se relacionan los resultados educativos y el número total de horas de clase.

Las respuestas de los encuestados no presentan variaciones significativas si se comparan las opiniones en Centroamérica y Sudamérica. En el primer caso existe un leve aumento del porcentaje de respuesta cuando se habla de reforzar las medidas de seguridad (20%), mientras que en Sudamérica el porcentaje mayor (22%) elige la disminución del número de alumnos por grupo. En cualquier caso, como ya se ha comentado, las diferencias no parecen ser significativas.

Capítulo 2. Gráfico 25

Identificación de la organización de los centros educativos como prioridad para la mejora de la calidad educativa

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes».

Las diferencias particulares de algunos países con respecto a las medias señaladas deben tener, sin duda, explicaciones que requieren de la consideración de los propios contextos educativos nacionales. Es el caso de las medidas sobre las ratios de alumnos por grupo (Uruguay), las relativas al reforzo de las medidas de seguridad (Brasil, Venezuela, Costa Rica y Panamá), el aumento de la participación de las familias (Argentina, Brasil, Perú y Honduras) o el número de horas de clase (Honduras).

Valoración conjunta de las cinco áreas claves para el diseño de estrategias de mejora de la educación

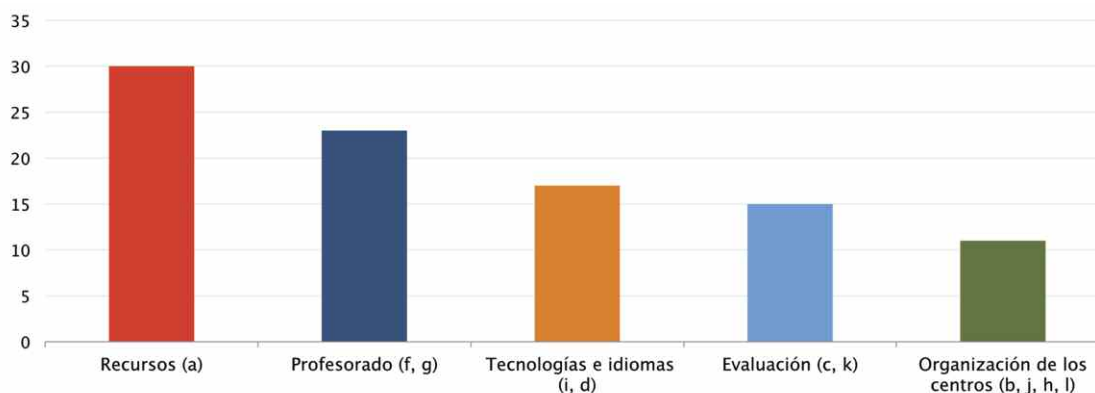
Si a la valoración que los encuestados han hecho sobre las instalaciones (30%) se suman las dos cuestiones relativas al profesorado (23%), se observa que el conjunto de recursos materiales y humanos es señalado como prioritario en Latinoamérica por el 53% de los ciudadanos. Es decir, más de la mitad de los encuestados señala como políticas prioritarias para la mejora de la educación aquellas que tienen que ver con mejorar las instalaciones educativas y la formación y el reconocimiento del profesorado (gráfico 26).

El conjunto de las otras tres áreas consideradas, a saber, las TIC y la enseñanza de idiomas (17%), la evaluación del sistema y del profesorado (15%) y la organización de los centros (11%) es señalado como prioritario por el 43% de los ciudadanos. Ninguna de las tres opciones por separado supera el 20% de ciudadanos del conjunto de Latinoamérica que la consideran prioritaria.

Capítulo 2. Gráfico 26

Áreas clave para el diseño de estrategias de mejora de la educación

PORCENTAJES DE RESPUESTA AGRUPADOS Y PONDERADOS POR ÁREAS



Fuente: Latinobarómetro 2011.

No obstante, hay que resaltar que este ejercicio de asimilación de las once preguntas planteadas a las áreas mencionadas debe ser tomado con cautela, pues para estar seguros acerca de la opinión que tienen los encuestados sobre cada una de estas cinco áreas hubiera sido necesario disponer de un acuerdo generalizado de los especialistas acerca de cuáles son los aspectos esenciales que definen cada una de ellas. Solo en ese momento sería posible formular conjuntos equivalentes de preguntas directas para cada una de las áreas consideradas prioritarias para formular estrategias de mejora de las políticas educativas.

Valoración del profesorado

Como se ha señalado, son muchos los estudios que muestran que el rendimiento de la educación de un país está estrechamente relacionado con la calidad de su profesorado. En este sentido, la mayoría de los países iberoamericanos han puesto en marcha políticas educativas de mejora de la calidad en las que se ha otorgado un peso central al fortalecimiento de la profesión docente como uno de los factores claves. Sin embargo, pese a los muchos esfuerzos realizados, aún hoy continúa siendo uno de los principales desafíos a los que se enfrentan la mayoría de los países.

El elevado número de profesores que trabajan en la región, más de siete millones distribuidos entre los distintos niveles del sistema educativo, y los múltiples factores implicados en la labor docente, como la formación inicial y permanente o la valoración del trabajo realizado, así como el estímulo y la promoción, de los que forman parte los salarios, explican la complejidad de las medidas que deben adoptarse para mejorar la labor docente.

Con el objetivo de conocer la valoración de los ciudadanos sobre los profesores de la educación pública de sus países, se ha formulado la siguiente pregunta:

P35NIA Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos:

P35NIA.A El conocimiento de los profesores sobre los temas que enseñan.

P35NIA.B La frecuencia con que están en las aulas.

P35NIA.C Su capacidad de enseñar a los estudiantes.

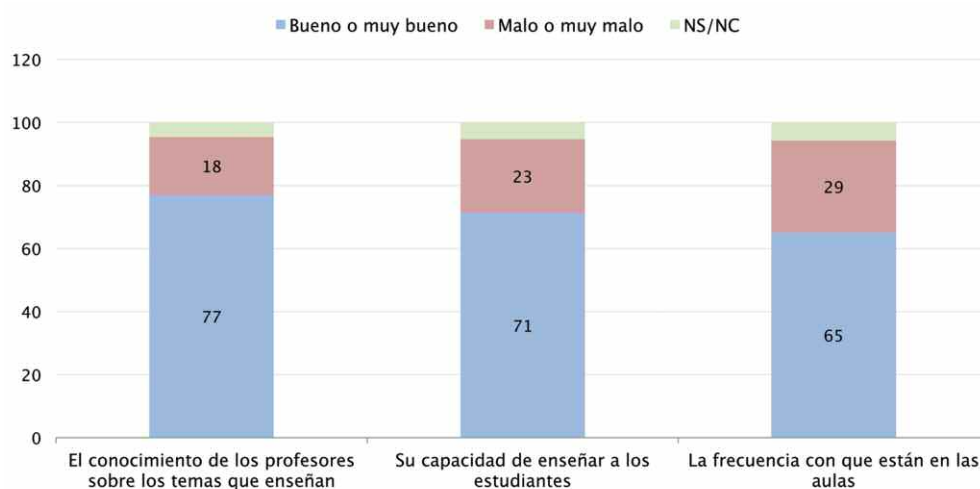
En general, los ciudadanos hacen una valoración bastante positiva del profesorado de sus países (gráfico 27). En el conjunto de Latinoamérica, el 77% de los encuestados afirma que el conocimiento que tienen los docentes sobre lo que enseñan es bueno, el 71% considera que poseen buenas capacidades para enseñar a los estudiantes, y el 65% valora favorablemente la frecuencia con la que están en las aulas. Las respuestas positivas a estas cuestiones sobre la valoración del profesorado coinciden con las comentadas en el apartado anterior, donde los ciudadanos señalaban la formación y el salario del profesorado como dos de las medidas principales para la mejora de la calidad educativa.

No obstante, debe destacarse que la valoración que realizan los encuestados sobre la frecuencia con que los profesores están en las aulas es la menos positiva de las tres solicitadas, al tiempo que es precisamente la cuestión sobre la que las familias de los alumnos y la ciudadanía tienen una información más directa y objetiva y, en consecuencia, una opinión más cualificada.

Capítulo 2. Gráfico 27

Valoración de la profesión docente en Latinoamérica

PORCENTAJES DE RESPUESTA



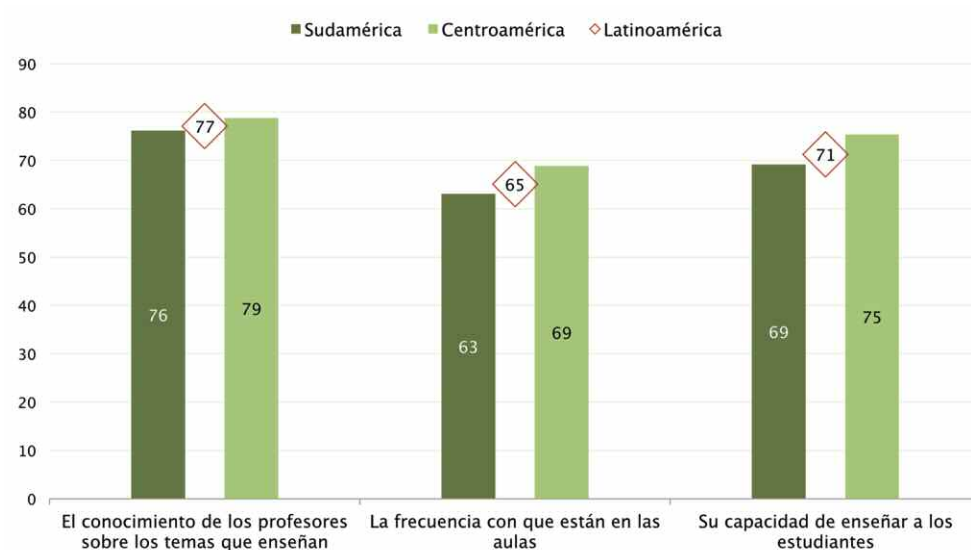
Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos».

Capítulo 2. Gráfico 28

Valoración positiva de la profesión docente en Sudamérica y en Centroamérica

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos».

En Sudamérica, los porcentajes de respuesta positiva son ligeramente inferiores a los de Centroamérica, aunque continúan en valores elevados, entre el 63% y el 76% en las tres opciones consideradas (gráfico 28). Es precisamente en la valoración de la frecuencia con que los docentes están en las aulas donde los ciudadanos sudamericanos realizan una valoración menos positiva (63%). En contraste, el 79% de centroamericanos entienden que el conocimiento de los profesores sobre los temas que enseñan es bueno.

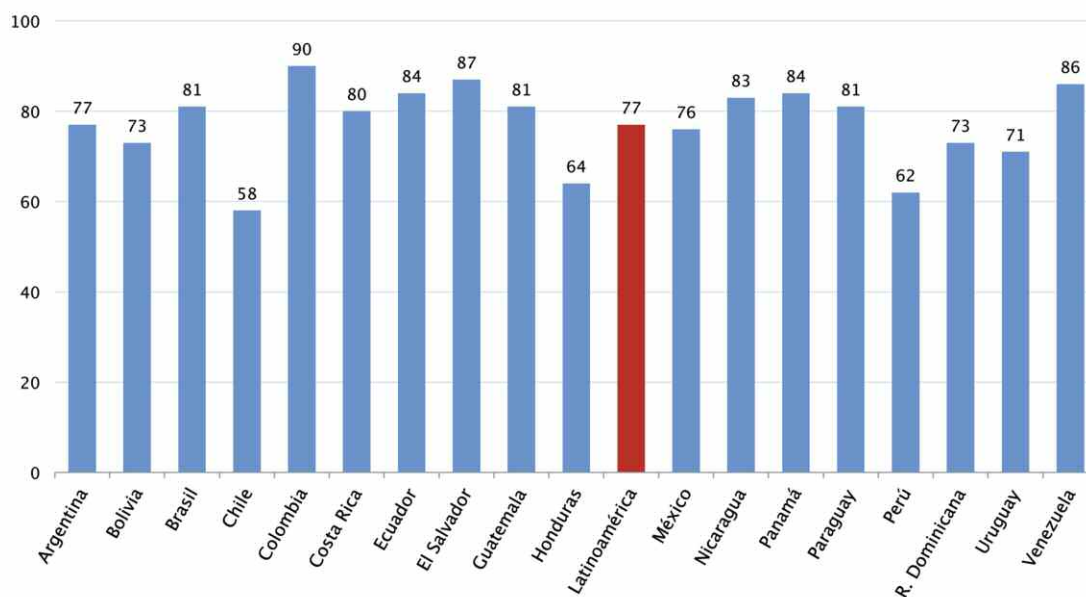
Conocimiento de los profesores sobre los temas que enseñan

En la mayoría de los países es también muy positiva la opinión de los encuestados respecto al conocimiento que tienen los profesores sobre los temas que enseñan, como ya se ha señalado (gráfico 29). En diez países, más del 80% de los encuestados afirma que los profesores tienen un buen conocimiento sobre las materias que imparten e incluso en los países con porcentajes más modestos casi dos tercios de los ciudadanos realizan una valoración positiva. Tal valoración concuerda con la elevada importancia que los ciudadanos conceden a la formación docente, como se ha señalado en el apartado anterior.

Capítulo 2. Gráfico 29

Ciudadanos que afirman que el conocimiento que los profesores de la educación pública sobre los temas que enseñan es bueno o muy bueno

PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos: a) El conocimiento de los profesores sobre los temas que enseñan».

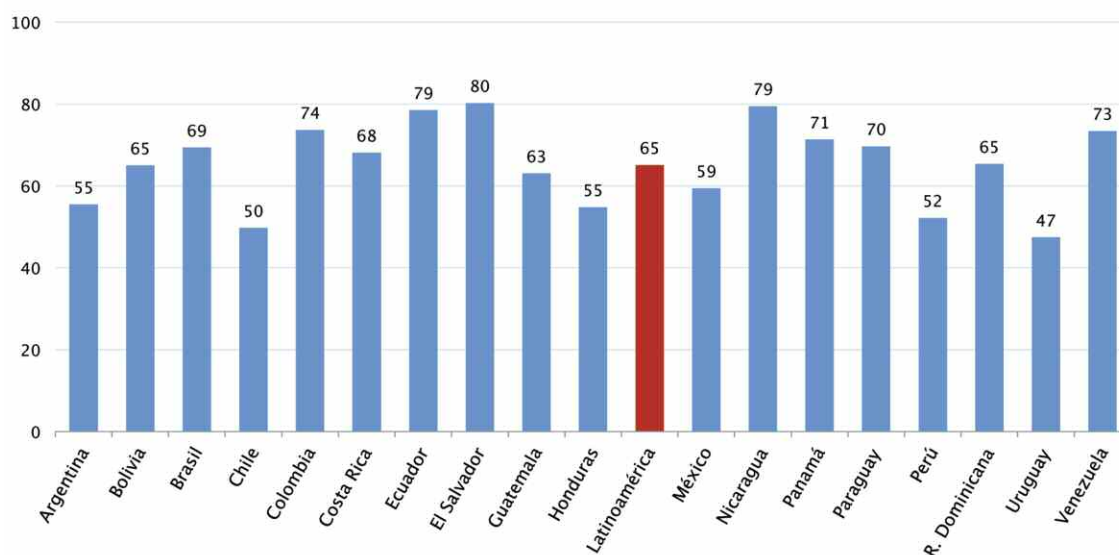
Frecuencia con la que los docentes están en las aulas

Como se ha señalado, las percepciones de los ciudadanos sobre la frecuencia con que los docentes están en las aulas son también positivas, pero el porcentaje de ciudadanos que afirma que es buena es inferior al de aquellos que califican así las otras dos cuestiones planteadas (gráfico 30). En esta ocasión, en cinco países las tres cuartas partes de los ciudadanos realizan esa valoración positiva, mientras que en otros cinco países la mitad de los encuestados califican de buena la frecuencia con la que los docentes están en las aulas.

Capítulo 2. Gráfico 30

Ciudadanos que afirman que la frecuencia en aulas de los profesores de educación pública es buena o muy buena

PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos: b) La frecuencia con la que están en las aulas».

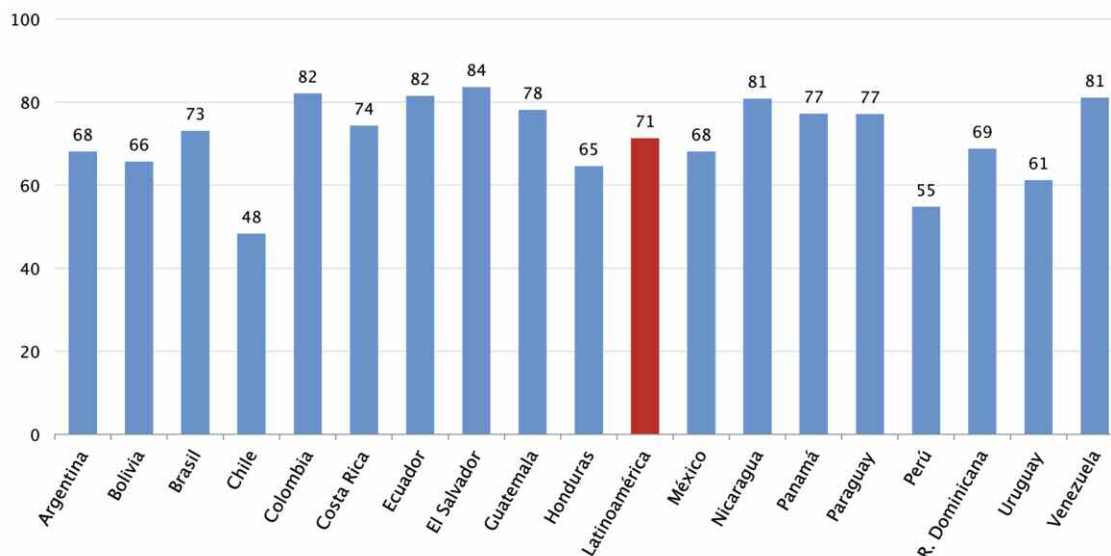
Capacidad que tienen los profesores para enseñar a los estudiantes

En último lugar, se les preguntó por la capacidad que, en su opinión, tienen los profesores para enseñar a los estudiantes. La percepción de los ciudadanos es, de nuevo, muy positiva: como se avanzó, el 71 % de respuestas es favorable en el conjunto de Latinoamérica (gráfico 31). En cinco de los países, más de las cuatro quintas partes de los encuestados realizan esa valoración positiva, mientras que solo en dos países la mitad califica de buena la capacidad que tienen los profesores para enseñar a los estudiantes.

Capítulo 2. Gráfico 31

Ciudadanos que afirman que la capacidad de los profesores de educación pública para enseñar a los estudiantes es buena o muy buena

PORCENTAJES SOBRE EL TOTAL



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos: c) Su capacidad de enseñar a los estudiantes».

La educación como mecanismo de inclusión

Como se viene diciendo, uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los países de la región es la mejora de la calidad educativa. Esto supone considerar la educación como un derecho, que debe garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una formación de calidad, en igualdad de condiciones, que les permita adquirir los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la sociedad de una manera responsable y constructiva.

Se han realizado múltiples esfuerzos en la región para asegurar a todos los alumnos el acceso, la progresión y la conclusión en los distintos niveles educativos básicos, y el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones. Desafortunadamente, los datos disponibles evidencian que los avances no han sido uniformes en todos los países ni para todos los grupos de población, y así lo perciben los ciudadanos. Entre otros factores, el origen étnico, el género, así como las condiciones sociales, económicas y culturales, continúan provocando, en demasiadas ocasiones, la exclusión o la discriminación en el acceso a la educación o el éxito en la finalización de los estudios emprendidos.

Las desigualdades de clase social, de origen étnico, de residencia en medios rurales o de sexo, por citar algunas de las más destacadas, como se muestra más adelante, se convierten,

con demasiada frecuencia e intensidad, en desigualdades en el acceso y el tránsito por los sucesivos niveles educativos. Los jóvenes afectados por dichas desigualdades encuentran serias dificultades para adquirir las competencias ciudadanas necesarias para su formación personal, su vida laboral posterior y su inclusión en la sociedad en condiciones de auténtica igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, lograr el desarrollo de sistemas educativos más equitativos supone avanzar hacia la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Una educación inclusiva requiere una oferta de formación accesible a todos, de igual calidad y que garantice las mismas oportunidades, con independencia de la clase social, las características personales y el origen o procedencia. Asimismo, supone garantizar una formación adaptada a las demandas del mercado de trabajo, que permita que los jóvenes adquieran las competencias necesarias para incorporarse al mundo laboral. En definitiva, formar personas capaces de realizar su proyecto de vida dentro de la sociedad actual, participando en ella de una manera activa y justa.

En este sentido, se han planteado varias preguntas para conocer la opinión y las valoraciones de los encuestados sobre la equidad y las oportunidades de formación que ofrecen los distintos sistemas educativos.

Equidad de la educación: igualdad de oportunidades de éxito para todos

Con el objetivo de conocer la percepción social acerca de los avances o retrocesos de los últimos años sobre la igualdad de oportunidades que los sistemas educativos ofrecen a todos los sectores sociales se ha formulado la siguiente pregunta:

P33NE.A Comparado con cinco años atrás, ¿cree Ud. que el sistema educativo de su país ofrece más, menos o iguales oportunidades a todos los sectores sociales?

En el conjunto de Latinoamérica, un 44% valora como más inclusiva la educación actual. Es un porcentaje importante, pero un 26% afirma que no percibe cambios y otro 26% de los encuestados considera que el sistema educativo es menos inclusivo que hace cinco años (gráfico 32). Estos dos grupos suman un 52%, de modo que se puede afirmar que la percepción de desigualdades en la región es todavía hoy elevada.

Al analizar los resultados comparando las opiniones en Centroamérica y Sudamérica, las valoraciones positivas sobre la mejora de oportunidades en cada subregión siguen la misma tendencia de respuesta que en el conjunto: el 45% de los encuestados en Centroamérica y el 43% en Sudamérica estima que los sistemas educativos respectivos ofrecen más oportunidades a todos que hace cinco años.

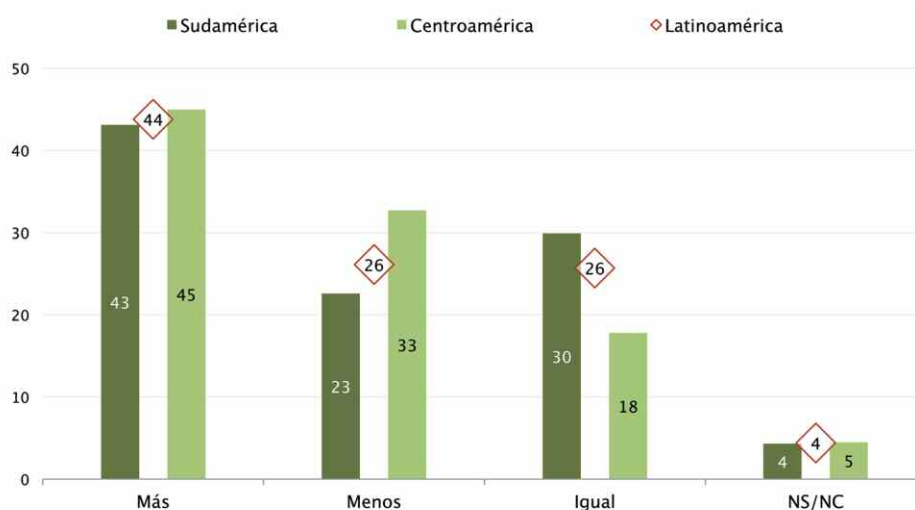
Sin embargo, se encuentran algunas diferencias entre aquellos que tienen opiniones menos favorables. En Centroamérica, el 33% de los encuestados considera que la educación actual ofrece menos oportunidades que en el pasado, frente a un 23% en Sudamérica. Estos resultados se invierten cuando se considera la proporción de encuestados que no perciben cambios: en Centroamérica son un 18% y en Sudamérica, un 30%.

En general, estas valoraciones de los ciudadanos sobre la igualdad de oportunidades en educación responden a las percepciones sobre la realidad social de la región, marcada por la inequidad y por la existencia de grandes desigualdades económicas y sociales.

Capítulo 2. Gráfico 32

Valoración sobre las oportunidades que ofrece el sistema educativo en comparación con cinco años atrás

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

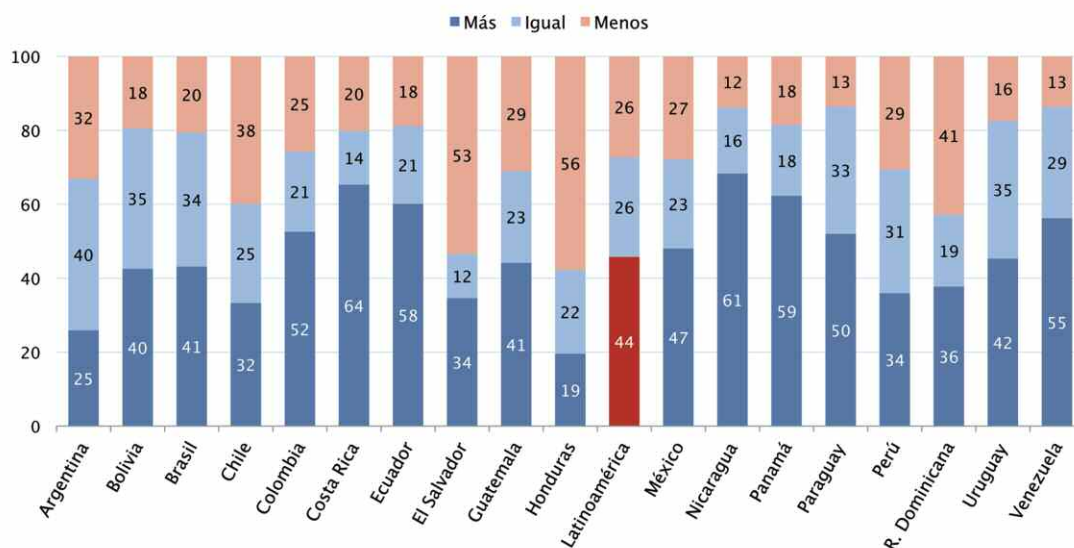
Pregunta: «Comparado con cinco años atrás, ¿cree Ud. que el sistema educativo de su país ofrece más, menos o iguales oportunidades a todos los sectores sociales?».

En dos países (Costa Rica y Nicaragua) casi dos de cada tres encuestados manifiestan que sus sistemas educativos han avanzado en materia de equidad e inclusión y en otros cinco países (Colombia, Ecuador, Paraguay, Venezuela y Panamá) más del 50% de los encuestados tiene la misma percepción positiva (gráfico 33). En el extremo opuesto se encuentran dos países en los que más del 50% de los encuestados estima que el sistema educativo ofrece menos oportunidades a todos, y otros dos en los que uno de cada tres encuestados expresa la misma opinión.

Capítulo 2. Gráfico 33

Valoración sobre las oportunidades que ofrece el sistema educativo en comparación con cinco años atrás

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «Comparado con cinco años atrás, ¿cree Ud. que el sistema educativo de su país ofrece más, menos o iguales oportunidades a todos los sectores sociales?».

La complejidad de la valoración solicitada a los encuestados exigía enriquecer las opiniones manifestadas con carácter general. Por ello, al hablar de sistemas educativos menos capaces de ofrecer las mismas oportunidades a todos, se consideró relevante conocer qué sectores sociales o grupos son percibidos por los ciudadanos como los más desfavorecidos dentro del sistema educativo de sus países. Por esta razón, a los encuestados que opinaron que el sistema educativo de su país ofrece menos oportunidades se les formuló la siguiente pregunta:

P33NE.B ¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país? [Respuesta múltiple, máximo tres opciones:] Hombres, mujeres, indígenas, blancos, mestizos, afrodescendientes, clase alta, clase baja, áreas rurales, áreas urbanas, de la capital, nacionales, inmigrantes.

Como se ha señalado anteriormente, en el conjunto de Latinoamérica un 26 % de los encuestados afirma que el sistema actual ofrece menos oportunidades que hace cinco años. Este porcentaje es superior en Centroamérica (33 %), e inferior en Sudamérica (23 %). En relación con quiénes son los menos favorecidos, las respuestas proporcionan una información interesante.

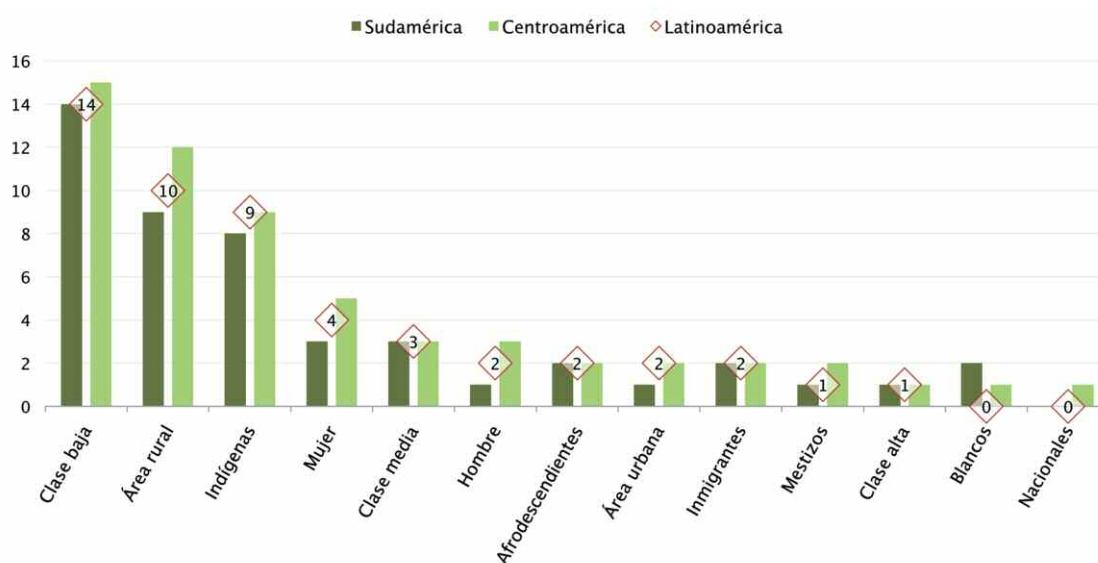
En Centroamérica (15%) y en Sudamérica (14%) la mayoría de los encuestados considera que los grupos más desfavorecidos son los de clase baja (gráfico 34). Son un 12% en Centroamérica y un 9% en Sudamérica quienes apuntaban también a los ciudadanos que viven en el área rural, mientras que un 9% y un 8%, respectivamente, opina que los indígenas son otro de los grupos que el sistema educativo favorece menos.

Les siguen como grupos menos favorecidos, en orden decreciente, las mujeres, las clases medias y los hombres. Hay que resaltar que los afrodescendientes, los inmigrantes o los mestizos no tienen, a juicio de los encuestados, unas oportunidades muy diferentes a las de los blancos o los pertenecientes a las clases altas.

Capítulo 2. Gráfico 34

Valoración sobre los grupos a los que el sistema educativo favorece menos

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país?».

En consecuencia, a juicio de los encuestados, el tipo de ciudadano menos favorecido por los sistemas educativos en toda la región sería una mujer indígena, de clase baja, que habita en una zona rural.

Con el objetivo de realizar un análisis de los resultados más detallado por países, ha parecido conveniente utilizar una clasificación acorde con algunos de los atributos de origen que han sido identificados a partir de las encuestas de hogares.

Inequidades asociadas a las características de las familias (patrimonio, activos, capital educativo, etc.)

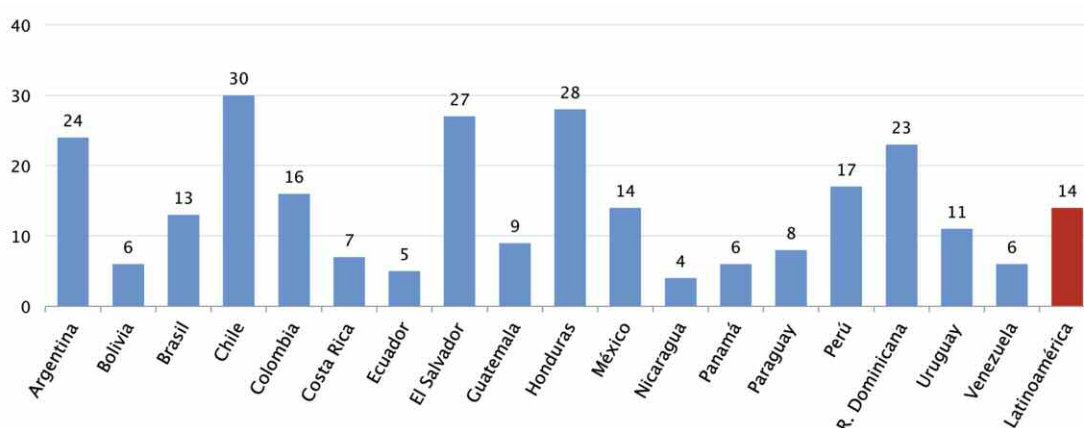
Como se ha señalado, entre aquellos encuestados que afirman que la educación actual es más desigual que en los años anteriores, el mayor porcentaje (14 %) sitúa a las clases bajas como el grupo más desfavorecido, es decir, apunta a las circunstancias sociales y económicas como el factor que favorece en mayor medida el mantenimiento de las desigualdades educativas. Este promedio regional que cifra la desigualdad en la clase social desciende al 6 % o menos en cinco países (Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Venezuela) y se eleva por encima del 23 % en otros cinco países (Argentina, Chile, El Salvador, Honduras y República Dominicana) (gráfico 35).

Esta percepción social coincide, en muchos casos, con lo que ponen de manifiesto diversos estudios nacionales e internacionales sobre la alta correlación que existe entre las circunstancias sociales, económicas y culturales de las familias y el rendimiento educativo de los jóvenes. No obstante, conviene resaltar que, a la hora de explicar la influencia en el rendimiento de los alumnos, esos mismos estudios ponen el énfasis en algunos factores estrictamente educativos, tales como la organización y el funcionamiento de las escuelas y de las aulas, el trabajo y la actitud de profesores y alumnos, y la implicación de las familias en la educación de sus hijos.

Capítulo 2. Gráfico 35

Percepción de que el sistema educativo favorece menos a la clase baja

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país?».

Inequidades entre zonas urbanas y rurales

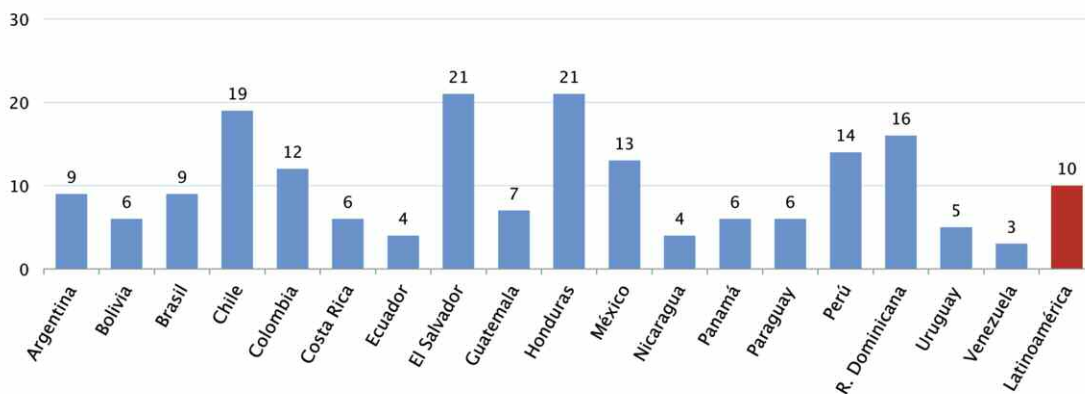
La segunda causa que han identificado los encuestados como fuente de profundas desigualdades sociales y educativas es la zona de residencia. En términos generales, el 10% de la población que manifiesta opiniones más críticas sobre los avances en materia de equidad educativa considera que los grupos sociales que viven en zonas rurales son los más desfavorecidos por el sistema educativo de sus países. En tres de ellos (Chile, El Salvador y Honduras), en torno al 20% de los encuestados manifiesta esta opinión, mientras que en otros tres (Ecuador, Nicaragua y Venezuela) el porcentaje se sitúa alrededor del 4% (gráfico 36).

Estas opiniones ponen de manifiesto las dificultades que, en muchas ocasiones, los niños y los jóvenes procedentes del área rural deben afrontar para acceder a los servicios educativos. Asimismo, datos derivados de algunos estudios internacionales demuestran que los grupos procedentes de zonas rurales, además de verse afectados con mayor frecuencia por la pobreza y otras privaciones, como la malnutrición y las dificultades de acceso a los servicios básicos o de salud, no pueden muchas veces incorporarse a los centros educativos por la escasez de oferta o por las grandes distancias que los separan de estos. En algunos casos, además de afrontar otras carencias, acceden en condiciones inadecuadas por la falta de infraestructura, mantenimiento, materiales didácticos y profesores.

Capítulo 2. Gráfico 36

Percepción de que el sistema educativo favorece menos a la población de las áreas rurales

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país?».

Inequidades por pertenencia étnica

El tercer grupo social más señalado como objeto de exclusión dentro del sistema educativo es el de las poblaciones indígenas. Esta opinión, emitida por el 9% de los que respondieron

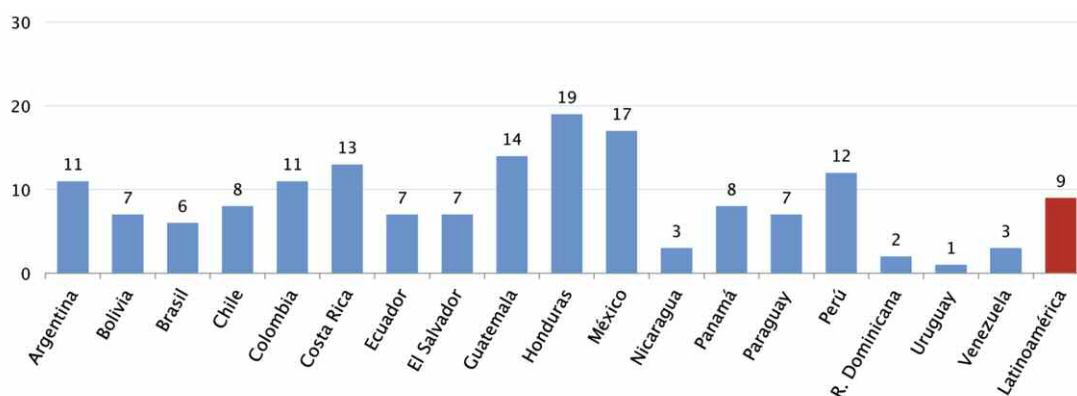
a esta pregunta, recoge la percepción que poseen los ciudadanos acerca de la discriminación racial existente en aquellos países donde habitan diversas etnias originarias y poblaciones afrodescendientes. De acuerdo con las opiniones manifestadas, entre el 11% y el 19% de los encuestados de siete países (Argentina, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, México y Perú) opinan que existen desigualdades respecto a la educación dependiendo del origen étnico (pertenencia a grupos indígenas). En cuatro países (Nicaragua, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), el porcentaje de encuestados que opinan de ese modo no supera el 3% (gráfico 37).

El hecho de que las poblaciones indígenas habiten mayoritariamente en zonas rurales puede contribuir a su consideración como grupo social en grave riesgo de exclusión educativa. Al hecho de la discriminación racial y étnica se le añade el factor de ruralidad que, como ya se ha señalado, es también percibido por parte de los ciudadanos como fuente de profundas desigualdades en educación.

Capítulo 2. Gráfico 37

Percepción de que el sistema educativo favorece menos a la población indígena

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país?».

Inequidades por género

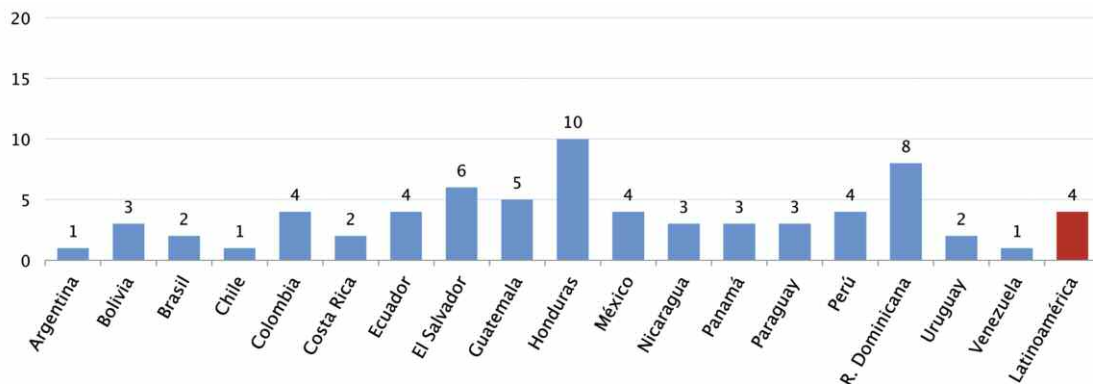
Al analizar las opiniones de los ciudadanos respecto a si las mujeres son consideradas como un grupo social en desventaja dentro del sistema educativo, en ninguno de los países de la región aparece señalado como el primer y principal factor de exclusión. En el conjunto de Latinoamérica, solo un 4% de los encuestados considera que las mujeres estén en situación de desventaja en los sistemas educativos. En dos países (Honduras y República Dominicana) el porcentaje supera el 8%, pero en siete países se sitúa por debajo del 4% (gráfico 38).

A pesar de las importantes desigualdades sociales que todavía existen en Latinoamérica por razones de género, las opiniones parecen coincidir en que son bastantes los avances logrados en materia de igualdad de oportunidades de las mujeres, al menos en los niveles básicos del sistema educativo.

Capítulo 2. Gráfico 38

Percepción de que el sistema educativo favorece menos a las mujeres

PORCENTAJES DE RESPUESTA (RESPUESTAS MÚLTIPLES)



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país?».

Educación e inserción laboral

Un último aspecto a valorar sobre la educación como mecanismo de inclusión hace referencia a la capacidad que tienen los sistemas educativos para formar ciudadanos capaces de insertarse con éxito en el mercado laboral. Tradicionalmente, ha sido la formación universitaria la considerada como medio por excelencia para acceder a un buen puesto de trabajo. Sin embargo, cada vez cobran mayor importancia otras opciones formativas, capaces de preparar a los jóvenes con calidad para permitir su inserción en el mundo laboral en condiciones favorables para acceder a buenos puestos de trabajo. Este es el caso de las escuelas de oficio y de la formación profesional.

Con el objetivo de conocer qué percepción tienen los ciudadanos sobre estos distintos itinerarios formativos, se han incorporado las cuestiones que se presentan a continuación.

Valoración de la formación profesional y la formación universitaria como medio para la inserción laboral

Las preguntas realizadas para valorar la formación profesional y la universitaria como mecanismos para acceder a un adecuado puesto de trabajo han sido las siguientes:

P31NE ¿Está Ud. muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

P31NE.A Las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo.

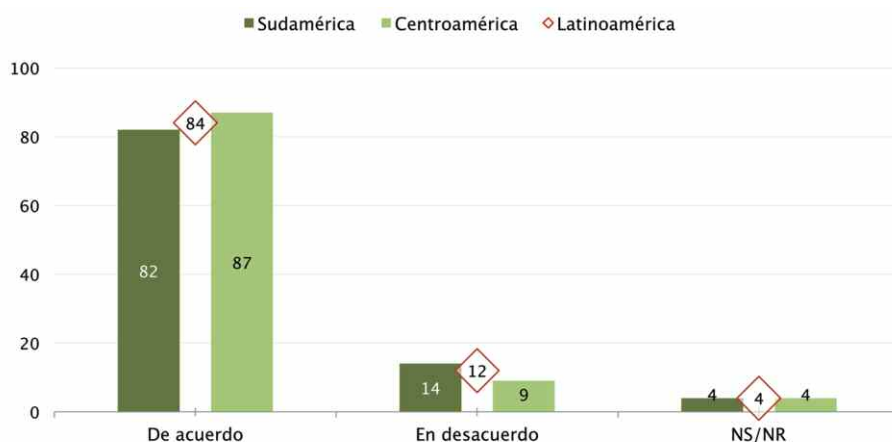
P31NE.B La formación universitaria permite acceder a un buen trabajo.

Como puede apreciarse en el gráfico 39, en el conjunto de Latinoamérica una proporción muy alta de encuestados (84 %) opina que la formación profesional resulta muy adecuada para acceder a un buen trabajo. En Centroamérica, el porcentaje de respuesta es algo superior a ese promedio (87%), mientras que en Sudamérica desciende hasta el 82 %. En cualquier caso, más de cuatro de cada cinco encuestados valoran de manera muy positiva la formación que las escuelas de oficio ofrecen a los jóvenes como garantía para su posterior inserción laboral.

Capítulo 2. Gráfico 39

Percepción de que las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Está Ud. muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? a) Las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo».

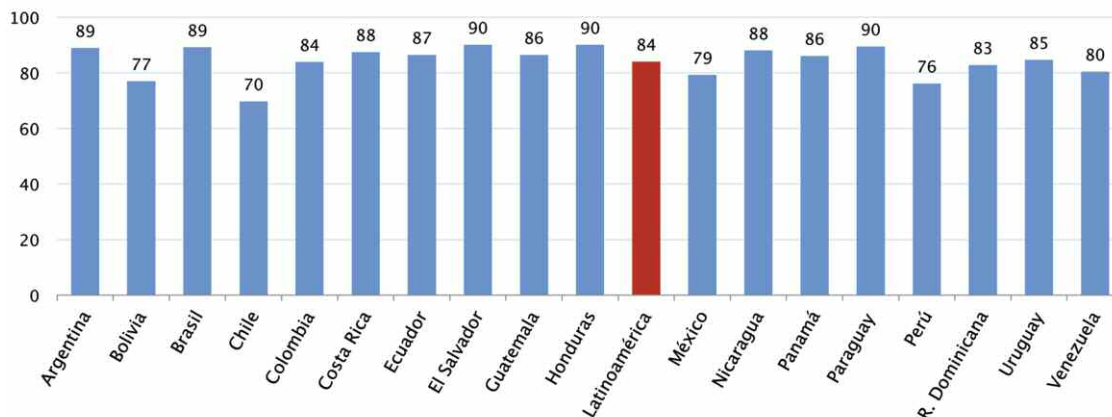
Nota: Las respuestas correspondientes a «De acuerdo» y «Muy de acuerdo» aparecen englobadas en una única categoría («De acuerdo»), al igual que las correspondientes a «En desacuerdo» y «Muy en desacuerdo» («En desacuerdo»).

Esta percepción positiva se observa también al analizar los datos en función de los países de procedencia de los encuestados, como refleja el gráfico 40. En once países (Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay) los porcentajes de respuesta están por encima del 85 %. En otros cuatro países los porcentajes no llegan al 80 %, pero se mantienen por encima del 70 %. Estos datos parecen ser congruentes con las opiniones recogidas al principio de este capítulo, donde se comentaba que la calidad de la educación técnico-profesional era la mejor valorada en relación con los restantes niveles y modalidades de la educación pública.

Capítulo 2. Gráfico 40

Ciudadanos que consideran de que las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo

PORCENTAJES DE RESPUESTA



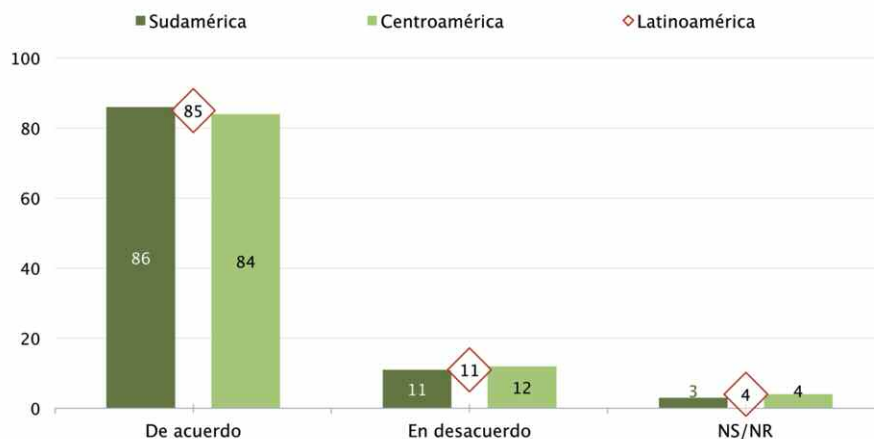
Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Está Ud. muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? a) Las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo».

Capítulo 2. Gráfico 41

Percepción de que las universidades permiten acceder a un buen trabajo

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Está Ud. muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? a) Las universidades permiten acceder a un buen trabajo».

Nota: Las respuestas correspondientes a «De acuerdo» y «Muy de acuerdo» aparecen englobadas en una única categoría («De acuerdo»), al igual que las correspondientes a «En desacuerdo» y «Muy en desacuerdo» («En desacuerdo»).

Quando se ha preguntado a los encuestados sobre la opinión que tienen acerca de la formación universitaria como mecanismo para acceder al mercado laboral, las valoraciones emitidas son también muy favorables y similares a las manifestadas en relación con la formación profesional. Como refleja el gráfico 41, en el conjunto de Latinoamérica un 85% de encues-

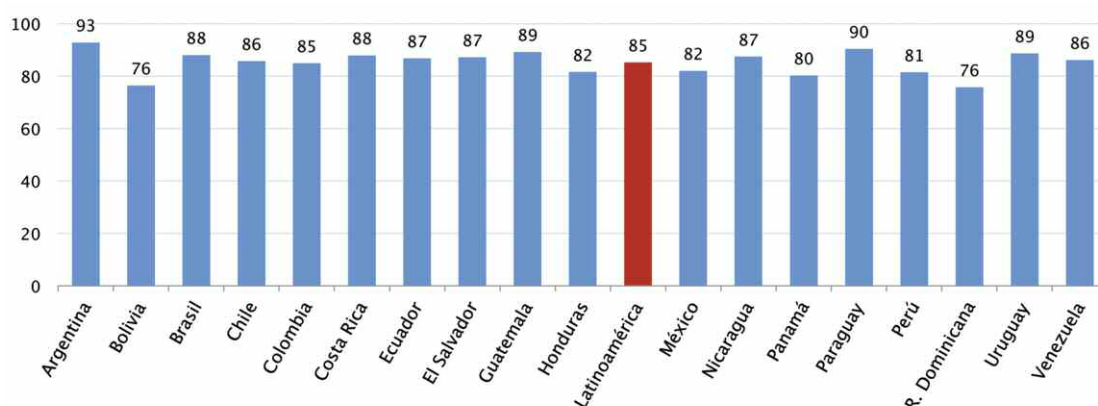
tados está de acuerdo con la afirmación de que «la formación universitaria permite acceder a un buen trabajo». Esta misma tendencia de respuesta se observa en Centroamérica (84%) y Sudamérica (86%). Los datos ponen de manifiesto que, en general, existe una gran confianza hacia las instituciones de educación superior, tanto académicas como profesionales, en cuanto medio adecuado para que los jóvenes puedan acceder a buenos puestos de trabajo.

Al igual que en el apartado anterior, el análisis de las opiniones por países muestra, de nuevo, una situación muy favorable. De acuerdo con los resultados plasmados en el gráfico 42, la práctica totalidad de los países (16 de los 18 que participaron en el estudio) tienen porcentajes de respuesta por encima del 80% cuando se pregunta si las universidades permiten acceder a un buen empleo. No obstante, en los dos países restantes el porcentaje de respuestas favorables se queda en el 76%.

Capítulo 2. Gráfico 42

Percepción de que las universidades permiten acceder a un buen trabajo

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Está Ud. muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? a) Las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo».

Por último, resulta interesante comparar las opiniones que los ciudadanos manifiestan acerca de la capacidad que tienen la formación profesional y la universitaria para facilitar a sus alumnos una buena inserción laboral.

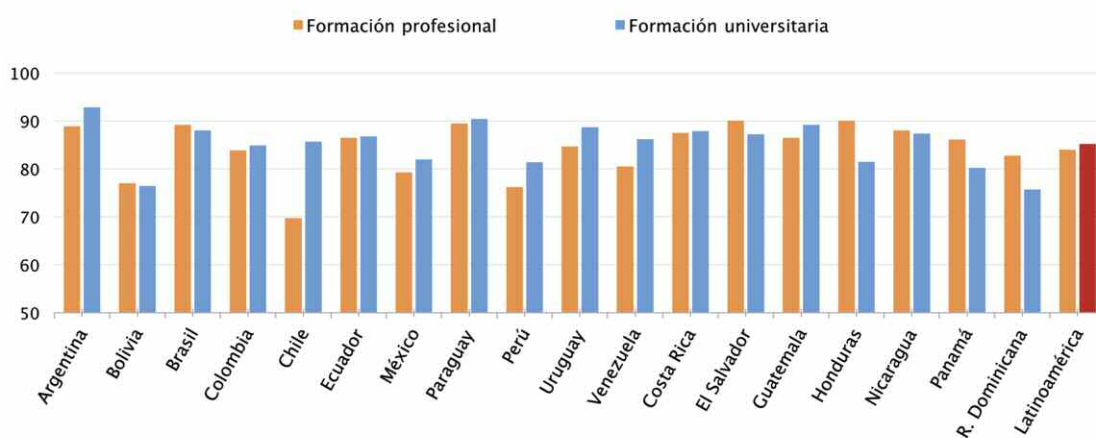
En general, como puede apreciarse en el gráfico 43, en el conjunto de Latinoamérica los porcentajes de respuesta muestran un alto grado de acuerdo al valorar ambas opciones. En Centroamérica, las opiniones a favor de la formación profesional alcanzan el 87%, mientras que son algo inferiores (84%) al considerar la formación universitaria. Esta tendencia de respuesta se invierte en Sudamérica. Concretamente, los ciudadanos valoran algo más la formación universitaria (86%) frente a la formación profesional (82%), sin que puedan en ningún caso considerarse significativas tales diferencias.

Una situación similar se encuentra al comparar las opiniones de los encuestados atendiendo a sus países de procedencia, que quedan reflejadas en el gráfico 43. Los porcentajes de respuesta no muestran diferencias significativas al comparar ambos itinerarios formativos, salvo en dos casos en los que estas se aproximan a los 10 puntos: en Chile, a favor de la formación universitaria, y en Honduras, a favor de la formación profesional. Pero como se ha señalado, en todos los países ambos tipos de formación reciben opiniones favorables de más del 70% de los encuestados.

Capítulo 2. Gráfico 43

Ciudadanos que consideran que las escuelas de oficio o formación profesional y las universidades permiten acceder a un buen trabajo

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

La financiación de la educación

En el estudio también se preguntó la opinión acerca de quién debe hacerse cargo de los costes de la educación, si la familia o el Estado, en los diferentes niveles educativos. La pregunta formulada fue la siguiente:

P30NE.A Independientemente de cómo es el sistema educativo de su país, ¿quién cree usted que debe pagar la educación preescolar?

- El Estado.
- Más el Estado que la familia.
- Más la familia que el Estado.
- La familia.

P30NE.B ¿Y la educación primaria y secundaria?

P30NE.C ¿Y la educación universitaria?

En el conjunto de Latinoamérica, cuatro de cada cinco encuestados entiende que la educación, en general, debe estar financiada por el Estado. El porcentaje de encuestados que se inclina por la financiación del Estado es más elevado cuando se hace referencia a la educación preescolar, a la primaria o a la secundaria (84 % de respuestas) que cuando se refiere a la educación universitaria (77 %). Esta misma tendencia de respuesta se observa en Centroamérica y Sudamérica, con porcentajes muy similares a los del conjunto de Latinoamérica.

En general, la opinión de los encuestados sobre la financiación de la educación es que el Estado debe hacerse cargo de ella en las etapas inferiores. Esta percepción muestra que la ciudadanía tiene asumido de manera muy generalizada que la educación básica es un derecho del que deben disfrutar todos los niños y jóvenes, independientemente de sus circunstancias de origen o personales, cualesquiera que estas sean. Las respuestas de los encuestados avalan el convencimiento ciudadano de que corresponde al Estado garantizar a todos el disfrute de este derecho.

En el caso de la formación universitaria, los encuestados entienden que puede estar cubierta en mayor medida por las aportaciones de las familias. Esta percepción tiene que ver con los planteamientos que defienden que, una vez garantizada la educación básica para todos en igualdad de condiciones, el Estado debe asegurar también la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Ahora bien, quién debe financiar este tipo de educación y, particularmente, cuál debe ser la aportación del Estado son cuestiones más debatidas. Por un lado, se resalta que la educación superior, tanto la de carácter profesional como la académica, tiene un marcado carácter voluntario, frente al obligatorio de la básica. Al mismo tiempo, junto con los beneficios sociales de la inversión en educación, los retornos individuales son también muy elevados, como se ha comentado en apartados anteriores.

Estas circunstancias fundamentan la opinión de aquellos que proponen una mayor participación de los individuos en la financiación de su formación superior. Sostienen los partidarios de esta opción que, efectivamente, el Estado debe garantizar el acceso en igualdad de condiciones, así como las ayudas individuales necesarias para que la permanencia de los jóvenes en la educación superior no se vea condicionada por sus recursos, o los de sus familias, mientras dura su formación. Pero, al mismo tiempo, sostienen que esta formación superior no debe ser soportada fundamentalmente por el conjunto de los ciudadanos, puesto que beneficia a una proporción limitada de jóvenes y, en bastantes ocasiones, con recursos familiares e individuales superiores a la media.

La mayoría de estas opiniones favorables a una mayor participación en la financiación de la educación superior por parte de sus beneficiarios estiman que son los propios jóvenes, y no sus familias, quienes deberían hacerse cargo de la parte que les corresponda del coste de su formación una vez finalizados los estudios con éxito e incorporados al mundo laboral. Este

planteamiento ayudaría a entender mejor el esfuerzo que debe corresponder al Estado y a los propios individuos en la formación superior. También evita que parte de los recursos públicos se destinen de manera no compensada a financiar la educación superior a jóvenes con circunstancias socioeconómicas especialmente favorecidas, o a aquellos cuyo interés por la formación y su esfuerzo por culminarla con éxito son notablemente insuficientes.

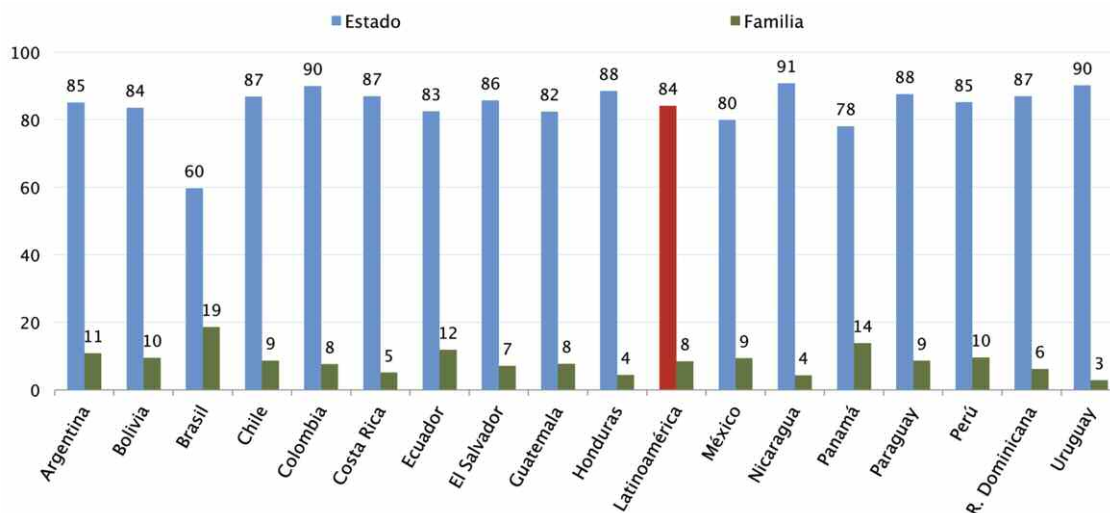
Desde luego, todas estas circunstancias y matices no han sido contemplados en la pregunta que sobre la financiación de la educación superior se ha formulado a los encuestados, pero probablemente sí están incluidos en la respuesta menos favorable que se da a la financiación estatal de la educación superior en comparación con otras etapas educativas.

En lo que respecta a la educación preescolar (gráfico 44), las opiniones favorables a que sea el Estado el principal responsable de la financiación de este nivel educativo superan el 80% en 16 de los 18 países de la región, y alcanza el 90% en Colombia, Nicaragua y Uruguay. Destacan también los casos de Brasil y Panamá, donde el 60% y el 78%, respectivamente, afirman que la educación preescolar debe estar pagada por el Estado, mientras que un 19% y un 14% de los encuestados, respectivamente, señalan que deben ser las familias las responsables de su financiación.

Capítulo 2. Gráfico 44

Opinión sobre quién debe financiar la educación preescolar

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

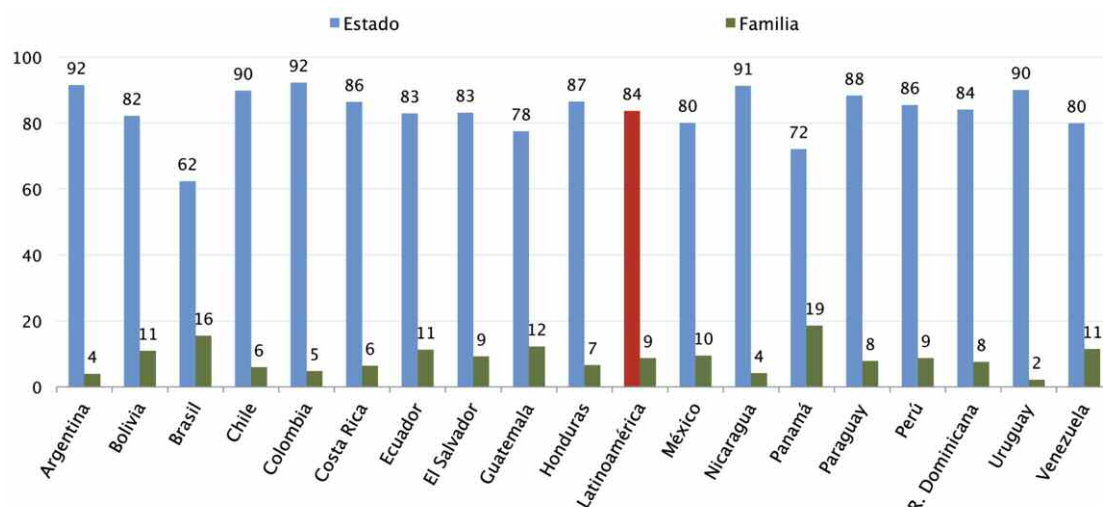
Pregunta: «Independientemente de cómo es el sistema educativo de su país, ¿quién cree usted que debe pagar la educación preescolar?».

Nota: Se reflejan solo las respuestas correspondientes a las opciones «El Estado» y «El Estado más que la familia», por un lado, y «La familia» y «La familia más que el Estado», por otro.

Capítulo 2. Gráfico 45

Opinión sobre quién debe financiar la educación primaria y secundaria

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Y la educación primaria y secundaria?».

Nota: Se reflejan solo las respuestas correspondientes a las opciones «El Estado» y «El Estado más que la familia», por un lado, y «La familia» y «La familia más que el Estado», por otro.

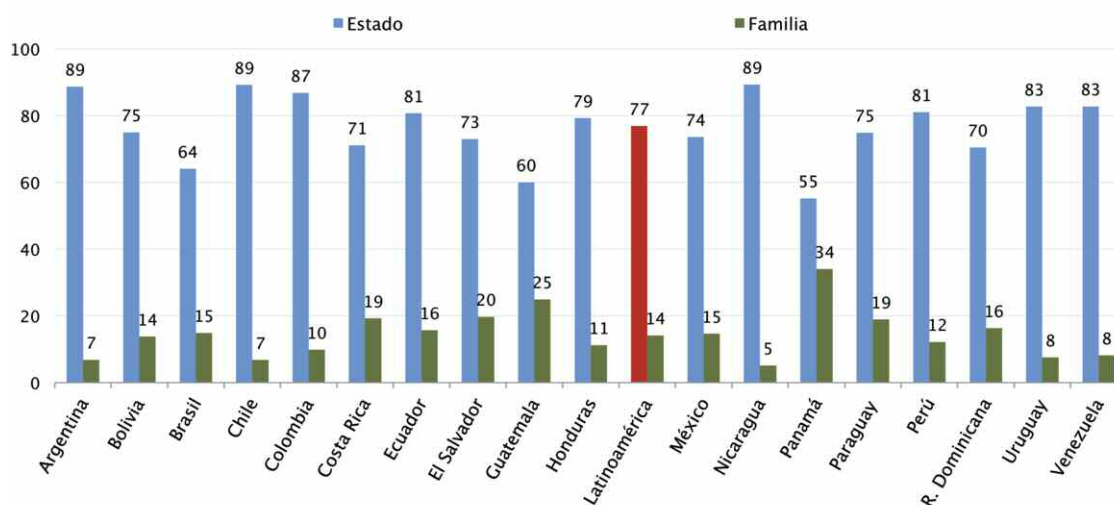
En las etapas de la educación primaria y secundaria (gráfico 45), como ya se ha señalado, existe una opinión mayoritaria, semejante a la expresada en relación con la educación preescolar, en favor de la financiación del Estado frente a la de la familia. En este caso, los porcentajes son aún más elevados, llegándose a alcanzar el 90% de respuestas en favor de la financiación estatal en Colombia, Argentina, Nicaragua, Uruguay y Chile. Brasil también destaca en este caso al presentar un 16% de respuestas a favor de la participación de la familia en la financiación de estas etapas educativas, así como Panamá, con un 19% de opiniones en el mismo sentido.

Al igual que ocurre en la educación preescolar, en Uruguay solo un 3% de los encuestados entiende que esta educación debe ser financiada por las familias, afirmación que también alcanza un porcentaje modesto, que no supera el 6%, en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y Nicaragua.

Por último, cuando se hace referencia a la financiación de la educación universitaria (gráfico 46), los encuestados vuelven a señalar al Estado como responsable principal de su financiación, aunque, como ya se ha dicho, el porcentaje de respuestas que se inclinan por esta opción es algo inferior al observado en las preguntas para los niveles educativos inferiores.

Capítulo 2. Gráfico 46**Opinión sobre quién debe financiar la educación universitaria**

PORCENTAJES DE RESPUESTA



Fuente: Latinobarómetro 2011.

Pregunta: «¿Y la educación universitaria?».

Nota: Se reflejan solo las respuestas correspondientes a las opciones «El Estado» y «El Estado más que la familia», por un lado, y «La familia» y «La familia más que el Estado», por otro.

En general, todos los países superan el 70 % de respuestas a favor de la financiación estatal de la educación superior, salvo Panamá, Guatemala y Brasil, en los que las respuestas que se inclinan por la financiación estatal no alcanzan el 70%; en los dos países centroamericanos citados, más del 20% están a favor de la financiación por parte de las familias. Brasil, por su parte, destaca por el hecho de que el porcentaje de partidarios de la financiación estatal de la educación superior supera incluso al de los de la educación preescolar, primaria y secundaria. No obstante, en este caso los partidarios de la financiación de la educación superior por las familias representan el 15%, cifra similar a la media latinoamericana.

Como puede apreciarse, una buena parte de la población latinoamericana atribuye un lugar destacado al Estado en lo que respecta a la financiación de la educación, en todos sus niveles. La diferencia de matices que, sin duda, existe se refiere al peso específico que se le concede en los diversos niveles y etapas de la educación; no obstante, tal observación no contradice la opinión general que asigna un lugar secundario a las familias. En el anexo B se podrá analizar en qué medida esa opinión general se ve reflejada en la evolución del gasto público en educación en los últimos años en Iberoamérica.



Capítulo **3**

Educación y sociedad en Iberoamérica

La educación es una actividad humana que combina dos dimensiones distintas, aunque íntimamente entrelazadas. Por una parte, tiene una vertiente individual, puesto que supone estimular y apoyar a las personas para conseguir que desarrollen todas sus potencialidades. Desde este punto de vista, implica proporcionar las condiciones, facilitar la orientación y acompañar el proceso mediante el cual se llega a desarrollar una vida individual plena, tanto en el plano personal como en el profesional. Por otra parte, tiene una vertiente social, puesto que supone la transmisión y la reconstrucción de la cultura vigente en una determinada sociedad. Desde esa perspectiva, implica definir y formalizar un proyecto cultural que se pretende transmitir entre generaciones, al tiempo que se recrea y reconstruye.

Aunque ambas dimensiones sean indisociables, el análisis que se desarrolla en este capítulo se centra específicamente en la segunda de ellas, esto es, en su vertiente social. Hace ya muchas décadas que se formuló la tesis de que la educación es básicamente una forma de socialización. En efecto, ha transcurrido ya un siglo desde que Émile Durkheim propuso en el *Nuevo diccionario de pedagogía y de instrucción primaria*, dirigido por Ferdinand Buisson, su influyente definición: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 2009: 57).

Y es que no cabe duda de que la educación es uno de los instrumentos fundamentales que poseen las sociedades para asegurar su continuidad y, al mismo tiempo, para renovarse. Continuidad y cambio son dos fenómenos sociales inseparables, en el núcleo de cuya dinámica se ubican los procesos educativos.

Si bien la educación se ha desarrollado en cualquier momento histórico y en todas las sociedades, el modo en que se ha organizado ha variado con el paso del tiempo. En la época contemporánea, el modelo organizativo predominante ha sido el de los sistemas educativos nacionales. Desde que en el tránsito del siglo XVIII al XIX comenzaron a configurarse estos poderosos aparatos de formación, no han dejado de expandirse, aun sufriendo numerosas crisis y continuos procesos de adaptación a las cambiantes circunstancias. Tanto es así que muchos de nuestros contemporáneos consideran que el conjunto de la educación se reduce a lo que sucede en el interior de los sistemas educativos.

No obstante, es importante subrayar que los procesos educativos son mucho más amplios que su formalización institucional en el entorno escolar. No solo las familias ocupan un lugar propio en esa tarea, sino que el conjunto de la sociedad, sus instituciones y organizaciones difícilmente pueden desligarse de la misma. Hoy en día está ampliamente aceptado que la educación es una realidad más amplia que la escolarización, aunque esta última sea una de sus concreciones institucionales más importantes.

Por ese motivo, no debe extrañar que las Metas Educativas 2021 hayan mirado al exterior del sistema educativo y también a la frontera, muchas veces borrosa, que se sitúa entre el propio sistema y lo que sucede fuera de él. De hecho, varias de las metas propuestas tienen implicaciones destacadas para diversos sectores sociales o incluso para el conjunto de la sociedad. Dicho de otro modo, la mirada que arrojamamos a la situación de la educación iberoamericana no puede confinarse en el interior de los límites de los sistemas educativos.

En este capítulo se han seleccionado varias metas que tienen una importante dimensión social, con el propósito de conocer la situación actual, valorar el estado de avance que haya podido registrarse y analizar los desafíos que se plantean en el futuro próximo. Los temas abordados, a cada uno de los cuales se dedica un epígrafe, son los cinco siguientes, que a su vez corresponden a las metas específicas que se indican: la participación de la sociedad en la acción educadora (meta específica 1); el apoyo a las familias para favorecer la asistencia escolar (meta específica 2); la educación de las minorías étnicas, las poblaciones originarias y la población afrodescendiente (metas específicas 3 y 4); la educación en valores para una ciudadanía democrática (meta específica 11); y la conexión entre la educación y el empleo (metas específicas 16 y 17).

La intención de estas páginas consiste en mostrar cómo puede utilizarse la información procedente del proyecto de las Metas 2021, combinándola con otras fuentes complementarias, para enriquecer nuestro conocimiento acerca de la educación en Iberoamérica. Se ha recurrido a fuentes propias del proyecto, tales como las que se utilizaron para elaborar el informe del año 2011 (OEI, 2011) y otras nuevas aplicadas en este nuevo trabajo, así como a datos y análisis aportados por otros organismos nacionales o internacionales y por algunos estudios

relevantes acerca de la educación en Iberoamérica. Hay que subrayar además que se trata de un ámbito en el cual no abundan los indicadores internacionales comparables, por lo que la tarea que hay que realizar resulta aún más compleja. Esta combinación de importancia y complejidad hacen más urgente si cabe la necesidad de abordarla.

No se pretende agotar en estas breves páginas el análisis que podría realizarse de este ámbito específico, sino solamente comenzar a tratar algunos campos de indudable importancia para el logro de las Metas 2021. En informes venideros se continuará con esta línea de actuación, analizando con mayor detenimiento algunos ámbitos específicos. Concretamente, está previsto que el informe correspondiente a 2013 aborde la situación del profesorado en Iberoamérica, de la que aún nos falta un conocimiento más profundo. Hacer realidad un conjunto de objetivos tan ambiciosos como los propuestos en este proyecto requiere un compromiso decidido por parte de los países y un esfuerzo sostenido de seguimiento y análisis del progreso registrado, que permita conocer la situación real y orientar la actuación pública hacia el logro de esas metas.

La participación de la sociedad en la acción educadora

La conexión existente entre la educación y el entorno social en que esta se desarrolla obliga a tomar en consideración el modo en que la sociedad participa en la tarea educadora. Como se ha señalado muchas veces, la educación es una tarea colectiva en la que todos los sectores sociales deben estar implicados. No quiere decir que todos ellos tengan el mismo tipo de actuación ni la misma responsabilidad, pero no por eso deben tener una menor implicación. Todos aprendemos en distintas circunstancias y contextos, recibiendo influencias múltiples y acercándonos al conocimiento por vías diversas y complementarias.

El reconocimiento de la existencia de una acción educadora plural y multidireccional se ha plasmado en el hecho de que la primera formulación de las Metas Educativas 2021 se refiera precisamente a la necesidad de incentivar tal participación. En consonancia con esa intención, la meta general primera se ha definido como «Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora», que a su vez se concreta en la meta específica 1: «Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural». Para medir el grado de cumplimiento de esta meta se ha definido el indicador 1, basado en el «número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada».

La participación no es solo una exigencia derivada de la pluralidad de canales e influencias formativas. Sabemos que es también un valor democrático que conviene cultivar. Y los datos

recopilados para construir este indicador demuestran que todos los países iberoamericanos reconocen el valor de la participación social en materia de educación y la fomentan.

Dada la ausencia de información comparable acerca de este indicador, el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) incluyó una pregunta específica en el cuestionario que envió a los responsables educativos de los países iberoamericanos en el año 2011. Posteriormente, solicitó a comienzos de 2012 una actualización de los datos proporcionados el año anterior. Con la información aportada por las Administraciones educativas ha construido un primer esbozo de respuesta, que incluye algunos ejemplos relevantes de los programas puestos en marcha en los diferentes países y una estimación de las tendencias observables. En el cuadro 1 se incluye la referencia de algunos proyectos nacionales destacables en los cuales diversos sectores sociales participan en la tarea educadora. Se trata de una información suministrada por los propios países, que cabe entender significativa.

Capítulo 3. Cuadro 1.

Ejemplos de proyectos educativos con participación de diferentes sectores sociales

País	PROGRAMA
Argentina	Plan Ahí
Bolivia	Becas Solidaridad por la Igualdad
Chile	Programas de prevención de consumo de drogas en el marco escolar
Colombia	Plan Decenal de Educación
Costa Rica	Programa de Informatización para el Alto Desempeño
Cuba	Programa Educa a tu Hijo
Ecuador	Modelo de gestión descentralizada de servicios
El Salvador	Fondo Solidario para la Salud (FOSALUD)
España	Programas municipales de control del absentismo escolar
Guatemala	Consejo Nacional de Educación
Honduras	Estrategia de Seguridad Alimentaria
México	Consejos Escolares de Participación Social en la Educación
Nicaragua	Capacitación a maestras para atender a madres de menores de seis años
Portugal	Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)
R. Dominicana	Programas financiados por la Dirección de Participación Comunitaria del Ministerio de Educación
Uruguay	Plan Ceibal

Fuente: Cuestionarios nacionales del IESME (OEI), 2011 y 2012.

Las respuestas obtenidas permiten identificar algunos de los sectores y organizaciones sociales que intervienen en dichos proyectos. De una forma especial, hay que hablar de la participación de los servicios de salud y desarrollo social, incluidos algunos servicios de

prevención de la drogodependencia y similares. Son varios los ejemplos que responden a este planteamiento, tanto en lo que respecta a educar a los jóvenes para una vida más saludable, como a favorecer el entorno de las comunidades para asegurar la educabilidad de sus menores, por ejemplo, mediante el cuidado de la alimentación. Entre las instituciones promotoras o participantes en dichos proyectos figuran, como es lógico, las Administraciones Públicas, pero también aparecen con frecuencia otros agentes, como es el caso de organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones u otras entidades de la sociedad civil. En algunas ocasiones, entre ellos aparecen los sindicatos o gremios, así como asociaciones propias de la población indígena o afrodescendiente, especialmente en países que viven esa realidad y se han propuesto superar las desigualdades existentes. En algunos casos se trata de proyectos de cooperación de dos sectores o servicios públicos, pero en otros la concepción es más global y tiende a dar una respuesta integral a las necesidades de algunos grupos sociales, donde la educación encuentra un lugar específico.

Por otra parte, hay que señalar que la mayoría de los países que respondieron a los cuestionarios indicaron que se trata de una tendencia en expansión, con un número creciente de proyectos nacionales, regionales o municipales de esta índole. No obstante, es necesario señalar que estamos ante una realidad difícilmente cuantificable y poco susceptible de un seguimiento riguroso. En efecto, una primera dificultad que se plantea deriva de la ausencia de una definición generalmente aceptada acerca de qué es un proyecto de participación social en materia de educación. Esa carencia hace que no se puedan establecer límites ni tipologías claras, ni tampoco identificar todos los casos existentes, y provoca que, en consecuencia, sea difícil cuantificarlos. Una segunda dificultad deriva de la existencia de una diversidad de iniciativas que impulsan tales proyectos, lo que implica la invisibilidad de muchos de ellos para las Administraciones Públicas, que son las que tienen generalmente una mayor capacidad de control y seguimiento. Una tercera dificultad deriva de la desigual trayectoria que tienen tales iniciativas, pues algunas de ellas se prolongan en el tiempo mientras que otras cuentan con una vida efímera.

En estas circunstancias, todo apunta a que estamos ante una tendencia positivamente valorada en la región, en la que confluyen esfuerzos múltiples y propuestas plurales, pero cuya vida y desarrollo permanecen muchas veces restringidos a círculos relativamente pequeños y no consiguen amplia trascendencia. Pero, dada la importancia que las Metas 2021 conceden a esta participación social, habrá que desarrollar modelos de información y de análisis que permitan conocer mejor la situación actual y su evolución en los próximos años. A fin de cuentas, si se pretende reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora, habrá que acercarse a ese tipo de proyectos con rigor y exigencia.

El apoyo a las familias para favorecer la asistencia escolar

Durante los últimos años han sido varios los países iberoamericanos que han puesto en marcha diversas iniciativas de transferencias económicas condicionadas a las familias, en forma de subsidios vinculados a la asistencia de sus hijos a la escuela. Latinoamérica ha sido una región pionera en el desarrollo de este tipo de programas que, con diferentes nombres, características y cobertura, se han convertido en una estrategia política relevante orientada a la reducción de la pobreza. Algunos estudios recientes han puesto de manifiesto además el lugar tan destacado que los países latinoamericanos han ocupado en esta tendencia mundial (Bonal, Tarabini y Rambla, 2012).

Las transferencias económicas condicionadas han llegado paulatinamente a reconocerse como una estrategia especialmente valiosa para la reducción de la pobreza. Desde que en los años ochenta comenzó a hablarse de un «ajuste con rostro humano» no han dejado de buscarse distintos instrumentos capaces de permitir el alivio de la situación de la población afectada por la pobreza severa. Fueron algunos países de la región, como Brasil y México, los primeros que pusieron en marcha iniciativas de este tipo a mediados de los años noventa, que rápidamente fueron transferidos a otras naciones y regiones mundiales. Si bien en su origen los programas fueron en buena medida de carácter estadual (en expresión brasileña) o local, con el paso del tiempo hemos asistido a la expansión de programas de cobertura federal o nacional y de mayor envergadura y presupuesto, dados los buenos resultados de aquellos primeros ensayos.

En la base de esta tendencia expansiva se encuentra la concepción de que la reducción de la pobreza es un proceso en el cual los sectores afectados pueden beneficiarse de la movilización de sus propias redes sociales y de la adopción de un papel activo en las políticas sociales adoptadas. Desde esta perspectiva, la educación se considera una de las mejores políticas posibles de lucha contra la pobreza, dado que contribuye a que los sectores sociales afectados desarrollen su propio capital humano y cultural y se sitúen así en una posición más favorable para superarla. Este es el motivo de que estos programas se hayan expandido tan notablemente durante la última década.

Entre las Metas Educativas 2021 se incluye una meta específica 2, que consiste en «Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela». Dicha formulación plantea de manera explícita la necesidad de ayudar económicamente a las familias afectadas por la pobreza a cambio de que sus hijos asistan a la escuela, considerando la asistencia escolar como una de las principales condiciones del subsidio. Se trata, pues, de una meta plenamente coincidente con la estrategia de transferencia condicionada de recursos que tantos países de la región están desarrollando.

Para comprobar el grado de cumplimiento de esa meta se ha propuesto el indicador 2, definido como el «porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas».

Aunque no cabe duda de la importancia que esta política tiene en el contexto iberoamericano, no resulta sencillo reunir una información actualizada y fiable acerca de los programas realmente existentes en los diferentes países. Con la intención de suplir esa carencia, el IESME incluyó una pregunta específica en el cuestionario que diseñó al efecto para la elaboración del primer informe de seguimiento de las Metas 2021. Dicho cuestionario fue distribuido y respondido por los países en los primeros meses de 2011, dándoles ocasión de actualizar y completar la información sobre esta y otras metas un año después. En consecuencia, esa es la fuente que ha permitido reunir la información disponible y que aquí se utiliza como base para el análisis.

Capítulo 3. Cuadro 2

Programas de subsidios familiares condicionados a la asistencia escolar de los hijos

País	PROGRAMA
Argentina	Asignación Universal por Hijo
Bolivia	Bono Juancito Pinto
Brasil	Bolsa Familia
Chile	Becas de Retención Escolar y Programa de Alimentación Escolar
Colombia	Familias en Acción, ligado a Red Juntos
Ecuador	Bono de Desarrollo Humano (del Programa de Protección Social)
El Salvador	Paquete Escolar
Guatemala	Mi Familia Progresá
Honduras	Programa de Transferencias Condicionadas Bono 10.000
México	Programa de Desarrollo Humano Oportunidades
Nicaragua	Batalla por el Sexto Grado
R. Dominicana	Tarjeta Solidaridad de Apoyo a la Asistencia Escolar (ILAE)
Uruguay	Asignaciones Familiares

Fuente: Cuestionarios nacionales del IESME (OEI), 2011 y 2012

Comenzando por la presentación de los programas actualmente existentes, el cuadro 2 reúne todos aquellos acerca de los cuales los propios países han aportado información suficiente. A la hora de examinar los datos que ahí aparecen hay que adoptar varias cautelas: 1) es posible que existan programas similares en algunos otros países sobre los que estos no hayan aportado la información correspondiente, por lo que no figuran en el cuadro; 2) es asimismo posible que algunos de los programas incluidos hayan experimentado cambios en su denominación o sus características después de haber recibido la información suministrada por los

países; 3) no todos los programas se limitan a conceder subsidios ligados a la asistencia escolar, sino que algunos de ellos tienen un carácter más amplio, aunque todos incluyan esa condición; 4) algunos programas están dirigidos a los alumnos de la escuela primaria, mientras que otros se dirigen a la educación básica u obligatoria o incluso solamente a la escuela media; y 5) el número de beneficiarios es muy variable, y oscila entre algunos miles de familias y varios millones de alumnos. Hay que señalar además que en el cuadro no se incluyen estimaciones presupuestarias, pero sabemos que algunos países están haciendo un considerable esfuerzo económico para aplicar estos programas, que merece reconocimiento. En todo caso, aun con limitaciones, la relación resulta reveladora, tanto por su amplia cobertura geográfica como por su grado de generalización.

El informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* incluía también información acerca del porcentaje de familias que recibían subsidios y cuyos hijos realmente asistían a la escuela. Aunque se trataba de datos proporcionados directamente por los países, siendo simples estimaciones en la mayor parte de los casos y apareciendo en algunas ocasiones expresados como porcentajes de la población escolar total y no de sus beneficiarios directos, las cifras permitían comprobar que el cumplimiento de esa condición era generalizado en los países, con muy pocas excepciones (OEI, 2011: 75). Hay que señalar también que, según la información aportada por ciertos países, la exigencia de contar con un mecanismo fiable del seguimiento escolar de los destinatarios ha obligado a revisar los procedimientos de obtención y tratamiento de los datos escolares e introducir nuevos instrumentos de registro y estadística, lo que sin duda ha producido un beneficio para la supervisión de las escuelas y del sistema educativo. Se trata de un efecto indirecto, pero que merece la pena destacar.

Si bien no cabe duda de la importancia que estos programas han llegado a adquirir en la región iberoamericana, conviene señalar que los especialistas discuten actualmente acerca de la contribución que pueden realizar para la reducción de la pobreza y la mejora de la educación, sus dos objetivos complementarios. Los resultados obtenidos hasta el momento no son plenamente concluyentes: por una parte, existe evidencia de mejoras sustantivas en la asistencia escolar y la provisión de comida escolar, que constituye un elemento importante en la lucha contra las condiciones desfavorables creadas por la pobreza severa; en segundo lugar, su implantación se ha asociado con la reducción del trabajo infantil que se ha apreciado en diversos lugares; en tercer lugar, no parece haber datos concluyentes acerca de su contribución a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Reimers, Silva y Trevino, 2006; Bonal, Tarabini y Rambla, 2012).

En todo caso, los expertos que han analizado estas iniciativas ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un diseño institucional cuidadoso de los programas que permita combatir la pobreza sin crear nuevas inequidades, de prestar una atención especial a la selección de sus beneficiarios y a su cobertura, a la supervisión atenta de los procesos de implementación, y a su seguimiento riguroso para conocer los efectos reales y el impacto que consiguen. Los ana-

listas de las transferencias condicionadas han insistido reiteradamente en la necesidad de poner en conexión estos programas con su incidencia en las condiciones de educabilidad de la infancia que se beneficia de ellos (López y Tedesco, 2002; Bonal y Tarabini, 2010).

En cualquier caso, y aceptando la necesidad de extremar la atención, el cuidado y la supervisión de los programas, no cabe duda de que están contribuyendo a mejorar las tasas de asistencia escolar en sectores muy vulnerables de población. Convertir la asistencia en aprendizaje de calidad es la tarea que deben afrontar las autoridades educativas, las escuelas y el profesorado, una vez que se ha conseguido que los hijos de las familias más vulnerables acudan regularmente a la escuela.

La educación de las minorías étnicas, las poblaciones originarias y la población afrodescendiente

Uno de los sectores sociales que mayor atención e interés ha suscitado durante la última década en Iberoamérica es el compuesto por la población indígena y afrodescendiente. Se trata de colectivos que han experimentado y aún padecen situaciones de exclusión o dominación, en buena parte como secuelas de la herencia histórica de la colonización. No obstante, hay que reconocer que algo ha comenzado a cambiar en este ámbito en lo que llevamos de siglo, como resultado de la acción internacional a favor del reconocimiento de sus derechos y del impulso proporcionado por diversos Gobiernos que se han propuesto dignificar su situación.

De acuerdo con los datos que aporta la CEPAL, en América Latina y el Caribe existen entre 40 y 50 millones de indígenas, pertenecientes a más de 600 pueblos reconocidos por los distintos Estados y ubicados en hábitats predominantemente rurales. Además, la población negra y mestiza afrolatina y afrocaribeña, con un nivel mayor de urbanización que la indígena, supera los 150 millones, lo que representa en torno al 30% de la población total de la región (D'Alessandre, 2012; SITEAL, 2011). Estamos, pues, hablando de unas poblaciones numéricamente importantes y cualitativamente relevantes.

Estos grupos de población han tenido durante siglos una situación educativa desfavorable en relación con los de diferente origen étnico, fundamentalmente la población blanca y criolla. No obstante, al igual que se mencionaba más arriba, también este aspecto ha comenzado a cambiar en las últimas décadas, puesto que se han apreciado avances en varios ámbitos:

- a) En primer lugar, el analfabetismo ha experimentado una reducción importante en los últimos años, lo que se ha dejado sentir con especial incidencia en estos grupos de población, de tal modo que se ha reducido significativamente en muchos países la brecha étnica antes existente. Destacan casos como los de Ecuador, Guatemala, Perú, Bolivia y Brasil, donde se ha producido en estas poblaciones una notable disminución de la brecha intergeneracional de las tasas de analfabetismo.

- b) Además, la educación primaria prácticamente se ha universalizado en este período, quedando muy pocos países con tasas de cobertura por debajo del 90%. Esto ha supuesto la disminución drástica de la brecha interétnica en este nivel educativo, reforzándose la igualdad en este aspecto.
- c) Otro tanto puede decirse, aunque en este caso con menor intensidad, del acceso a la educación secundaria inferior o básica, que se considera obligatoria en un número creciente de países. Se trata de un proceso más reciente y que todavía no ha llegado a completarse. En consecuencia, la rémora histórica es más apreciable que en el caso de la educación primaria y, aunque el tamaño de la brecha se ha reducido, solo ha llegado a cerrarse completamente en algunos países.
- d) Finalmente, el avance ha sido muy reducido en el acceso a los estudios posobligatorios, tanto de nivel secundario como superior, y se mantienen en estos ámbitos importantes diferencias interétnicas. Sin duda, se trata de una tarea aún pendiente para llegar a superar el déficit existente.

A pesar de los avances registrados en relación con la universalización del acceso a los niveles educativos básicos u obligatorios, hay que señalar que los problemas de desigualdad continúan existiendo, aunque ahora se ubican sobre todo en el interior de los establecimientos escolares. Las manifestaciones más patentes de esa situación se encuentran en la desigualdad que existe entre la población indígena y afrodescendiente, de un lado, y el resto de grupos étnicos, de otro, en los indicadores relativos al rezago escolar, a las tasas de terminación de estudios y al rendimiento obtenido en las pruebas nacionales e internacionales de evaluación, con clara desventaja para los primeros. Mientras que las cifras de acceso son bastante similares para ambos grupos de población, no se puede decir lo mismo de este otro tipo de indicadores.

La consecuencia de ese menor rendimiento en la educación primaria, con el descenso que implica en la finalización de la etapa, no es otro que una disminución de las tasas de acceso a la secundaria. Si a ello se añade la prolongación de esa tendencia a lo largo de la etapa de la educación secundaria inferior, que conlleva la aparición de nuevas dificultades para transitar con éxito por el medio escolar, no debe sorprender que la brecha interétnica se vaya reduciendo mucho más lentamente en esta etapa. El fenómeno de la sobreedad se incrementa en la población indígena y afrodescendiente, sus tasas de titulación decrecen y, en consecuencia, aumenta el abandono escolar y disminuye el acceso a la educación posobligatoria.

Todo este análisis apunta indudablemente a la necesidad de reforzar y hacer más efectivos los procesos de aprendizaje que experimentan estos niños y jóvenes en el sistema educativo. Puede decirse que el desafío que actualmente se plantea no es tanto el del acceso a la educación como el de la mejora de la calidad.

Las Metas Educativas 2021 han recogido el creciente interés por la educación de la población indígena y afrodescendiente, en la doble vertiente de asegurar su acceso a las distintas etapas educativas y de ofrecerle unas buenas condiciones de escolarización. La meta general segunda, consistente en «Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación», incluye dos metas concretas orientadas hacia estos grupos sociales. Así, la meta específica 3 se propone «Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación», mientras que la meta específica 4 plantea «Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios».

La primera de las dos metas mencionadas se orienta hacia el acceso en condiciones de igualdad a las diversas etapas educativas. Para diferenciar la situación existente en la educación básica u obligatoria de los distintos niveles y modalidades de la educación posobligatoria, se han definido dos indicadores distintos, aunque complementarios: el indicador 3 calcula el «porcentaje de niños de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica» y el indicador 4 el «porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de educación técnico-profesional (ETP) y universitarios».

El informe de las Metas 2021 realizado en 2011 presenta unos datos consistentes con los que hemos comentado anteriormente, entre otros motivos porque recurren a enfoques y fuentes similares (OEI, 2011). No obstante, hay que señalar que la información obtenida se refiere casi exclusivamente a la población indígena y afrodescendiente. Ha resultado muy complicado obtener datos comparativos fiables para la población que reside en zonas urbanas marginales y rurales, por lo que el análisis ha tenido que centrarse en aquellas primeras.

La información recopilada permite concluir que las diferencias interétnicas son muy pequeñas en el acceso a la educación primaria, aunque algo mayores en lo que se refiere a su conclusión y, en consecuencia, a la asistencia a la educación secundaria. No obstante, hay países como Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador y Nicaragua en que esa caída es reducida, manteniéndose una presencia bastante equilibrada de ambos tipos de poblaciones. Aunque sabemos que el fenómeno del acceso (y su reverso, el abandono) no afecta por igual a ambos sexos, hay que destacar la ausencia de datos actualizados para efectuar ese análisis. Sin duda, se trata de una carencia destacada, a la que habrá que poner remedio.

Si la información existente sobre las etapas obligatorias presenta deficiencias, aún son mayores las relativas a las etapas posobligatorias. En realidad, ante la carencia de datos internacionales contrastados, para completar el indicador 4 hubo que recurrir a un cuestionario enviado a los países miembros de la OEI en 2011, que fue posteriormente actualizado en

2012. El resultado fue claramente insatisfactorio, pues solo se obtuvieron datos precisos, aunque generalmente incompletos y escasamente comparables, para seis países. Las cifras obtenidas son ciertamente bajas y ponen de manifiesto que sigue manifestándose un fenómeno de invisibilidad de este sector de población, que impide superar las desigualdades existentes (SITEAL, 2011). Además, las escasas cifras existentes acerca de la presencia de estos colectivos en la ETP y los estudios superiores demuestran que es en todo caso muy baja, lo que exige un esfuerzo de los Gobiernos para mejorar la equidad en estos niveles educativos y formativos.

La meta específica 4 avanza sobre la anteriormente analizada, planteando la necesidad de proporcionar una educación pertinente y de calidad a dichos grupos de población. Puede comprenderse que ofrecer una escolarización de calidad implica proveer a los estudiantes de ciertos recursos materiales y humanos y de unos instrumentos pedagógicos adecuados. Dicho conjunto de recursos y condiciones es necesario para todo el alumnado y no solo para el perteneciente a los grupos sociales desfavorecidos. Pero, además, la población indígena necesita una atención especial que considere sus lenguas respectivas, que respete sus culturas y que tenga en cuenta sus realidades comunitarias. Por ese motivo, esta meta fija su atención en los recursos necesarios para ofrecer la enseñanza adecuada a sus destinatarios específicos. Entre todos los recursos posibles, se han seleccionado dos que resultan especialmente relevantes: los libros y materiales educativos y el profesorado. Así, esta meta plantea a su vez otros dos indicadores: el indicador 5 calcula el «porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna», y el número 6 el «porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario».

El planteamiento de dichos indicadores es coherente con el notable desarrollo que ha experimentado la educación intercultural bilingüe (EIB) en los países iberoamericanos. Puede decirse que es un enfoque generalmente aceptado y que sirve de orientación para las políticas de muchos países, aunque todavía se requiera un mayor compromiso e inversión.

Como se ponía de manifiesto en el informe de 2011 de las Metas Educativas 2021, existe una gran sensibilidad en todos los países de la región hacia la necesidad de impulsar la educación intercultural, en cuyo seno se presta especial atención a la dimensión lingüística (OEI, 2011). No obstante, también hay que reconocer que se aprecia una gran diversidad entre países en lo que hace al tamaño de la población indígena o de sus pueblos originarios, al número de comunidades y su ubicación geográfica y a las lenguas que hablan o escriben, lo que explica algunas diferencias de políticas y de prioridades en materia de educación. Algunos países, como Cuba o la República Dominicana, manifiestan que no existen pueblos indígenas en sus territorios ni se hablan lenguas originarias. En el segundo caso, se hace constar que existe una migración importante de población haitiana, pero los maestros no enseñan en lengua creole y muy pocos la hablan. Cabe asimismo destacar el esfuerzo realizado en algunos

países que cuentan con poblaciones originarias, como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, Guatemala, Nicaragua o Paraguay.

En todo caso, llama la atención la carencia de bases de datos internacionales consistentes y sistemáticos en este campo, lo que puede explicarse parcialmente por el reciente impulso que ha recibido la EIB. Los datos recopilados por medio de cuestionarios específicos enviados a las Administraciones educativas nacionales ponen de manifiesto el escaso seguimiento cuantitativo que se está haciendo todavía a este tipo de educación y su evolución. Aunque son cada vez más los países que elaboran y distribuyen libros y materiales didácticos en lenguas originarias y que atienden a estas poblaciones con profesores bilingües, en ocasiones procedentes de las propias comunidades, los datos concretos y rigurosos acerca de ambos indicadores escasean. En consecuencia, hay que subrayar el esfuerzo que deben continuar realizando las Administraciones educativas para seguir impulsando este enfoque educativo, así como para ofrecer materiales didácticos en las lenguas originarias y profesorado capaz de hablarlas. Pero también hay que realizar un trabajo serio de seguimiento de los avances registrados, estableciendo indicadores comunes que permitan valorar el progreso conseguido, creando bases de datos para obtener y procesar la información estadística necesaria y ofreciendo una información pública que estimule la construcción de políticas educativas en este campo.

La educación en valores para una ciudadanía democrática

Existe en la actualidad una convicción ampliamente compartida acerca de que la educación desempeña una importante función de formación cívica de los jóvenes, con el objetivo de contribuir al desarrollo de sociedades democráticas, igualitarias y participativas. Cualquiera que sea la forma política concreta que adopten los Estados, la participación activa y comprometida de los ciudadanos en la vida colectiva es considerada un signo de vitalidad social, por lo que se considera deseable y tiende a fomentarse. En consecuencia, la educación no puede ni debe permanecer al margen de dicho objetivo. Por ese motivo, son cada vez más los países que han adoptado decisiones orientadas a reforzar la educación en valores cívicos y a la formación de la ciudadanía. Se trata de una tendencia apreciable en diversas regiones del mundo, como es el caso destacado de la Unión Europea (Eurydice, 2005 y 2012), y que también se ha dejado sentir en Iberoamérica.

Si la formación de ciudadanos activos ha sido siempre un propósito explícito o implícito de los sistemas educativos nacionales, los cambios registrados en las últimas décadas han acentuado su necesidad. El desarrollo de sociedades cada vez más plurales, multiculturales y complejas está obligando a las autoridades políticas a reaccionar con el fin de fomentar la cohesión social y evitar las fracturas potenciales que provoca la desigualdad. Calidad de vida democrática, igualdad y cohesión social se aúnan así marcando una agenda orientada al futuro. Y la educación se ha situado precisamente en el centro de ese proceso.

Desde los años noventa del siglo XX venimos asistiendo en Iberoamérica a diversos procesos de revisión y reforma de los currículos escolares en los distintos niveles educativos. Las transformaciones aceleradas a que estamos asistiendo obligan a redefinir continuamente los propósitos de la escuela y también sus contenidos. Ya no basta con adquirir los saberes tradicionales, sino que consideramos que los jóvenes deben adquirir nuevos conocimientos y competencias, que pasan así a formar parte del universo escolar.

Los valores cívicos han formado parte tradicionalmente de los currículos escolares, pero en la actualidad se han visto sometidos a revisión, tanto en lo que respecta a su identificación y concreción curricular como a los modos en que dichos valores se trabajan en la escuela. Si la enseñanza de disciplinas como la urbanidad, la moral o las buenas maneras han estado generalmente presentes en la escuela desde hace varios siglos, hoy en día se han revisado profundamente esos aprendizajes, orientándolos hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Ya no se trata solamente de que los niños y los jóvenes sepan comportarse correctamente en el entorno social, sino de que adquieran los conocimientos, las estrategias y las actitudes que les permitan actuar con responsabilidad, inteligencia y compromiso. Incluso se les pide que adopten una perspectiva global, y no solamente nacional, para el desarrollo de los valores cívicos (Reimers, 2006). En suma, se les pide un aprendizaje más completo y complejo que en el pasado.

Las Metas 2021 han sido coherentes con esa tendencia al incluir la meta específica 11, que establece como objetivo el de «Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas». Con esa formulación se reconoce además que la formación en valores cívicos no se reduce a recibir algunas enseñanzas específicas a lo largo del periodo formativo, sino que también contribuyen a esa tarea otros elementos relativos al funcionamiento de las escuelas y a los valores que lo inspiran. Como concreción de dicha meta, se ha definido el indicador 14, que pretende valorar la «actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas».

De acuerdo con los datos recopilados para el informe de 2011 (OEI, 2011: 147) y la posterior actualización realizada en 2012, la inmensa mayoría de los países de Iberoamérica han incluido la formación cívica en los currículos escolares. En la actualidad es una realidad generalizada, que no ha hecho sino reforzarse en los últimos años. Es interesante señalar además que el adjetivo cívico está presente de forma creciente en los marcos curriculares nacionales. Si bien se sigue hablando en algunos casos de formación moral o, con mayor frecuencia, de una materia de Ética, la referencia a la educación o formación cívica está cada vez más presente en el ámbito educativo.

Aun existiendo un amplio acuerdo relativo a la inclusión de estas enseñanzas en la educación básica y obligatoria, es necesario reconocer que existe diversidad en el modo en que los

países las organizan. A grandes rasgos, podemos hablar de dos aproximaciones fundamentales que, sin embargo, no se deben considerar contradictorias. La primera opción consiste en incluir dichas enseñanzas en alguna materia escolar, que puede ofrecerse en distintos cursos y niveles y que puede ser específica o tener carácter y cobertura más amplios. La segunda opción consiste en otorgar a la formación en valores un carácter transversal que implica a las diferentes áreas curriculares.

Así, la educación cívica se integra en materias curriculares de uno u otro tipo y en uno o varios cursos en países tan diversos como Cuba, Ecuador, España, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Portugal o la República Dominicana, de acuerdo con la información aportada por ellos mismos en 2011 o 2012. En cuanto a la diversidad de denominaciones, y a modo de simple ejemplo, en Cuba se ofrece Educación Cívica; en México, Educación Cívica y Ética; en España, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos; y en la República Dominicana, Educación Moral y Cívica.

Además de ese enfoque disciplinar, que se va convirtiendo en habitual, en muchos países se adopta un enfoque transversal para la educación en valores cívicos. Es el caso de Cuba, donde impregna el conjunto del trabajo escolar y se cuenta con la participación de otras organizaciones sociales; de España, donde debe ser objeto de atención en las diversas áreas y en el funcionamiento ordinario de los centros educativos; y de otros países como Colombia, Honduras, El Salvador o Paraguay. Como puede observarse, hay algunos casos en que ambos enfoques coexisten. Todo apunta a que esta es la tendencia más destacada que se aprecia en la actualidad.

En algunos casos concretos, la formación moral y en valores de los jóvenes se impulsa también a través de programas específicos. Así sucede, por ejemplo, en Argentina y Costa Rica, donde se llevan a cabo actuaciones encaminadas a fomentar la convivencia y la formación de identidad de los estudiantes.

En todo caso, hay que reconocer que la información que se ha podido recopilar hasta el momento acerca de la presencia de la educación cívica en los sistemas educativos de Iberoamérica no deja de ser parcial e incompleta. Son muchos los países que han expresado explícitamente su interés por desarrollar y potenciar esta área, pero todavía no contamos con los instrumentos adecuados para reunir una información completa que permita realizar análisis más detenidos. Con vistas a la elaboración de sucesivos informes, y dada la importancia que este ámbito tiene para reforzar la relación entre la educación y la sociedad, habrá que realizar esfuerzos suplementarios que permitan trazar un panorama más nítido. Contamos con el ejemplo desarrollado en la Unión Europea, que ha permitido elaborar informes internacionales completos y rigurosos en este ámbito, que bien podrían servir de orientación para llevar a cabo una tarea semejante en los países iberoamericanos.

La conexión entre la educación y el empleo

Uno de los ámbitos en que se produce una estrecha vinculación entre los procesos formativos y el entorno social es el relativo a la conexión que existe entre la educación y el empleo. Tradicionalmente se ha atribuido a la educación la triple función de transmitir un bagaje cultural adecuado, formar buenos ciudadanos y permitir la inserción laboral. En los diversos niveles y modalidades de la educación y la formación se llevan a cabo las tres funciones, es cierto que con distintos énfasis y aplicando diferentes criterios, si bien la combinación de tales objetivos siempre está presente.

En los últimos tiempos ha ido creciendo la preocupación por la conexión existente entre los procesos formativos y los laborales. El elevado número de jóvenes formados, pero carentes de un empleo adecuado y de suficiente calidad, que existe en muchas de nuestras sociedades ha suscitado preocupación y obligado a los Gobiernos a actuar. Junto a ese fenómeno que se ha dejado sentir en muchos países, la convicción de que la educación básica no es sino un primer paso en el proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida, la paulatina desaparición de las antes rígidas fronteras entre la formación general y la especializada, o la necesidad de desarrollar competencias personales que permitan reaccionar con flexibilidad y apertura ante el cambio han presionado en la misma dirección, despertando el interés por un ámbito formativo frecuentemente poco atendido y por sus conexiones con la educación general y con el mundo laboral. En consecuencia, un número creciente de sistemas educativos han comenzado a prestar mayor atención a este importante asunto.

Las Metas 2021 no podían dejar de reconocer la importancia que hoy en día tiene la conexión entre la educación y el empleo y el papel relevante que desempeña en ese contexto la educación técnico-profesional (ETP). A ese asunto se ha dedicado la meta general sexta, formulada como «Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional», que a su vez se desdobra en dos metas específicas (16, «Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales», y 17, «Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la ETP»), a las que corresponden tres indicadores. Dichas metas y sus indicadores asociados responden a las preocupaciones actualmente existentes en Iberoamérica y trazan líneas de actuación en este campo para la próxima década.

Lo primero que cabe destacar es que son muchos los jóvenes iberoamericanos que entran directamente al mercado laboral desde la educación secundaria general, sin pasar antes por la Universidad ni cursar otros estudios de tipo profesional. Un estudio reciente promovido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) pone de manifiesto que son mayoría quienes se encuentran en esa situación (Bassi et al., 2012). Pero hay que destacar que estos jóvenes arrancan en situación de desventaja, pues las habilidades que poseen son poco valoradas por los

empleadores, como pone de manifiesto el hecho de que reciban en términos comparativos una menor remuneración por su trabajo que hace algunos años. Al igual que ha sucedido en otras regiones del mundo, se ha producido una polarización en la estructura del mercado de trabajo, que plantea una mayor demanda de trabajadores más cualificados y mejor remunerados, junto a otros menos formados y con peores salarios, lo que ha incidido en un descenso de oportunidades para las personas con titulación media no especializada.

Este interesante informe destaca dos categorías de habilidades diferentes que inciden en el desempeño socioeconómico de las personas a lo largo de sus vidas, y señala al mismo tiempo que están poco correlacionadas entre sí:

- Habilidades cognitivas, relacionadas con la cognición y el conocimiento. Son las más valoradas en el sistema educativo y las que suelen centrar la evaluación académica.
- Habilidades socioafectivas, que tienen que ver con el comportamiento o los rasgos de personalidad (en inglés se conocen como *soft skills*). Son fundamentalmente tres: habilidades metacognitivas, percepción de la autoeficacia y habilidades sociales.

Teniendo en cuenta esta distinción, el estudio detecta un desacople entre el tipo de formación ofrecida a los jóvenes y las habilidades demandadas por el sistema productivo. Esta situación se hace especialmente patente en la educación secundaria general, puesto que, como se ha visto, constituye la antesala de la incorporación al trabajo para la gran mayoría de jóvenes. Además del estudio mencionado, algunas otras investigaciones recientes han puesto también el énfasis en la necesidad de reconsiderar la relación existente entre la educación general y la formación para el trabajo (Jacinto, 2010).

Además de revisar esa relación en términos generales, resulta hoy en día indispensable orientar el sistema de ETP en un sentido que tienda a reconciliar la oferta formativa y la demanda laboral y productiva. En efecto, la ETP demanda una atención especial, que ya se le está comenzando a prestar en Iberoamérica.

El tema de la ETP y la formación para el trabajo ha sido objeto de atención en un buen número de países latinoamericanos. La redEtis ha publicado recientemente un trabajo de Claudia Jacinto en el que se pasa revista a más de 80 trabajos producidos entre 2004 y 2010 en cinco países de la región: Colombia, Chile, México, Brasil y Uruguay (Jacinto, 2011). Si bien la autora concluye que existen limitaciones tanto en lo que se refiere a las evaluaciones realizadas como a la investigación académica desarrollada, lo que demuestra la insuficiente atención que ha recibido este ámbito formativo, también pone de manifiesto que los sistemas nacionales de competencias y cualificaciones han comenzado a instalarse recientemente en la región y están recibiendo atención y suscitando interés.

El desarrollo por parte de los jóvenes de competencias, tanto claves o generales como profesionales o específicas, está recibiendo una atención creciente a escala mundial. Uno de sus efectos más palpables consiste en la construcción de sistemas nacionales de cualificaciones. Son muchos los países que han emprendido o recorrido ese camino e incluso algunas entidades supranacionales, como la Unión Europea, han aprobado marcos de cualificaciones con pretensión de universalidad.

Es necesario señalar que esta tendencia, claramente apreciable también en el ámbito iberoamericano, se extiende por todo el mundo, aunque reciba diferentes énfasis. De su carácter universal da cuenta la reciente celebración de un congreso internacional convocado por la UNESCO acerca de la transformación de la ETP, cuyo documento principal afirmaba expresamente que «son demasiado pocos los jóvenes y los adultos actualmente en condiciones de desarrollar las competencias, los conocimientos y las actitudes que necesitan en el cambiante mundo laboral contemporáneo», motivo por el cual se considera que «los países deben aumentar la cantidad y la calidad de las actividades de desarrollo de competencias mediante la TVET (Technical and Vocational Education and Training)» (UNESCO, 2012: 5).

Se trata, en consecuencia, de un desafío mundial que Iberoamérica también afronta y que requerirá una mejor y más decidida respuesta en los próximos años. La ETP tendrá que desempeñar un papel de primera importancia para dar dicha respuesta, especialmente a medida que se van alcanzando los objetivos tradicionales de universalización del acceso a la educación primaria y secundaria inferior.

La adopción de modelos de ETP basados en el desarrollo de competencias ofrece posibilidades interesantes para la expansión y la mejora de este ámbito formativo. Por una parte, permite centrarse en los educandos y en su posibilidad de adquirir competencias, más que en el diseño formal de los títulos ofrecidos. Por otra parte, establece conexiones cercanas con el mundo laboral, puesto que las competencias que se han de adquirir deben responder a las necesidades detectadas. Por último, ofrece la posibilidad de establecer mecanismos de colaboración entre el sector público, el privado, las administraciones y el mundo productivo, con objeto de ajustar adecuadamente la oferta formativa con la demanda de competencias. Por todos esos motivos, se trata de una propuesta con gran potencial de transformación y directamente conectada con el desarrollo social y económico de los pueblos.

La combinación de estos dos aspectos (currículo basado en competencias y conexión con las demandas laborales) es importante y guarda relación con los indicadores definidos en las Metas 2021. Así, el indicador 23 está formulado como el «porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral».

Hay que reconocer que dicha formulación resulta algo equívoca, puesto que yuxtapone dos condiciones que pueden darse juntas o separadas: por una parte, plantea el diseño de los currículos de la ETP basados en competencias, y, por otra, la atención a la demanda laboral a la hora de elaborar dichos currículos. Sabemos que hay países donde ambas condiciones coexisten, al margen de cómo se implementen en concreto, mientras que en otros puede darse solo una de las dos o incluso ambas, pero sin conexión entre ellas.

Para resolver ese equívoco, el cuestionario elaborado por el IESME en 2011 y posteriormente actualizado en 2012 distinguió ambas cuestiones, solicitando a los países que respondiesen acerca de: 1) la existencia de currículos de carreras técnico-profesionales diseñados por competencias, y 2) la elaboración de los currículos de las carreras técnico-profesionales teniendo en cuenta la demanda laboral. Mientras que la respuesta a la segunda cuestión fue unánimemente afirmativa (aun sin especificar siempre el modo en que se toma en consideración la demanda laboral), la primera arrojó una información menos homogénea. Si bien la mayoría de los países respondieron que adoptan ese enfoque competencial para el diseño de los currículos, varios se encontraban todavía en proceso de preparación y eran minoría los que afirmaban que estaban ya en pleno proceso de desarrollo o aplicación (OEI, 2011: 194). La actualización realizada en 2012 confirma que la tendencia se mantiene, puesto que son varios los países que han dado nuevos pasos en ambas direcciones. Aunque los datos disponibles son poco precisos, todo indica que estamos ante dos tendencias que se extienden en Iberoamérica. No obstante, con vistas a futuros informes será necesario realizar un esfuerzo adicional para obtener una información más precisa y menos equívoca.

Además de adoptar un enfoque competencial para la elaboración de los currículos de la ETP, la realización de prácticas formativas por parte de los estudiantes está considerada otra condición necesaria para lograr una formación de calidad. Si esa dimensión práctica y aplicada es fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, su necesidad es aún mayor cuando nos referimos a la ETP. En consecuencia, el indicador 24 se define como el «porcentaje de alumnos que realiza prácticas formativas en empresas».

Pese a la importancia concedida teóricamente a las prácticas formativas, son pocos los países iberoamericanos que las tienen reguladas de forma obligatoria y, en consecuencia, los que cuentan con datos oficiales acerca de su realización. Cabe destacar la interesante información proporcionada por Bolivia, Chile (en este caso, referida a la formación dual), Costa Rica, Cuba, Honduras o la República Dominicana (OEI, 2011: 197). En cualquier caso, estamos también aquí ante una realidad que requiere un esfuerzo de sistematización de la información disponible. La importancia que se viene concediendo a esta acción formativa plantea la exigencia de mejorar los sistemas nacionales de seguimiento.

Una vez finalizada la etapa formativa, el éxito de los programas ofrecidos de ETP se debe valorar en función de la inserción laboral que consiguen los titulados. Obviamente, dicha in-

serción tiene valor en sí misma, pero muy especialmente cuando se produce en trabajos afines a la formación recibida. Hay que recordar que muchos jóvenes iberoamericanos encuentran dificultades para acceder a puestos de trabajo acordes con su formación, a pesar de sus años de escolaridad y del nivel formativo alcanzado. A ello contribuye no solo la eventual disfunción de algunos procesos formativos, sino también las insuficiencias de un mercado laboral que no reclama mayores niveles de cualificación a muchos trabajadores.

Tratándose, por lo tanto, de una realidad que adquiere gran importancia para el desarrollo futuro de los países de la región iberoamericana, las Metas 2021 incluyeron el indicador 25, calculado como el «porcentaje de jóvenes procedentes de la ETP que acceden al empleo al finalizar sus estudios y en puestos afines con su capacitación». El seguimiento de este dato resulta muy revelador para analizar la adecuación de los estudios de ETP a la realidad productiva y laboral, permitiendo la emisión de juicios acerca de su conexión.

Al igual que sucedía con los indicadores anteriores, la información existente en los países acerca de la inserción de los titulados de ETP es muy escasa (OEI, 2011: 201). Son muy pocos los países que realizan este tipo de seguimiento y, cuando se hace, responde a encuestas o estudios muestrales específicos más que a la producción de estadísticas regulares. Es muy destacable el grado de seguimiento de esta información que se produce en Chile, país donde un 48% de los egresados obtienen trabajo en la especialidad de su formación, mientras que un 19% adicional lo obtiene en otras especialidades.

En conjunto, cabe afirmar que estamos ante un ámbito tan importante como carente de sistematización. Los avances registrados en relación con el diseño de currículos basados en competencias y con la realización de prácticas formativas no se reflejan en la construcción de unos buenos sistemas de información y seguimiento de los estudios de ETP y de su impacto. Esa no es sino una muestra de las carencias que aún existen en este campo. Entre las tareas pendientes cabe destacar la necesidad de realizar un tratamiento sistemático del enfoque competencial para la elaboración de currículos, de prestar una mayor atención a la realización de prácticas formativas y de concederles un espacio propio, y de llevar a cabo un seguimiento más riguroso de los procesos de inserción y de las trayectorias laborales de los titulados en ETP. Aunque las Metas 2021 han planteado unos objetivos relevantes para la próxima década, su logro requerirá un esfuerzo decidido.

Referencias

- Bassi, M., et al. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Resumen ejecutivo*. Washington: BID Educación [recuperado en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=36702640>, 27 de marzo de 2012].
- Bonal, X., y Tarabini, A., eds. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bonal, X., Tarabini, A., y Rambla, X. (2012). «Conditional Cash Transfers in Education: Emergence, Policy Dilemmas and Diversity of Impacts». En Verger, A., Novelli, M., y Kasar-Altinyelken, H. (eds.). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Programmes*. New York: Continuum.
- D'Alessandre, V. (2012). «La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina», *Tendencias En Foco*, n.º 21 [recuperado en <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100655&elementid=8707>, 17 de junio de 2012].
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Popular.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*, Brussels: European Commission.
- Jacinto, C. (2010). «Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general». En Almandoz, R. M., et al. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, pp. 111-135.
- Jacinto, C. (2011). «Aproximaciones a un estado del conocimiento sobre formación para el trabajo en cinco países latinoamericanos», *Tendencias En Foco*, n.º 20 [recuperado en <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100655&elementid=8544>, 18 de junio de 2012].
- López, N., y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- OEI (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*. Madrid: OEI.
- Reimers, F. (2006). «Citizenship, identity and education. Examining the public purposes of schools in an age of globalization». *Prospects*, vol. XXXVI, n.º 3, pp. 275-294.
- Reimers, F., Silva, C. S., y Trevino, E. (2006). *Where is the 'Education' in Conditional Cash Transfers in Education*. Montreal: Unesco Institute for Statistics [recuperado en <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/WP1-06-en.pdf>, 2 de julio de 2012].
- SITEAL (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*. IIPE UNESCO-OEI [recuperado en http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011, 17 de junio de 2012].
- UNESCO (2012). «Transformar la educación y formación técnica y profesional: Forjar competencias para el trabajo y la vida» (Documento de trabajo principal para el Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional, Shanghái, 13-16 de mayo de 2012) [recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216065s.pdf>, 18 de junio de 2012].



Capítulo 4

Un acercamiento a las políticas públicas con impacto en las Metas Educativas 2021

Como se señalaba con anterioridad, la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefes de Estado y de Gobierno aprobó el proyecto de las Metas Educativas 2021, a cuyo seguimiento contribuye este informe. El proyecto se ha convertido en un referente para las políticas públicas nacionales en materia educativa, al proponer puntos de convergencia alrededor de programas que atienden de manera particular asuntos estratégicos para cada país, pero que a su vez pueden ser compartidos y replicados por los países de la región como mejores prácticas para avanzar en el logro de las metas acordadas.

El capítulo tercero ha permitido apreciar los esfuerzos que se han realizado en la región para acercarse al logro de algunas metas tan relevantes como las de reforzar la participación de la sociedad en la acción educadora o lograr la igualdad educativa. Así, han podido analizarse algunos programas de fuerte presencia regional y gran impacto educativo, como las transferencias condicionadas a las familias, asociadas a la asistencia escolar de sus hijos e hijas.

El panorama presentado resulta estimulante, por cuanto permite apreciar los esfuerzos realizados en áreas fundamentales para el desarrollo educativo y social. No obstante, dichas iniciativas no agotan el impulso adquirido. Son muchos los países que han puesto recientemente en marcha otros planes, programas y proyectos complementarios de los ya citados. Con el propósito de ofrecer una perspectiva más amplia y completa de la situación actual, se solicitó a los países que rellenasen unas fichas detalladas para ejemplificar algunos de los programas que manifiestan el esfuerzo que están llevando a cabo. Fruto de sus respuestas es este capítulo, que incluye políticas públicas consideradas exitosas y con impacto para el logro de las Metas Educativas 2021. En total, nueve países completaron de manera voluntaria ese breve cuestionario, a partir de sus propias experiencias. Sus estimables contribuciones constituyen la base de la información incluida en este capítulo.

**META GENERAL
PRIMERA****Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción
educadora****Cuba**

Desde 1997, la República de Cuba implementó el Programa Director de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación, cuyos propósitos se centran en:

- Fortalecer el tratamiento de los objetivos de salud a través de los contenidos de los programas de las diferentes enseñanzas.
- Contribuir a la formación de valores y al desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y conductas saludables en los niños y adolescentes para que sean capaces de asumir una actitud responsable ante la salud personal y colectiva.
- Estimular el perfeccionamiento continuo del personal docente en ejercicio y en formación en materia de salud escolar.
- Desarrollar trabajos e investigaciones científicas que contribuyan al enriquecimiento teórico, práctico y metodológico del trabajo de la promoción y educación para la salud en el ámbito escolar.

El programa precisa contenidos de salud escolar, incluida la educación sexual como punto de partida para ordenar, articular y fortalecer las acciones de promoción y de educación para la salud en el sistema de trabajo metodológico, cuya organización es flexible y puede ser enriquecida a partir de la experiencia de los docentes y atendiendo a las características concretas del contexto donde se desarrolle.

El programa va dirigido a los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, media superior y educación de adultos con cobertura universal. Para ello, se ha obtenido de 2008 a 2010 un financiamiento externo del Fondo de Población de las Naciones Unidas por un importe de 420 000 dólares americanos.

El Salvador

El programa Alimentación y Salud Escolar, desarrollado en El Salvador a partir de 2010, tiene como objetivo contribuir a la mejora del estado nutricional del estudiantado, mediante un refrigerio, para propiciar mejores condiciones de aprendizaje y permanencia en la escuela. Cuenta con la participación de la comunidad educativa, en la que se fortalecen los conocimientos, las capacidades, y las prácticas adecuadas en salud, alimentación y nutrición, y se fomenta la implementación de huertos escolares.

Su cobertura es nacional e incluye a todos los centros educativos públicos, tanto rurales como urbanos. Para su diseño e implementación se llevan a cabo revisiones de los estados de salud y nutricionales del alumnado en coordinación con el Ministerio de Salud y otros actores de la sociedad civil. En el año 2011 se benefician del programa los 5 178 centros públicos existentes en el país.

México

Uno de los principales logros del sistema educativo mexicano para la educación preescolar, primaria y secundaria ha sido la instalación de consejos escolares de participación social (CEPS) en el 82 % por ciento de escuelas públicas (161 845 centros escolares).

Los CEPS tienen el objetivo de propiciar la colaboración de la comunidad educativa, integrada por docentes y directivos, representantes de su organización sindical, exalumnos, madres y padres de familia, así como asociaciones de estos últimos, para realizar convocatorias de trabajos específicos para mejorar las instalaciones escolares, tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades, conocer las metas educativas y apoyar actividades extracurriculares.

De esta manera, cada CEPS cuenta con comités en los siguientes rubros: activación física; actividades artísticas, recreativas y culturales; consumo de alimentos saludables; cuidado al medio ambiente y limpieza del entorno escolar; mejoramiento de la infraestructura; desaliento de prácticas que generen violencia entre pares, protección y seguridad escolar —y acoso escolar o *bullying*—.

META GENERAL SEGUNDA

Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación

Argentina

En 2008, Argentina emprendió el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), cuyo principal objetivo es contribuir a mejorar la equidad de la educación inicial, primaria y secundaria y a cerrar la brecha entre las oportunidades educativas de los niños y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingresos.

El programa está organizado en función de dos subprogramas orientados a cumplir los siguientes objetivos:

- Apoyo a la política de retención y promoción en el nivel secundario.
- Aumento del acceso en los niveles de educación inicial y secundaria.
- Expansión de la jornada escolar para el nivel de educación primaria.
- Mejoramiento en los insumos y procesos de gestión del sistema educativo.

Dentro del primer subprograma, bajo responsabilidad del Ministerio de Educación, se han establecido los siguientes componentes:

- Apoyo a la política de retención y promoción en el nivel secundario, incluyendo becas estudiantiles, textos y bibliotecas escolares, y proyectos escolares.
- Apoyo a la política de jornada extendida en el nivel primario.
- Apoyo a la gestión del sistema.

El éxito del programa se refleja en sus resultados a diciembre de 2011:

- 935 984 becas pagadas.
- 7 000 escuelas recibieron textos escolares para alumnos y bibliotecas.
- 6 500 escuelas recibieron financiamiento para llevar a cabo 13 483 proyectos escolares y planes de mejora institucional.
- 43 obras financiadas para la extensión de la jornada escolar en escuelas primarias.
- 1 932 escuelas recibieron equipamiento informático.

El programa está financiado mediante aportes locales del orden de 300 millones de dólares.

El Salvador

A partir de 2010, El Salvador se adhirió completamente a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y transformó lo que anteriormente fue educación especial en educación inclusiva mediante un programa específico para ello.

Actualmente, con el Programa de Educación Inclusiva se brinda una mejor cobertura a nivel nacional, se apoya a los centros escolares regulares que atienden a estudiantes con alguna discapacidad y además se equipan los centros educativos que llevan a cabo procesos de inclusión, al tiempo que se forma al personal docente de las escuelas regulares para que realicen los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las diferencias individuales, los ritmos y los estilos de aprendizaje del estudiantado. Adicionalmente, este programa permite la atención al alumnado en situación de riesgo social.

Hasta 2011, El Salvador había logrado incorporar al modelo 1 845 centros escolares de un total de 2 000, gracias a la participación de la comunidad educativa en su conjunto y de otros actores de la sociedad.

México

Para fortalecer la equidad educativa en México y garantizar el acceso y la permanencia del alumnado, el país ha implementado el programa de becas más importante de su historia. En el ciclo escolar 2010-2011 se otorgaron más de 6.1 millones de becas desde educación primaria hasta educación superior. Con ello, casi el 25 % de la matrícula pública de estos niveles se benefició con uno de estos apoyos.

El programa de becas está compuesto por:

- Becas Oportunidades para educación primaria y secundaria y media superior: Para todos aquellos alumnos y alumnas cuyas familias se encuentran en situación de pobreza extrema.
- Becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas: Para evitar la deserción de aquellas mujeres que se encuentran en esta condición.
- Becas de Educación Media Superior: Para apoyar la permanencia de los estudiantes que cursan la educación media superior en instituciones públicas del país y se encuentran en situación de pobreza «no extrema».
- Becas de Educación Superior: Para beneficiar a estudiantes de bajos recursos cuyos ingresos familiares se encuentran por debajo de los cuatro salarios mínimos.

Gracias a estas medidas se han mejorado notablemente los indicadores de cobertura, eficiencia terminal, reprobación y deserción, principalmente.

Panamá

A partir de 2006, Panamá emprendió un programa denominado Centro de Educación Inicial Comunitario (CEIC), cuya finalidad es proporcionar un servicio educativo y asistencial a los niños de cuatro y cinco años de edad en comunidades de extrema pobreza, de difícil acceso e indígenas a fin de favorecer su desarrollo integral.

Este programa va dirigido a los 320 corregimientos (divisiones administrativas de un distrito) más vulnerables, en donde la población es muy escasa. Dentro de su propia comunidad se elige a una madre de familia, denominada promotora, para ofrecer amor, protección y estimulación temprana a los menores de cuatro y cinco años. El centro funciona en la escuela de la comunidad o en un local escogido por los moradores y la promotora recibe un incentivo mensual por atender a entre 8 y 14 niños cuatro horas diarias los cinco días de la semana.

Hasta 2011, Panamá contaba con 224 CIEC que atendían a 2464 niños, con una inversión de casi 2.85 millones de dólares americanos financiados con recursos del Estado.

**META GENERAL
TERCERA****Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo****Colombia**

Desde 2010, Colombia ha venido implementando el programa Atención Integral a la Primera Infancia, fundamentado en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, al considerarse prioritaria la atención integral y la educación inicial desde la gestación hasta los cinco años de edad.

El programa está orientado a potenciar el desarrollo de los niños durante sus primeros años, período que se constituye en una ventana de oportunidad para el desarrollo social y económico, pues es fundamental de cara a un mejor desempeño en las fases posteriores de la educación y, por tanto, una disminución del fracaso escolar y una reducción de la deserción académica.

El programa tiene tres objetivos estratégicos:

- Atender de manera integral y diferencial y con calidad a los niños menores de cinco años de edad.
- Definir planteamientos pedagógicos para una educación inicial diferencial y de calidad para la primera infancia.
- Construir y adecuar ambientes educativos pertinentes para la atención integral a la primera infancia.

En el año 2010, la cobertura del programa permitió que 566 429 niños de primera infancia fueran atendidos integralmente, cifra que se elevó hasta 589 826 en 2011. Se realizó una inversión de 135 millones de dólares americanos.

Cuba

En el curso escolar 1992-1993 el Ministerio de Educación de Cuba inició la generalización paulatina del programa Educa a tu Hijo con el objetivo de ampliar la cobertura de atención educativa en las primeras edades. Esta era una de las metas contempladas en el Programa Nacional de Acción en cumplimiento de los compromisos de la Cumbre a favor de la Infancia.

Educa a Tu Hijo es un programa eminentemente educativo dirigido al desarrollo integral de los menores desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela. Las acciones educativas se realizan desde el embarazo, lo que permite elevar la preparación psicológica y pedagógica del entorno familiar del niño. El programa tiene un marcado enfoque comunitario e intersectorial, en donde participan los ministerios de Salud Pública, Cultura y Deporte, la Federación

de Mujeres Cubanas (FMC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), los trabajadores sociales, la Central de Trabajadores de Cuba (CTC), el Ministerio de Justicia y los medios de difusión masiva, entre otros.

En el año 2012 se ha logrado alcanzar una cobertura del 99.5% entre los niños de 0 a 6 años (482 191 alumnos), con la financiación de los presupuestos del Estado.

El Salvador

A partir de 2010, el Salvador amplió su atención a la educación inicial, que previamente había estado enfocada únicamente a la educación parvularia, e implementó un programa integral de educación inicial y parvularia con el fin de resguardar la atención integral de la primera infancia.

Su objetivo es fortalecer el desarrollo integral de la primera infancia, desde el momento de la concepción hasta los siete años, articulando esfuerzos con la familia, la comunidad local y las instituciones responsables de la atención a la infancia. Se propone promover una cultura educativa, complementando las áreas de salud, nutrición y protección, a través del Modelo de Educación y Desarrollo Integral de la Primera Infancia (CEDI), por la vía institucional y familiar comunitaria. En 2011 ya se encontraban en funcionamiento diez centros escolares piloto, que podrán ser tomados como modelo en los siguientes años.

México

En 2004 se reformó la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y la educación preescolar se volvió obligatoria. Esta consiste en un período de tres años en el que los niños ingresan a la edad de tres años cumplidos, y es un requisito indispensable contar con un certificado de preescolar para entrar a la educación primaria.

Al cierre del ciclo escolar 2011-2012, la cobertura para el primer año de preescolar fue del 48 %, mientras que para el segundo y tercer año fue del 98.9 % y 98.4 %, respectivamente.

Asimismo, durante 2011 se realizaron revisiones a escala nacional de los materiales de este nivel, lo que dio como resultado la actualización de nueve elementos, así como la inclusión de temas relevantes, como educación especial, con el propósito de propiciar en los niños el respeto por todas las personas y el reconocimiento de la diversidad desde la educación inicial.

Portugal

La ampliación de la red de escuelas de educación inicial —jardines de niños— ha sido una prioridad en Portugal. En este sentido, los proyectos fueron aprobados con los municipios e

instituciones privadas de solidaridad social para la construcción de más aulas para este nivel educativo. El objetivo consiste en crear las condiciones para garantizar una oferta universal de educación preescolar que alcance a todos los niños menores de cinco años.

Así, se creó una línea de apoyo a la ampliación de la red de la educación preescolar, dirigida especialmente a los municipios que tenían una tasa de cobertura inferior a la media nacional, para la promoción de iniciativas apoyadas por los municipios e instituciones privadas de solidaridad social o equivalentes. Está previsto que la oferta llegue a alrededor del 83 % de los niños con edades entre tres y seis años que asisten al preescolar.

República Dominicana

A partir del plan decenal de educación 2008-2018, la República Dominicana se propuso movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar la cobertura para que la población infantil de cinco años de edad reciba un año de educación inicial y ocho años de educación básica inclusiva y de calidad. Para ello se adoptó un enfoque de trabajo conjunto intersectorial e interinstitucional en beneficio de los niños menores de cinco años, en una perspectiva de desarrollo integral.

Para llevar a cabo esta política, la República Dominicana materializó su planteamiento a partir de su Ley General de Educación 66-97, en la que se señala: «El nivel inicial es el primer nivel educativo y será impartido antes de la Educación Básica coordinada con la familia y la comunidad. Está dirigido a la población infantil comprendida hasta los seis años. El último año será obligatorio y se inicia a los cinco años de edad. En las instituciones del Estado, este se ofrecerá gratuitamente. El Estado desplegará esfuerzos que faciliten la generalización de este nivel, para lo cual fomentará de manera especial la participación de todos los sectores de la comunidad y la creación de jardines de infancia en los cuales se desarrollen etapas del Nivel Inicial».

Asimismo, en este programa para el fortalecimiento y la oferta de una educación inicial de calidad con equidad, la República Dominicana desarrolla cuatro líneas de acción específicas:

- Ampliación de la cobertura mediante construcción de aulas.
- Mejoramiento de la calidad del grado preprimario a través de la formación continua de los docentes y la dotación de recursos para el aprendizaje.
- Fortalecimiento institucional de la educación inicial mediante la creación de un espacio interinstitucional de atención a la primera infancia.
- La administración y el monitoreo necesarios en todo proyecto.

Hasta el año 2012 el programa se ha traducido en la cobertura universal de los niños de cinco años gracias a una inversión de más de 28 millones de dólares americanos durante el período 2007-2010, conseguida mediante fuentes de financiamiento externo.

**META GENERAL
CUARTA****Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior****México**

La ampliación de la cobertura de la educación primaria y la estabilización del crecimiento poblacional han permitido a México lograr la enseñanza primaria universal. Esta meta forma parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los que el país se comprometió, en conjunto con otras 189 naciones. En la actualidad, México lucha por conseguir que este progreso alcance a la población de las comunidades marginadas, que habitan en las zonas rurales más lejanas, así como a la población migrante.

Para lograr esta meta, México emprendió múltiples políticas públicas, y las más importantes han sido las que han permitido:

- Contar con infraestructura escolar suficiente.
- Adecuar y diversificar los currículos escolares.
- Flexibilizar las modalidades de enseñanza, sobre todo para las regiones más apartadas y de mayor marginación en el país.

Asimismo, con el fin de avanzar en la cobertura universal para la educación secundaria, que al final del ciclo escolar asciende al 95.7%, es necesario redoblar esfuerzos de política pública para evitar la deserción de los alumnos, especialmente de aquellos que están en situaciones de alta vulnerabilidad.

Portugal

A partir del ciclo escolar 2009/2010, Portugal emprendió una política de obligatoriedad educativa hasta los 18 años de edad del alumnado o hasta la finalización de la educación secundaria para todos los estudiantes. En este sentido, se ha marcado el objetivo de garantizar la aplicación efectiva de la enseñanza obligatoria y la lucha contra la exclusión social, lo que se traduce en evitar que entre 15 000 y 17 000 jóvenes abandonen el sistema educativo cada año sin haber completado el noveno grado.

Otra medida introducida para prevenir el fracaso escolar se relaciona con el aumento de la oferta de cursos de doble certificación. Esto, junto con los esfuerzos de integración efectiva de los cursos de formación profesional en las escuelas secundarias públicas y no solo en las privadas, ha ayudado a aumentar las tasas de matriculación en este nivel y será fundamental para lograr que los estudiantes de hasta 18 años permanezcan en el sistema educativo.

**META GENERAL
QUINTA****Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar****Colombia**

En 2010, Colombia puso en marcha el programa Más y Mejores Espacios Escolares, orientado a los niveles de educación preescolar, básica y media. Con esta actuación se pretende aumentar los recursos de ampliación, adecuación, reconstrucción y dotación de establecimientos educativos para que los niños y los jóvenes de las zonas urbanas marginales, rurales, de frontera y afectadas por desastres naturales y situaciones de violencia cuenten con mejores condiciones para su acceso y permanencia escolar, y se reduzcan las brechas en cobertura y calidad.

Los objetivos concretos son los siguientes:

- Promover la inversión de recursos en infraestructura educativa a través del presupuesto general de la nación y otras fuentes de financiación, con participación pública y privada.
- Promover la construcción, mejoramiento y dotación de infraestructura en establecimientos educativos de zonas rurales, de consolidación, de zonas afectadas por el conflicto armado y de diferentes grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, palanqueros, raizales y rom).
- Dar apoyo al desarrollo de proyectos de emergencia para responder a las necesidades de infraestructuras educativas afectadas por desastres naturales y/o situaciones antrópicas.

Como resultado de su aplicación se espera que en el año 2014 la cobertura neta de la transición a la educación media llegue al 91 %. Los recursos dedicados al programa ascendieron en el año 2011 a 113.6 millones de dólares.

México

En 2008, con el fin de mejorar la calidad educativa, se suscribió con la agrupación gremial de docentes una estrategia denominada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). El propósito central de la ACE es lograr una profunda transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación y para que se constituya como un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos. Este documento se sustenta sobre cinco ejes que orientan las acciones en este ámbito:

- Modernización de los centros escolares.
- Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas.
- Bienestar y desarrollo integral de los alumnos.
- Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.
- Evaluación.

Dentro de los avances de la ACE destacan hasta 2011:

- Mejoras de infraestructuras: Entre 2008 y 2010 se rehabilitaron 9 525 escuelas públicas de educación básica, con una inversión de 500 millones de dólares americanos, en beneficio de casi 2.3 millones de alumnos.
- Concurso nacional para la asignación de plazas docentes: Mediante este procedimiento se han asignado por primera vez en la historia plazas por oposición a 113 personas en un período de cuatro años, lo que ayuda a contar con los mejores docentes en el aula.

Panamá

Tecnología para Todos

En agosto de 2011, Panamá puso en marcha el programa Tecnología para Todos, cuyo objetivo es proveer de tecnología a los estudiantes, basándose en las necesidades de su entorno económico y social, para lograr un desempeño diario dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El programa consiste en proporcionar una computadora portátil a cada estudiante de Educación Media, además de mejorar la infraestructura de los colegios para proveer los conectores eléctricos y acceso a Internet.

En 2012 se beneficiarán 90 794 estudiantes.

Transformación Curricular de la Educación Media

Panamá implantó también en 2009 la estrategia denominada Transformación Curricular de la Educación Media para formar integralmente a los estudiantes con vistas a su adecuado desenvolvimiento personal y la convivencia social, centrándose en el desarrollo de valores y la adquisición de las competencias básicas.

La estrategia se concibe como una medida para mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la implementación de un enfoque metodológico basado en la formación por competencias. Esto significa crear habilidades y destrezas de aprendizaje a partir de las inteligencias

múltiples para que los estudiantes desarrollen y movilicen conocimientos, lo que les debe permitir una formación integral para su adecuado desenvolvimiento personal y la convivencia social.

El proyecto comenzó con la propuesta de quince nuevas ofertas educativas en 64 centros piloto distribuidos por todo el país. Estas ofertas educativas implican una formación común en el décimo año y una formación específica en el undécimo y el duodécimo años según la modalidad.

La inversión del programa asciende a 17 millones de dólares y se beneficiarán de él más de 82000 estudiantes. El 67 % de los centros educativos implementarán los nuevos planes de estudio y se espera que en 2014 la totalidad de los colegios se incorporen a la estrategia de Transformación Curricular de la Educación Media.

Portugal

Éxito Escolar

La estrategia de Éxito Escolar en Portugal apoya a las escuelas en el desarrollo e implementación de proyectos encaminados a reducir las tasas de retención y elevar el nivel de éxito en la educación.

Esta estrategia está fundada en cuatro acciones:

- La creación y formación de equipos educativos para apoyar a los diferentes grupos de estudiantes.
- La prestación de servicios de asesoramiento para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La organización de grupos flexibles para estudiantes que requieren planes de acción específicos, de acuerdo con su nivel de conocimiento.
- La organización de ofertas de formación adicionales.

En 2011 la estrategia Éxito Escolar ha alcanzado 168 proyectos de participación que reflejan una mejora del 10.1 % en los resultados educativos dos años después de su implementación.

Programa de Educación Política de Prioridad de Intervención 2

El Programa de Educación Política de Prioridad de Intervención 2 (TEIP2) fue lanzado en Portugal en el año 2006 y abarca 104 grupos escolares, lo que equivale aproximadamente al 9 % de las escuelas y el 10 % de los estudiantes del país. Esta actuación está dirigida principal-

mente a las escuelas primarias construidas en zonas marcadas por el fracaso escolar, la pobreza y la exclusión social.

Los objetivos centrales del TEIP2 son los siguientes:

- Mejorar la calidad del aprendizaje, reflejado en el logro académico de los alumnos.
- Luchar contra el absentismo y el abandono escolar prematuro.
- Crear las condiciones para la orientación educativa hacia la educación para la vida y el trabajo.
- Promover la cooperación entre las escuelas, los interlocutores sociales y las instituciones de capacitación que operan en el ámbito educativo.
- Fortalecer el desarrollo comunitario (atención a la población adulta, reconocimiento y certificación de competencias, potenciar actividades culturales, etc.).

Los resultados del programa para el ciclo académico 2010-2011 muestran, en comparación con los indicadores de 2006, una reducción significativa en los niveles de abandono escolar prematuro y reducciones importantes en el fracaso escolar del alumnado.

Plan Nacional de Lectura

El Plan Nacional de Lectura (PNL) fue diseñado para mejorar los niveles de alfabetización de los portugueses y poner al país en condiciones competitivas frente a sus socios europeos. Desarrolla un conjunto de iniciativas que abarcan acciones para los estudiantes desde la educación preescolar hasta la educación terciaria, y se implementa con la colaboración de padres y profesores y otros miembros de la comunidad.

A través del PNL se crea conciencia sobre la importancia de la lectura, pero también se incluyen acciones concretas dirigidas a crear el hábito de la lectura en todos los ámbitos de la vida del individuo. Para ello se amplían los volúmenes en las bibliotecas de todos los niveles educativos, asesorados por expertos vinculados al programa.

La Red de Bibliotecas Escolares está estrechamente vinculada a la evolución del PNL. Las bibliotecas escolares se han establecido en todos los centros comunitarios y se ha creado la figura del bibliotecario maestro.

Revisiones de planes de estudios

En Portugal, la revisión del plan de estudios se aplica a la educación primaria, secundaria y educación media, y tiene como objetivos:

- Actualizar el plan de estudios.
- Mejorar el seguimiento del alumnado con una mejor evaluación y detección temprana de problemas.
- Aumentar la autonomía de gestión escolar y las opciones de ofertas de formación.

Por lo anterior, ha implicado la eliminación de las materias no curriculares y el fortalecimiento de las materias principales, entre las que se encuentran Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades.

Plan Tecnológico para la Educación

El Plan Tecnológico para la Educación (PTE) tiene por objetivo modernizar las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas portuguesas y lograr su uso generalizado en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión escolar.

Con una inversión de 400 millones de euros, el PTE ha beneficiado a todos los colegios a nivel nacional para preparar a los niños y jóvenes para la sociedad del conocimiento. Este Plan se está desarrollando a partir de tres ejes: tecnología, contenidos y capacitación; y paralelamente se elaboró un plan de formación del profesorado en el marco del PTE que está específicamente destinado a crear las condiciones para que los profesores utilicen las nuevas tecnologías en el aula.

El Plan Tecnológico para la Educación, a su vez, implicó la compra e instalación de infraestructura tecnológica en las escuelas primarias y secundarias, además de la instalación de redes de área local y de banda ancha para el acceso a Internet, y la adquisición de pizarras interactivas y proyectores.

República Dominicana

Con el inicio del curso 2011-2012, la República Dominicana puso en marcha centros con jornada extendida con el fin de elevar la calidad de los aprendizajes, extendiendo el horario escolar de los estudiantes en el nivel básico.

El proyecto piloto de centros con jornada extendida se enmarca en una visión de escuelas efectivas, en las cuales participan activamente alumnos, docentes, familias y comunidad para la construcción de un proyecto educativo que garantice una enseñanza de mayor calidad, con una organización curricular flexible y participativa, que procure mejores resultados de aprendizaje, mayor equidad, una organización eficiente de los recursos, mayores espacios y tiempos para las tareas educativas, artísticas, culturales y recreativas, todo ello mediante la cooperación con los agentes educativos y sociales.

Asimismo, los centros con jornada extendida procuran desarrollar un proceso de cambio en los centros educativos, mediante una oferta curricular que incorpore elementos que favorezcan la calidad y la equidad educativas, con el fin de contribuir al logro de las aspiraciones del currículo de la educación dominicana. Para ello realizan ofertas curriculares flexibles, enriquecidas con la inclusión de disciplinas artísticas, deportivas y técnicas, y con la integración de metodologías que promuevan aprendizajes de mayor significación, capacidad de indagación, destrezas de pensamiento, creatividad, habilidades para la solución de problemas, la comunicación dialógica eficiente y el pensamiento crítico, y una educación en valores, entre otras.

Hasta la fecha se cuenta con 8 200 estudiantes que asisten a veintiún centros con jornada extendida.

META GENERAL SEXTA

Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional

Bolivia

Con la finalidad de promover y desarrollar un sistema educativo ligado a la producción, generador de ingresos y basado en los principios de la economía comunitaria y las potencialidades regionales, Bolivia puso en marcha a partir de 2007 el programa Educación Productiva y Comunitaria, que ha sido financiado con recursos externos del orden de un poco más de tres millones de dólares americanos.

Este programa, que abarca todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la superior, persigue los siguientes objetivos:

- Otorgar certificados a nivel nacional a grupos ocupacionales identificados que desplieguen saberes empíricos, después de ser evaluados y capacitados.
- Ofertar mejores niveles de enseñanza en los institutos técnico-tecnológicos públicos identificados para esta gestión, para brindar servicios a la comunidad y contribuir así al desarrollo sociocomunitario de las regiones.

La meta es contar con diez normas técnicas aprobadas y validadas para certificar, y beneficiar a 3 000 trabajadores susceptibles de recibir la certificación.

Colombia

En el año 2003, Colombia puso en marcha un programa de fomento de la educación técnico-profesional y tecnológica con el propósito de fortalecer este tipo de formación, ya que se considera un factor estratégico para el aumento de la competitividad del país y su crecimiento sostenible. La formación de talento humano en estos ámbitos debe posicionarse como estrategia de desarrollo de primer orden en las regiones gracias a sus posibilidades para contribuir a la transformación de la estructura productiva del país y el bienestar de la población.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- Fomentar en la comunidad educativa el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa.
- Fortalecer la oferta técnica profesional y tecnológica de las instituciones de educación superior.
- Fomentar la gestión de los recursos humanos en el marco de los sectores claves de la economía en el país.

En el año 2011 se crearon 42884 nuevos cupos en educación técnica y tecnológica y 302 programas nuevos, con una inversión de 4706704 dólares. Para el año 2014 está previsto que la participación de la educación técnica profesional y tecnológica en el total de la matrícula nacional alcance el 45%.

México

La vinculación de los estudiantes del nivel medio superior en México con el mercado laboral es una de las grandes prioridades del sector educativo, y para ello se ha puesto en marcha un programa denominado Vinculación con el Sector Productivo.

En 2011 se presentó el Modelo de Vinculación de la Educación Media Superior, a partir del cual se propone construir una plataforma común para que las empresas se acerquen a los bachilleratos, participen de manera cotidiana y ordenada en la definición de planes y programas de formación tecnológica, y puedan aprovechar todo el potencial que en ellos se forja. También se busca que las escuelas se acerquen a las empresas y conozcan el sistema de producción y retroalimenten sus programas.

Mediante este incipiente programa, en el período de referencia se concretaron las siguientes acciones:

- Programa de transferencia tecnológica: Se transfirieron tecnologías productivas que atendieron a 3082 productores del campo, mil más que en el período previo.

- Acciones de desarrollo comunitario: Se proporcionaron conocimientos teóricos y prácticos que coadyuvaron a la superación de la pobreza y la marginalidad de comunidades rurales del país. En colaboración con el sector productivo a escala municipal y comunal, se dispuso de la infraestructura física y el equipamiento de planteles y brigadas, entre otros, logrando beneficiar a 6 848 personas, 622 más que en el mismo período anterior.
- Programa de servicio social: Permitió a 37 079 estudiantes realizar su servicio social en distintas actividades de vinculación con los sectores productivo y social, un 10 % más que en la edición anterior.
- Asistencia técnica: Se apoyó a 12 002 productores en distintos ámbitos (agrícola, ganadero y forestal), lo que supuso un millar de acciones más que el año anterior.
- Microempresas: Con la operación de 955 microempresas se dio empleo a 13 098 personas, cifras que superan las 869 microempresas y las 11 908 personas registradas en el período precedente.

Portugal

En Portugal, la enseñanza profesional para la población joven es una alternativa real para la inserción de este grupo poblacional en la vida laboral. Para ello el sistema educativo portugués ofrece cursos en centros de formación profesional, tratando de mejorar su pertinencia académica de acuerdo con el mercado de trabajo, lo que implica el fortalecimiento del currículo en áreas muy relacionadas con los sectores productivos.

Se trata, en suma, de fomentar una mayor articulación entre las escuelas o centros de formación teórica y formación práctica en el lugar de trabajo, así como desarrollar iniciativas que promuevan el espíritu empresarial y la capacidad de autoempleo.

En la educación y la formación de los adultos resulta indispensable realizar la revisión y el fortalecimiento del proceso de reconocimiento, validación y certificación de competencias (RVCC), toda vez que el objetivo es fomentar el reconocimiento de habilidades en el mundo laboral.

República Dominicana

Con el propósito de vincular la educación y el empleo, la República Dominicana ha emprendido desde 2010 dos programas:

- a) Apoyo al fortalecimiento de la educación emprendedora para la mejora de la empleabilidad de los jóvenes en la República Dominicana.
- b) Acceso a la educación de calidad y continuidad educativa de menores y jóvenes de escasos recursos, buscando la equidad de género y el enfoque basado en derechos, en Nicaragua y la República Dominicana.

Dichos proyectos tienen dos objetivos:

- Crear los mecanismos necesarios para que el egresado de la educación técnico-profesional sea autogestionario, presente logros personales y tome iniciativas para beneficiar a su familia y a la sociedad.
- Mejorar el proceso educativo del sistema público del nivel medio técnico-profesional a través del fortalecimiento de las capacidades del personal docente y directivo de los centros públicos que imparten esa formación, así como el apoyo a la reformulación de la oferta educativa del bachillerato técnico.

Para ambos programas, la República Dominicana invirtió en 2010 más de 300 000 euros.

META GENERAL SÉPTIMA

Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida

Colombia

Desde 2003, Colombia desarrolla un programa de ampliación y fortalecimiento de la regionalización y la flexibilidad de la oferta de educación superior para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior en las regiones del país. Con el propósito de identificar los mecanismos de regionalización de la educación más acordes para cada departamento, el Ministerio de Educación Nacional promueve la realización de mesas regionales en las que participan las entidades territoriales y la comunidad educativa. Así, ha venido impulsando estrategias para ampliar la cobertura en educación superior y disminuir las brechas regionales a través de los centros regionales de educación superior (CERES).

Durante el período 2010-2014 se espera la creación de 70 CERES en todo el país, además de fortalecer los 164 ya existentes en sus componentes financieros, de difusión y de gestión, y de apoyarlos en el mejoramiento de la infraestructura física y tecnológica, la ampliación de las líneas de financiación a estudiantes y los procesos de articulación de la educación media con la educación superior. En el primer semestre de 2011 se atendió a 31 222 estudiantes y se destinó un total de 4 706 704 dólares.

El Salvador

En 2010, El Salvador reformó el enfoque del programa de educación de adultos y alfabetización para centrarse exclusivamente en la alfabetización como una política educativa apre-

miente en el país. Con esta nueva orientación se busca garantizar el derecho a la educación permanente a la población joven y adulta, reduciendo drásticamente el índice de analfabetismo y asegurando la continuidad educativa desde la flexibilidad, la inclusión, la equidad y la calidad, que permita su integración efectiva a los procesos de desarrollo social, económico, cultural y político y promueva la participación de todos los sectores de la sociedad salvadoreña.

La misión del programa de alfabetización consiste en contar con personas alfabetizadas e integradas en los procesos de educación permanente que ofrece el sistema educativo del país y ejerciendo el derecho a la educación; promover aprendizajes significativos para ser aplicados a lo largo de la vida; y motivar la participación consciente y organizada de los diferentes sectores de la sociedad como una expresión del compromiso social con las personas que históricamente han estado excluidas.

La meta fijada es la disminución de la tasa de analfabetismo de la población de 15 años en adelante desde un 17.97% a un 12.34%, poniendo el acento en aspectos como el desarrollo personal, la inclusión, la equidad, la flexibilidad y la calidad, que permita la integración efectiva en los procesos de transformación de la realidad.

META GENERAL OCTAVA

Fortalecer la profesión docente

Bolivia

En 2007, Bolivia puso en marcha el programa Formando Educadores con el objetivo de garantizar e implementar adecuadamente las políticas de formación continua de los maestros, en la línea de trabajo para alcanzar el logro de los resultados del proceso de transformación del sistema educativo plurinacional en el marco de la Constitución Política del Estado, el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley de Educación. Por medio de este programa se busca implementar procesos formativos de calidad, sistemáticos, sostenibles y acreditados mediante modalidades que respondan a las características del magisterio boliviano y permitan responder con equidad, pertinencia, eficiencia y eficacia a las necesidades formativas del sistema educativo plurinacional, las culturas, las regiones y la comunidad de maestros en sus distintos niveles de trabajo colectivo.

Con un financiamiento externo de casi 3.5 millones de dólares americanos para el período 2007-2010, se han beneficiado 64 734 maestros de educación inicial, primaria, secundaria y alternativa.

El Salvador

En 2010, El Salvador emprendió una política educativa para la dignificación del magisterio, que consiste en generar acciones para elevar la satisfacción de los docentes, el desempeño efectivo del profesorado y el prestigio de la profesión. Para ello establece mejores condiciones salariales y de trabajo en las que se reconozca la función social de esta profesión.

El programa fue formulado para contribuir a la mejora de la educación a partir del desarrollo articulado de procesos de formación inicial, actualización y especialización docente que, basados en las necesidades del sistema educativo y del profesorado, propicien mejores prácticas en el centro educativo y en el aula. La formación se considera un elemento decisivo del desarrollo profesional, en el que también se reconocen como factores importantes las condiciones salariales y de trabajo, y los sistemas de evaluación al desempeño y de incentivos.

La meta es incluir en el programa a casi 44 686 docentes del país y hasta 2011 se ha logrado un avance del 43.84 %.

México

Con el fin de estimular el mérito individual y colectivo de los maestros de las escuelas públicas de educación básica y especial, en función del logro académico de sus alumnos en la prueba de la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE), en 2011 se entregaron 279 000 apoyos económicos, por un monto de 72 millones de dólares americanos, a docentes y directivos de escuelas públicas de esos niveles, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación.

El programa contempla dos modalidades de estímulos: individual y por escuela. En la primera participan los docentes del tercero al sexto grado de educación primaria y los que imparten las materias de español, matemáticas e historia en educación secundaria. En la segunda, todos los docentes y directivos de las escuelas participantes, y obtienen los estímulos quienes presentaron los mejores puntajes en ENLACE 2010 o los mayores incrementos en 2010 en relación con la prueba de 2009. El monto de cada estímulo es de entre 160 y 1 600 dólares americanos, según las líneas del programa.

Panamá

Entre Pares

El proyecto Entre Pares surge en 2010 en Panamá con el objetivo de capacitar a docentes líderes. Su fin es desarrollar conocimientos y habilidades en los maestros en el área de las

tecnologías de la información y la comunicación para que adquirieran las competencias digitales del siglo XXI.

El proyecto tiene la misión de capacitar a aproximadamente 40 000 docentes en el uso de estas tecnologías en el aula, y para esto se cuenta con 81 sedes en todo el país equipadas para realizar las capacitaciones. Al culminar las dos semanas de taller, cada docente debe presentar como producto un proyecto de aula en el cual se pongan en práctica los programas aprendidos. Adicionalmente, se le ofrece la oportunidad de adquirir una computadora portátil a bajo costo para que pueda seguir ampliando los conocimientos adquiridos.

A través del programa, hasta junio de 2012, se ha capacitado a 23 800 docentes en 2 572 escuelas.

Formación Pedagógica

Con el objetivo de ofrecer capacitación y formación continua a todos los educadores del sistema educativo panameño, se emprendió en 2010 el programa denominado Formación Pedagógica. Para ello se ha conformado un equipo nacional de facilitadores, integrado por directores, supervisores, técnicos y docentes de planta central, quienes en una primera fase se preparan en diversos aspectos relacionados con el enfoque de competencias. Este equipo, una vez formado, tiene la responsabilidad de capacitar a los equipos regionales, integrados igualmente por supervisores, directores de escuelas y docentes, que recogen y multiplican estos conocimientos y a su vez capacitan a todos los docentes del país aprovechando los recesos escolares.

En este esfuerzo, durante 2012 se capacitó a más del 95 % de los docentes de todo el país en los niveles de educación preescolar, primaria, premedia y media, con una inversión de 1.5 millones de dólares americanos.

República Dominicana

En 2004, la República Dominicana creó el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), que, de acuerdo con las necesidades de personal docente en cada nivel y área curricular del sistema educativo público —definidas como prioridades anualmente—, promueve la oferta de programas formativos que respondan a los requerimientos específicos —previamente evaluados— y brinda becas para dicha formación, sujetas a la disponibilidad presupuestaria anual.

Este programa persigue los siguientes objetivos:

- Establecer procedimientos y normas para que las instituciones de educación superior envíen propuestas de programas de formación continua.
- Presentar y discutir con las instituciones de educación superior la oferta de capacitación.
- Elaborar la programación de las actividades de formación continua, en coordinación con las áreas curriculares de las direcciones generales de la Secretaría de Educación, los niveles regionales y las instituciones académicas de educación superior del sistema educativo dominicano.
- Propiciar el desarrollo de una cultura de educación permanente entre los docentes del sistema educativo dominicano.
- Dar seguimiento a los acuerdos contractuales establecidos con las instituciones de educación superior con las cuales el Instituto coordina actividades de formación continua.

Al cierre del 2010, la República Dominicana había capacitado a 24 552 docentes en esta iniciativa, con una inversión entre 2007 y 2010 de más de tres millones de dólares.

META GENERAL DÉCIMA

Invertir más e invertir mejor

El Salvador

Con el fin de lograr una mejor calidad educativa, El Salvador ha puesto en marcha un programa de mejoramiento de los ambientes escolares y recursos educativos, con el propósito de ampliar el radio de cobertura tanto en reparaciones pequeñas y reconstrucción como en creación de escuelas. Esto obedece al incremento de matrícula en algunos centros educativos, a los desastres causados por las tormentas y los fenómenos naturales, y también a que los centros escolares sufren algún tipo de daño cuando son utilizados para procesos gubernamentales que no consisten precisamente en impartir clases. Este programa constituye un gran ejemplo acerca de cómo mejorar la inversión en el marco de las Metas 2021, pues se ha logrado con la concurrencia de organismos cooperantes, tanto nacionales como internacionales.

La meta consiste en dotar a los centros escolares con instalaciones seguras y funcionales, que cumplan con los requisitos pedagógicos de infraestructura, mobiliario y equipo, para generar ambientes dignificantes y motivadores. En 2011 se ha apoyado a 1 059 centros escolares, sobre un total de 5 172 centros del sector público.

POLÍTICAS TRANSVERSALES

Bolivia

La agenda educativa ha adquirido especial relevancia en algunos países como Bolivia, donde se ha materializado en reformas integrales —transversales— que dan lugar a políticas de impacto sobre la casi totalidad de las Metas Educativas 2021.

Así, desde 2007, Bolivia viene desarrollando una política denominada Transformación Educativa, cuyo objetivo consiste en generar un nuevo modelo educativo sociocomunitario y productivo, que se fundamenta en la convivencia armónica y comunitaria de los sistemas de vida y las comunidades humanas de la Madre Tierra. Se propone, así, una formación integral y holística del estudiante a través del desarrollo de las dimensiones de vida del ser humano. El modelo educativo sociocomunitario contribuye a la consolidación del Estado plurinacional a través de la formación integral y holística de mujeres y hombres con pensamiento crítico, acción transformadora, propositivos y con valores sociocomunitarios.

De esta manera, en el marco de las políticas y estrategias nacionales, la política surge para desarrollar los nuevos diseños curriculares para todos los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo plurinacional (SEP), y busca la vinculación de la educación con el requerimiento de la matriz productiva y la inserción en el desarrollo socioeconómico para cumplir con los postulados de una educación comunitaria intra- e intercultural, productiva, científica y descolonizadora.

Al año 2012, todos los subsistemas del SEP de Bolivia han iniciado la implementación del nuevo currículo, con un sistema de evaluación educativa. El 90% de los institutos superiores técnicos y tecnológicos y el 100% de los institutos fiscales y de convenio ya implementan estos diseños curriculares. Esta transformación se ha logrado con un apoyo financiero externo de casi diez millones de dólares americanos.

SÍNTESIS

En suma, a partir de las experiencias de nueve países miembros se puede observar que:

- Los países miembros de la OEI se han comprometido a diseñar o reforzar políticas públicas para el cumplimiento de las Metas Educativas 2021 a partir de iniciativas particulares o transversales que ayuden a cumplir con los compromisos asumidos.
- En ese tenor, nueve comparten sus mejores prácticas en torno a diez de las once Metas Educativas 2021:

- 1) Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
 - 2) Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado.
 - 3) Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.
 - 4) Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad.
 - 5) Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática.
 - 6) Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico-profesional y en la universitaria.
 - 7) Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional.
 - 8) Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación durante toda la vida.
 - 9) Fortalecer la profesión docente.
 - 10) Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.
- La información aportada plantea la necesidad de hacer ejercicios de planificación conjuntos para que en el transcurso de la presente década se focalicen acciones para cada una de las metas y a través de la evaluación se vaya midiendo el avance que se va produciendo hacia el logro de las mismas.



ANEXO A

Avances registrados en alfabetización y educación desde el informe anterior

El presente anexo actualiza una selección de los indicadores correspondientes a las Metas Educativas 2021 que proceden de bases de datos internacionales sujetas a revisión con periodicidad generalmente anual. Con ello se pretende proporcionar una información más actualizada que la que aparecía en el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*. Los indicadores incluidos son los siguientes:

- **Indicador 3:** Porcentaje de niños pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, o que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.
- **Indicador 8:** Porcentaje de niños de 0 a 6 años que participan en programas educativos.
- **Indicador 10:** Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación primaria.
- **Indicador 11:** Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación secundaria básica.
- **Indicador 12:** Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior.
- **Indicador 26:** Porcentaje de población alfabetizada.

Indicador 3

Porcentaje de niños pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, o que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica

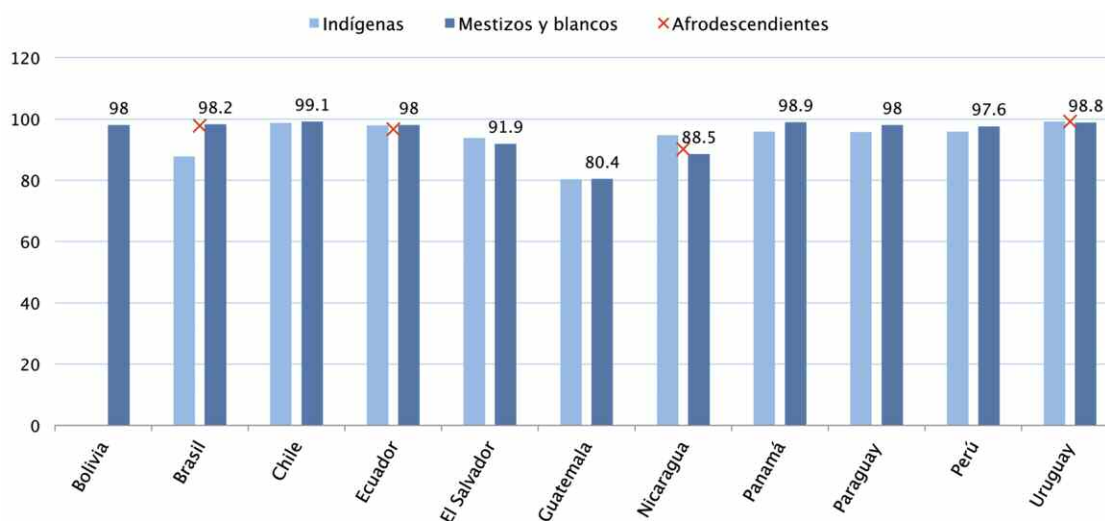
La situación según los datos disponibles

En el gráfico 1 se incluyen los datos de solamente once países, sin que exista una coincidencia exacta en los años de referencia. La diferencia entre las tasas de asistencia a la educación primaria de la población indígena y afrodescendiente y el resto de la población escolarizada es en general escasa, como se apreciaba en el informe correspondiente a 2011. En Brasil, el porcentaje de población indígena escolarizada en 2009 fue diez puntos inferior al de la población de mestizos y blancos, y en Nicaragua se mantiene la diferencia entre poblaciones a favor del alumnado indígena y afrodescendiente.

Indicador 3. Gráfico 1

Tasa de asistencia específica al nivel primario de los niños de 6 a 11 años según el grupo étnico y el país (c. 2009)

EN PORCENTAJE



Fuente: SITEAL, Informe 2011, a partir de encuestas de hogares de cada país (http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011).

Especificaciones técnicas

Como se señaló en el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, la información con la que se cuenta para elaborar este indicador sigue siendo escasa. Por una parte, el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) solo proporciona datos del total de alumnos matriculados en los distintos niveles educativos (de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación —CINE—), pero no distingue minorías, poblaciones ori-

ginarias o afrodescendientes, ni tampoco la que habita en zonas urbanas marginales. Por su parte, la CEPAL ofrece una información más detallada a partir de las encuestas de hogares. Tales datos constituyen la base para la presentación elaborada por el SITEAL en 2011 con datos referidos a 2009.

En este indicador, al igual que sucede en los que llevan por número 5 y 6, no se puede precisar mejor qué se entiende por población indígena, originaria o afrodescendiente. Por otra parte, habría que renunciar a distinguir las zonas urbanas marginales de las que no lo son, pues ninguna fuente ofrece datos diferenciados de este tipo. Por otra parte, como ya se ha señalado en ocasiones anteriores, está prohibido recoger este tipo de datos en las estadísticas de distintos países. En el caso de España, no se puede considerar la población gitana, pues lo prohíbe la normativa estadística.

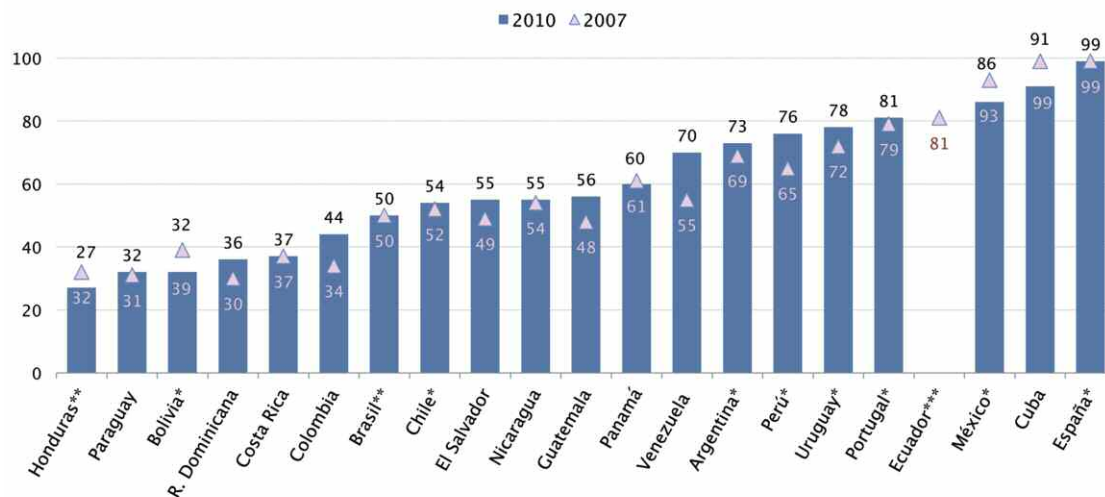
Indicador 8 Porcentaje de niños de 0 a 6 años que participan en programas educativos

La situación según los datos disponibles

En la mayoría de los países iberoamericanos hay un número creciente de niños que participan en programas educativos. En los últimos años destacan los aumentos registrados en Venezuela (15 puntos porcentuales), Perú (11 puntos), Colombia (10 puntos) y Guatemala (8 puntos). Superan también los 5 puntos porcentuales de incremento la República Dominicana, El Salvador y Uruguay.

Indicador 8. Gráfico 1

Tasa neta de escolarización en la enseñanza preescolar (año escolar finalizado, 2007 y 2010)
EN PORCENTAJE



Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>). SEDLAC para los datos de Costa Rica. Chile reporta una cifra de 43.2 en 2009, que no concuerda con la reflejada en esta base de datos.

* Año de referencia: 2009.

** Año de referencia: 2008.

*** Año de referencia: 2007.

Especificaciones técnicas

Los datos que se presentan corresponden al segundo ciclo de la educación infantil (*educación preprimaria*), que suele abarcar de los 3 a los 5 años, aunque hay países que la limitan al período comprendido entre los 4 y los 5 o entre los 4 y los 6 años. Las cifras de esta segunda etapa de la educación infantil, calculadas como promedio de las tres edades consideradas (3, 4 y 5 años), es en la práctica muy similar a la que corresponde a los 4 años (edad de referencia en otros indicadores internacionales).

Eso explica que los datos recopilados y ofrecidos por las distintas organizaciones internacionales no sean siempre coincidentes. A fin de poder analizar la evolución a partir de la misma fuente, en el gráfico 1 se ha optado por ofrecer los datos producidos por el UIS para los años 2007 y 2010 (salvo en los casos en que se indica otra cosa), combinando así los dos gráficos separados que aparecían en el informe *Miradas 2011*, cuyos datos de 2007 procedían del programa de Educación para Todos, y los de 2008 de CEPAL a partir de las bases del UIS.

Indicador 10

Porcentaje de escolarización y finalización de la educación primaria

La situación según los datos disponibles

En el año 2010, la última fecha para la que el UIS dispone de datos, las tasas de matrícula en educación primaria se situaban por encima del 85 % en Paraguay, por encima del 90 % en otros cuatro países y por encima del 95% en el resto. Por tanto, en los últimos años de la primera década de este siglo hay una escolarización prácticamente plena en educación primaria en la mayoría de los países de la región (gráficos 1 y 2).

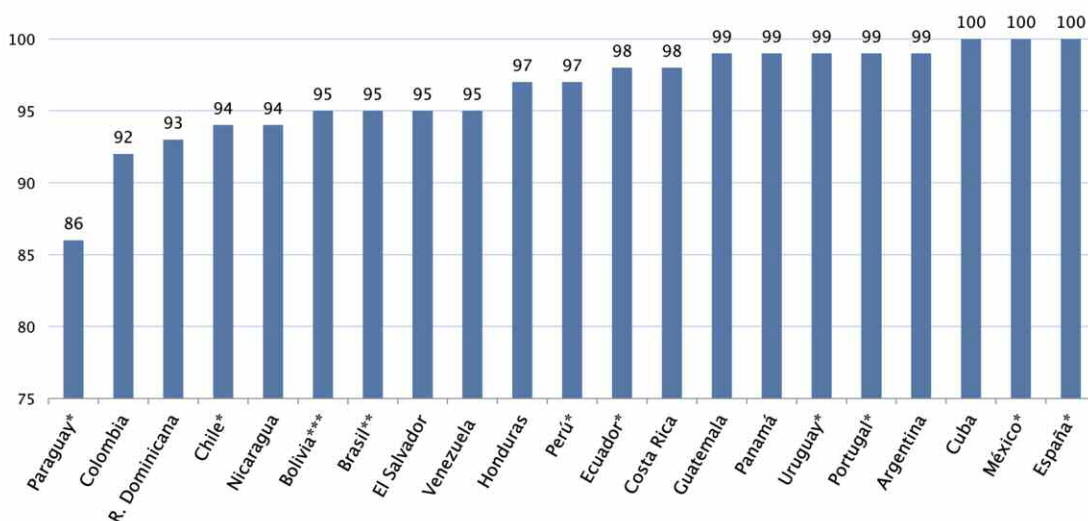
La evolución desde 1991 ha sido muy importante para algunos países, particularmente aquellos que partían de una situación más desfavorable, como la República Dominicana, Nicaragua, Colombia o Guatemala, cuyo esfuerzo en educación les ha permitido alcanzar unos niveles altos de escolarización (gráfico 2).

Para valorar el éxito al final de la educación primaria se ha optado por recurrir a la evolución de la tasa de transición de CINE 1 a CINE 2 entre los años 2000 y 2009, ya que esta última es la fecha del dato disponible más reciente para algunos países. El UIS define esta tasa como el «número de alumnos de nuevo ingreso matriculados en el primer grado de educación secundaria (programa de enseñanza general únicamente) para un año dado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación primaria el año anterior». Las cifras más recientes (años 2007 a 2009, según países) son muy próximas a las de 2000 en la mayoría de los casos, pero destacan los aumentos experimentados en esta tasa de transición en Panamá (mejora 33 puntos porcentuales), Costa Rica (mejora 7 puntos) y Colombia (mejora 4 puntos).

Indicador 10. Gráfico 1

Tasa neta ajustada de matrícula en enseñanza primaria (2010)

EN PORCENTAJE



Fuentes: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>). SITEAL para los datos de Argentina y Costa Rica.

Nota: Se entiende por *tasa neta ajustada de matrícula* el número total de alumnos de los grupos oficiales de edades de la escuela primaria que están matriculados en primaria o secundaria, expresado como porcentaje de la población correspondiente.

* Año de referencia: 2009.

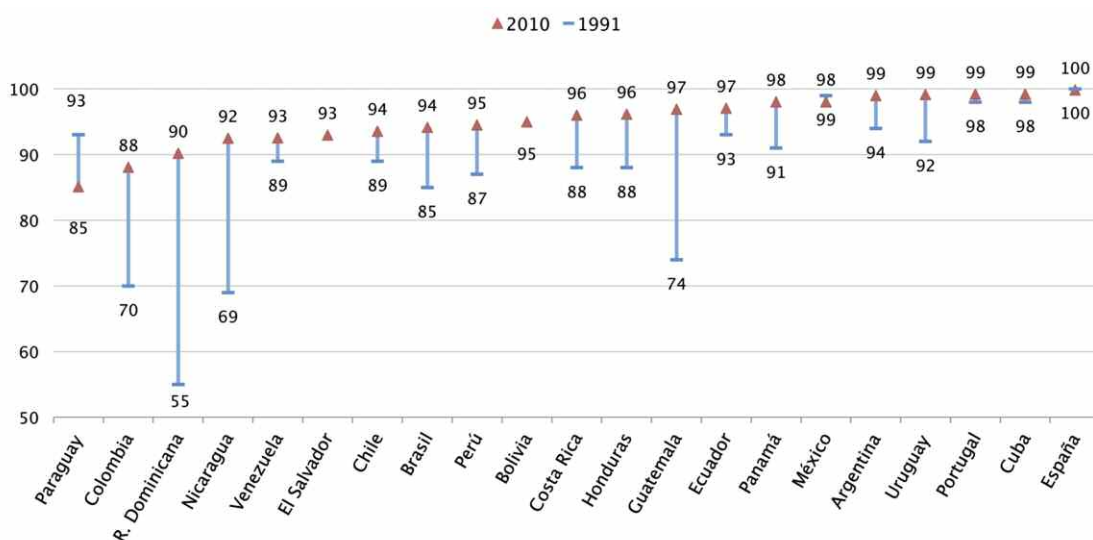
** Año de referencia: 2008.

*** Año de referencia: 2007.

Indicador 10. Gráfico 2

Evolución de la tasa media de matrícula en la enseñanza primaria (1991-2010)

EN PORCENTAJE



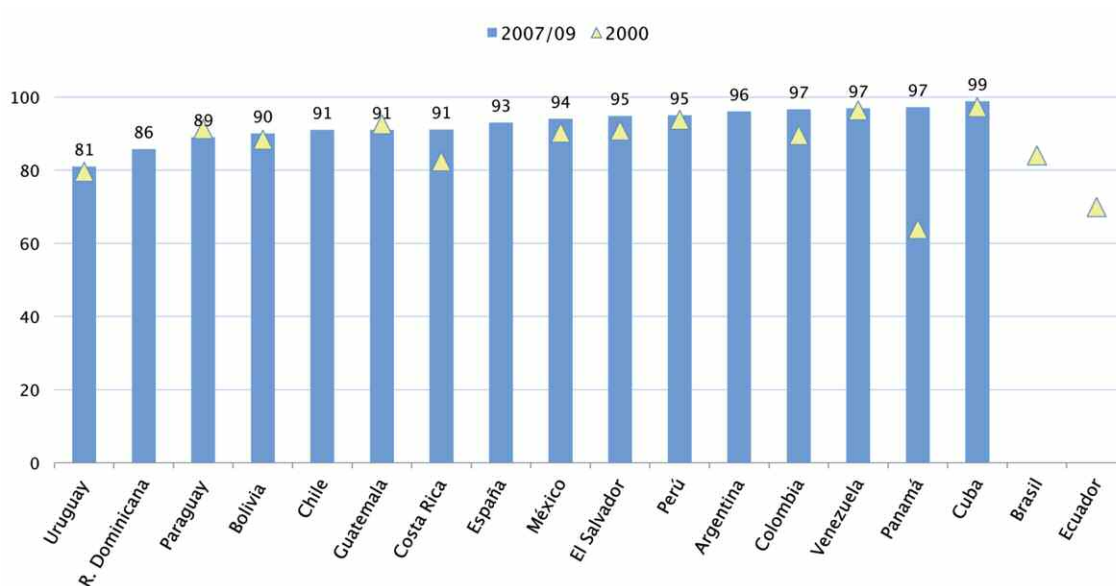
Fuentes: *Objetivos de Desarrollo del Milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos en igualdad* (Naciones Unidas, 2010), para los datos correspondientes a 1991 de todos los países (salvo España y Portugal) y 2007 de Argentina, Bolivia y Costa Rica. UIS (UNESCO), para los datos correspondientes a 2007-2010 de todos los países (salvo Argentina, Bolivia y Costa Rica) y 1991 de España y Portugal.

La diferencia entre esta tasa de transición y el 100% permite estimar indirectamente el «éxito» en la educación primaria, o el «fracaso» de los sistemas educativos entendido como el porcentaje de alumnos que no supera la etapa en el tiempo oficial previsto, cifra muy próxima a la estimación de la repetición al final de primaria que presenta también el UIS.

Indicador 10. Gráfico 3

Evolución de la tasa de transición de CINE 1 a CINE 2

EN PORCENTAJE



Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

Nota: Se entiende por *tasa de transición de CINE 1 a CINE 2* el número de alumnos de nuevo ingreso matriculados en el primer grado de educación secundaria (programa de enseñanza general únicamente) para un año dado, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación primaria el año anterior.

Especificaciones técnicas

La información más reciente que ofrece la base de datos en línea del UIS corresponde a datos de 2010, 2009, 2008 o incluso años anteriores, dependiendo de los países y la tasa concreta de que se trate. Se dispone de diferentes tasas de matrícula, de transición a los estudios generales CINE 2 y de repetición de los alumnos.

Con respecto a la evolución de la matrícula, se ha optado por utilizar en el gráfico 1 la *tasa neta ajustada de matrícula*, que el UIS define como «el número total de alumnos de los grupos oficiales de edades de la escuela primaria que están matriculados en primaria o secundaria, expresado como porcentaje de la población correspondiente». Esta cifra, que en algunos casos hace referencia a 2010, permite una buena comparación entre los distintos sistemas educativos y a su vez con los datos del informe *Miradas 2011*, también procedentes del UIS.

Indicador 11

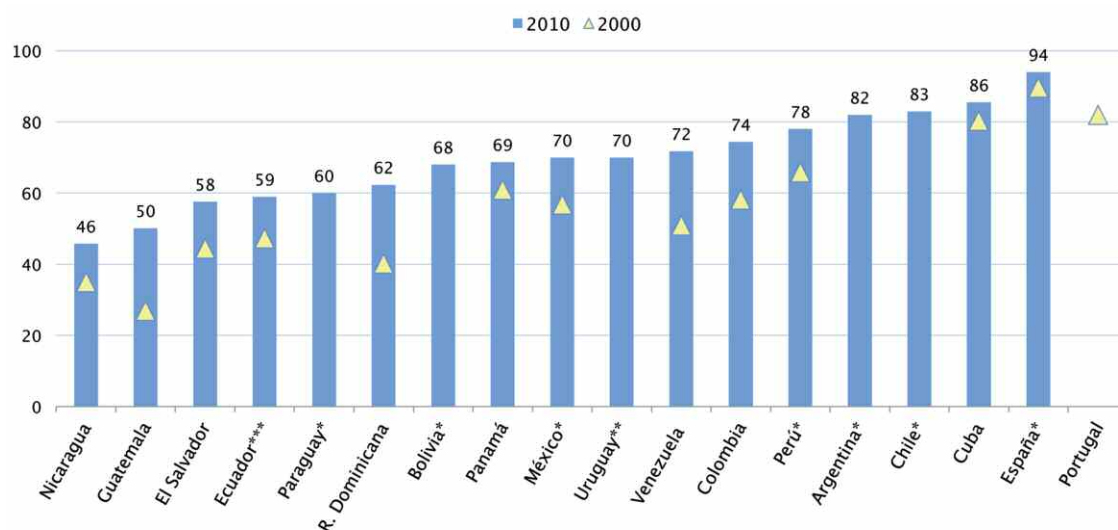
Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación secundaria básica

La situación según los datos disponibles

Las tasas de matrícula en educación secundaria varían notablemente de unos países a otros, pero en la mayoría de ellos han experimentado un notable aumento entre 2000 y 2010. La tasa de matrícula ha crecido en esos años más de 20 puntos porcentuales en Guatemala, la República Dominicana y Venezuela, y más de 10 puntos en Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua y Perú (gráfico 1).

Indicador 11. Gráfico 1
Tasa neta de matrícula en educación secundaria

EN PORCENTAJE



Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

Nota: Se entiende por *tasa neta de matrícula en educación secundaria* el número de alumnos del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

* Año de referencia: 2009.

** Año de referencia: 2008.

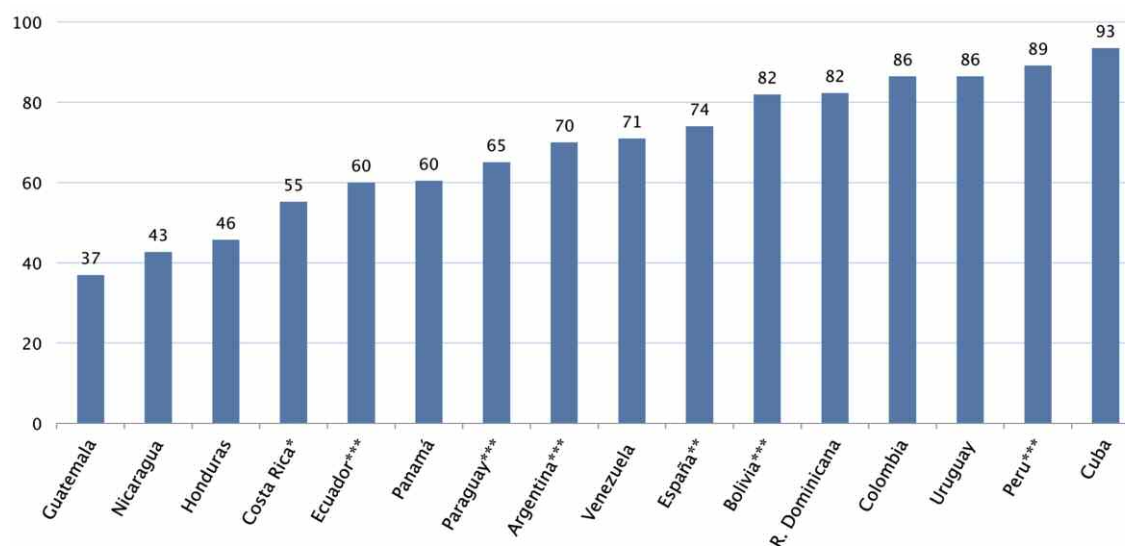
*** Año de referencia: 2007.

La tasa bruta de graduación en educación secundaria inferior (gráfico 2) no ofrece datos para los países antes de 2007, con una sola excepción. Además, no hay información para cinco países en los años más recientes, aunque para España se presentan los datos de las estadísticas oficiales del país. No es posible, por tanto, valorar la evolución en estos primeros años del siglo XX como se hace para otros indicadores con datos procedentes del UIS.

Indicador 11. Gráfico 2

Tasa bruta de graduación en educación secundaria inferior (2010)

EN PORCENTAJE



Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

* Estimación nacional.

** Estadística nacional.

*** Año de referencia: 2009.

Especificaciones técnicas

La información más reciente que ofrece la base de datos en línea del UIS se refiere a 2010. Se consideran en esta revisión de la evolución la tasa neta de matrícula en educación secundaria y la tasa bruta de graduación en educación secundaria inferior. Se pueden consultar también los datos de transición a los estudios generales CINE 2 que se recogen en el indicador 10. Las cifras de repetición de los alumnos en educación secundaria inferior ofrecen una información incompleta que no añade datos sustanciales a los presentados en el informe *Miradas 2011*.

Con respecto a la matrícula, no se dispone en esta etapa de la tasa neta ajustada, por lo que se ha optado por usar en el gráfico 1 la tasa neta de matrícula que el UIS define como «el número de alumnos del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad». Para ocho países, la información corresponde a 2010; nueve países tienen datos de 2009; dos, de 2008 o 2007, y no hay datos recientes en el UIS para los cuatro países restantes.

Indicador 12

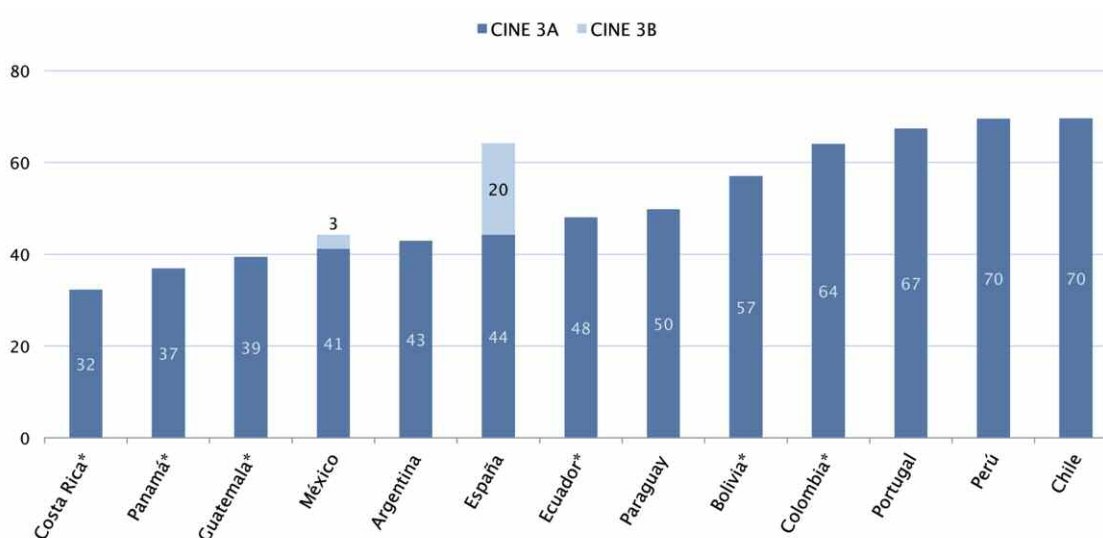
Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior

La situación según los datos disponibles

Hay diferencias notables entre las tasas de graduación en educación secundaria superior de carácter académico (CINE 3) que obtienen los países de la región iberoamericana (gráfico 1). Las cifras que ofrece el UIS oscilan entre un tercio (32%) y poco más de dos tercios (70%) de alumnos graduados. Desafortunadamente, el UIS solo registra las tasas de graduación en educación secundaria superior de carácter profesional para dos países de la región. Por esta razón, conviene tener en cuenta esta circunstancia al proponer posibles análisis comparativos de estas tasas, como se hace más adelante.

Indicador 12. Gráfico 1
Tasa bruta de graduación en educación secundaria superior (2008)

EN PORCENTAJE



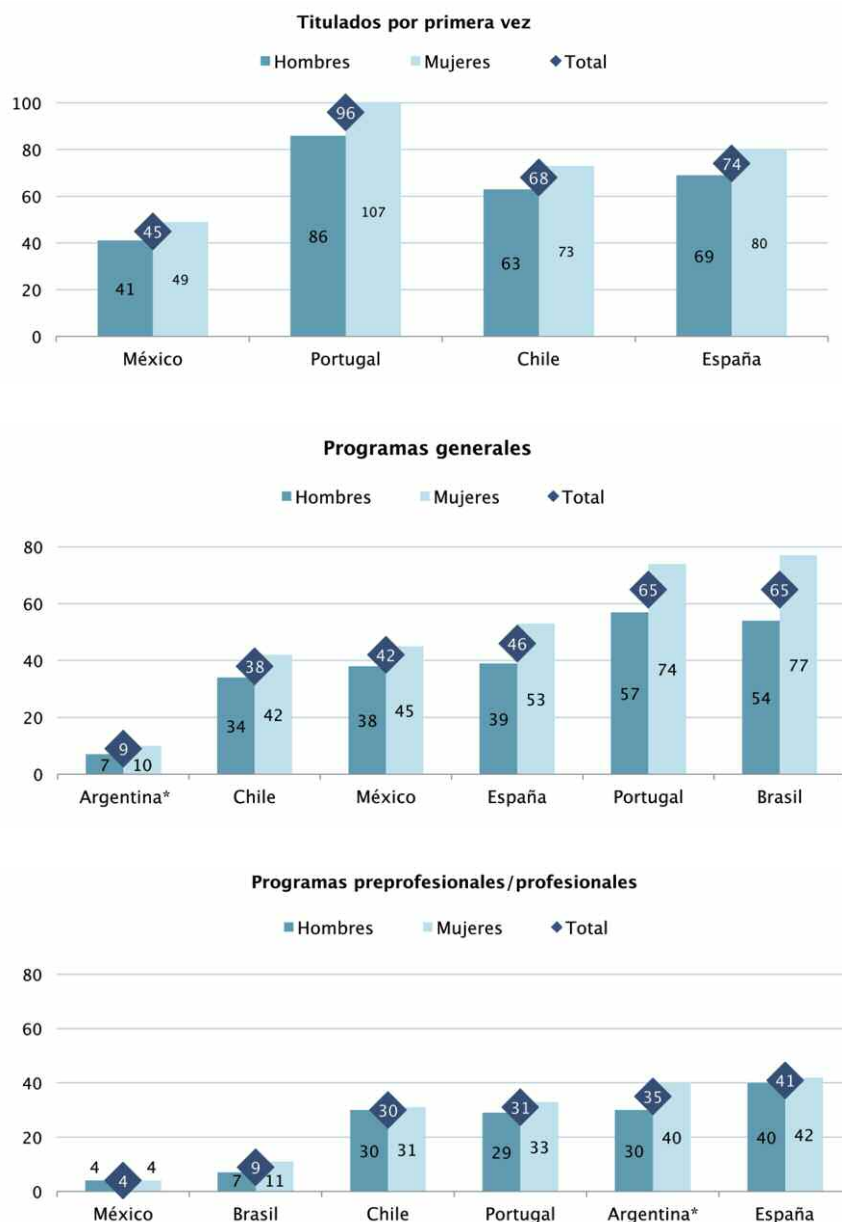
Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

Los datos de la OCDE, reflejados en el gráfico 2, ofrecen las tasas académicas y las profesionales, aunque solo para seis países de Iberoamérica, y se puede comprobar que en general los datos acumulados al considerar los estudios profesionales elevan considerablemente los resultados. Aunque se trata de titulados por primera vez y pueden producirse duplicidades, es una información de la mayor utilidad para considerar todas las circunstancias relativas al éxito de los sistemas educativos para proporcionar más formación a los jóvenes.

Indicador 12. Gráfico 2

Alumnos graduados en educación secundaria superior (2009)

EN PORCENTAJE



Fuente: Education at a Glance 2011 (OCDE).

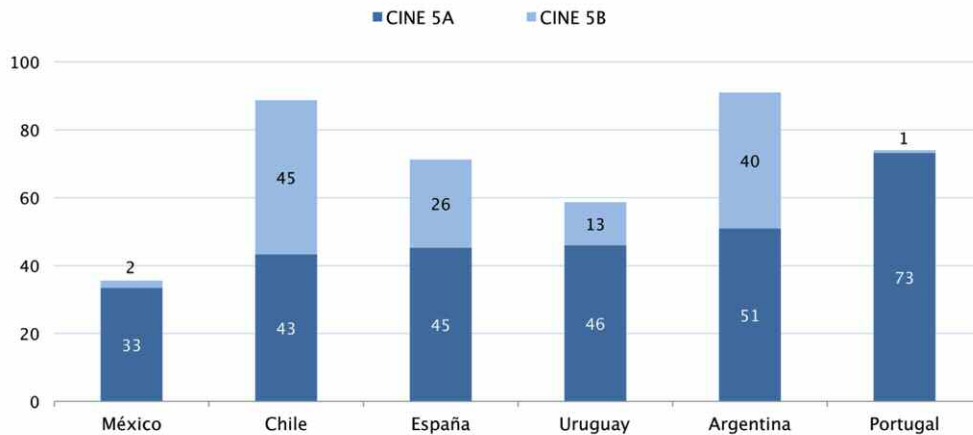
El gráfico 3 ofrece una información complementaria que puede enriquecer la relativa a las tasas de graduación en educación secundaria superior. Se trata de las tasas brutas de entrada en educación terciaria. Aunque la información solo está disponible para seis países de

la región, puede comprobarse que en más de un caso estas tasas de entrada en educación superior dan cuenta de jóvenes que debían disponer de una graduación secundaria superior, de tipo académico o profesional, que les habilita para el acceso a los estudios superiores y que no han sido considerados en las tasas de graduación de la educación secundaria.

Indicador 12. Gráfico 3

Tasa bruta de entrada en educación terciaria (2008)

EN PORCENTAJE



Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

Especificaciones técnicas

Para valorar el porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior se pueden utilizar diversas fuentes. Aquí se ha optado por emplear, en primer lugar, la tasa bruta de graduación en educación secundaria superior ofrecida por el UIS, con datos para trece países de la región, cuyos resultados se presentan en el gráfico 1. En segundo lugar, se ha utilizado el porcentaje de alumnos graduados en educación secundaria superior, calculado por la OCDE (*Education at a Glance*) con datos para cuatro países de la región, cuyos resultados se presentan en el gráfico 2. En tercer lugar, se ha manejado la tasa bruta de entrada en educación terciaria elaborada por el UIS, cuyos resultados se presentan en el gráfico 3. Estas tres fuentes utilizan directamente los datos que provienen de las estadísticas oficiales, elaboradas a partir de la información que presentan las correspondientes Administraciones educativas de los países.

El informe *Miradas 2011* se basó en los datos que proporcionan las encuestas de los hogares. Como se señaló entonces, esta información, de indudable valor comparativo, recoge el grado de formación alcanzado por los jóvenes de 20 a 24 años. Por esta razón, se suelen utilizar estos datos al presentar indicadores de la formación alcanzada por la población adulta, puesto que dan cuenta de los logros conseguidos por los sistemas educativos en los años anteriores a las encuestas en que los ciudadanos adquirieron la graduación correspondiente.

Indicador 26	Porcentaje de población alfabetizada
---------------------	--------------------------------------

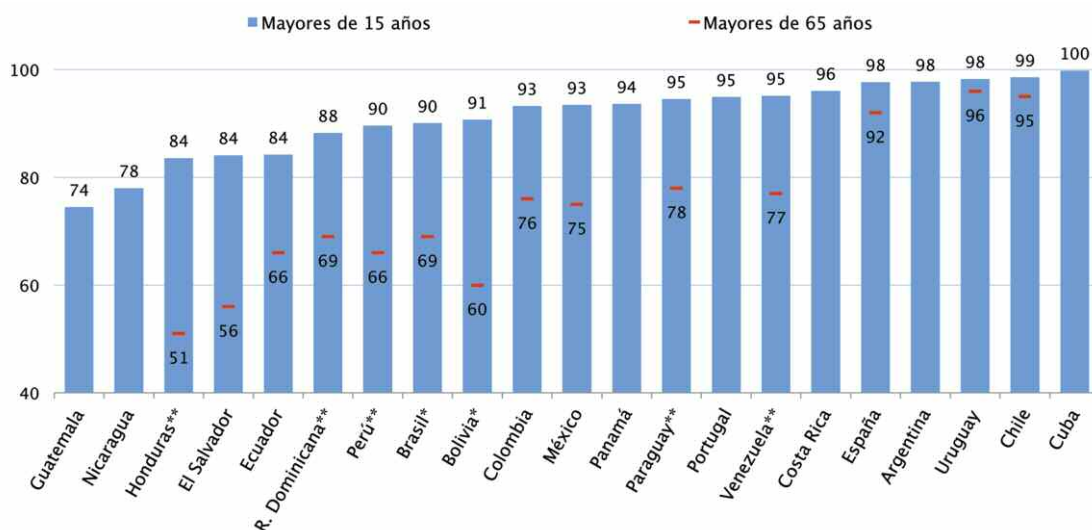
La situación según los datos disponibles

La tasa de alfabetización de la población de más de 15 años supera el 95% en nueve de los países de la región y el 90% en otros seis países. Es decir, en 15 países de la región, al menos nueve de cada diez ciudadanos mayores de 15 años estaba alfabetizado en 2009. En cuatro países la tasa se sitúa entre el 84% y el 88%, y en dos alcanza el 74% y el 78%.

Tiene interés resaltar el aumento de la población alfabetizada cuando se comparan las tasas que corresponden a los mayores de 15 años con los de más de 65, es decir, la alfabetización del conjunto de la población (ya que las cifras de escolarización en primaria son prácticamente universales) con la alfabetización de los mayores de 65 años. Como se puede apreciar en el gráfico 1, el aumento de la alfabetización es muy notable en la práctica totalidad de los países. Por encima de 20 puntos porcentuales de mejora se encuentran Honduras (33), Bolivia (31), El Salvador (28) y Perú (24). En el resto de los países el aumento se situó entre 10 y 20 puntos porcentuales y solo ha sido menor en aquellos países con tasas actuales de alfabetización superiores al 96%.

Indicador 26. Gráfico 1

Tasa de alfabetización de la población adulta (mayores de 15 años y mayores de 65 años) (2009)
EN PORCENTAJE



Fuente: UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

* Año de referencia: 2008.

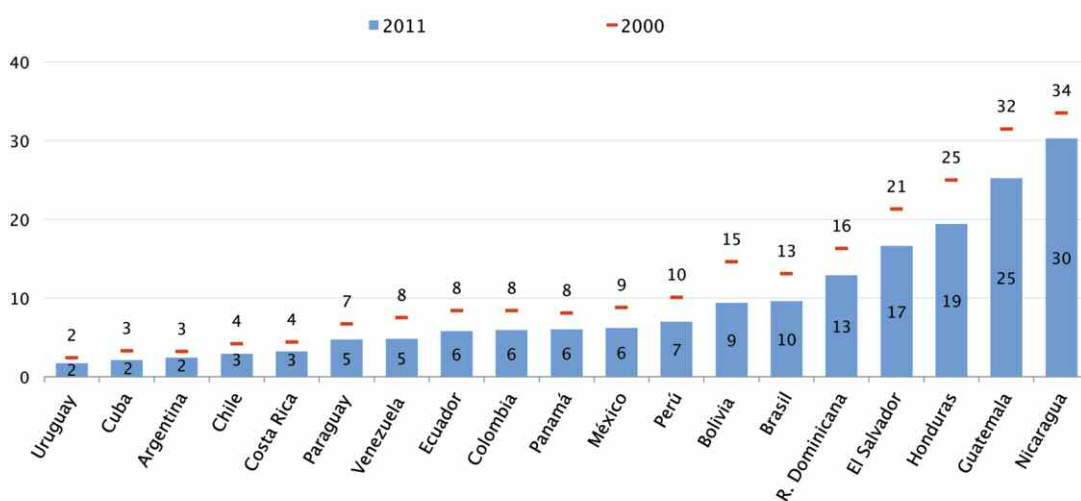
** Año de referencia: 2007.

Si se valora la evolución de la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años entre 2000 y 2011, la disminución ha sido también muy acusada, sobre todo en aquellos países que presentaban tasas superiores al 10% a principios del siglo XXI: Nicaragua, Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Brasil, Bolivia y Perú. Como se señalaba más arriba, en dos países de la región la tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más supera el 20% y en otros cuatro supera el 10%.

Indicador 26. Gráfico 2

Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más

EN PORCENTAJE



Fuente: CEPAL (2011) a partir del UIS (UNESCO), base de datos en línea (<http://stats.uis.unesco.org>).

Especificaciones técnicas

Desde su definición de 1958, la UNESCO considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir y que comprende un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria. Más recientemente, en la Campaña Mundial por la Educación, se amplió esta definición básica de la siguiente manera: «La alfabetización consiste en adquirir y aplicar competencias de lectura, escritura y cálculo, que conducen al desarrollo de una ciudadanía activa, a una mejora de la salud y de los medios de existencia, y a la igualdad entre los sexos» (Campaña Mundial por la Educación y Ayuda en Acción, 2005, pág. 13). Según la UNESCO, la tasa de analfabetismo de los adultos (población de 15 años y más) se calcula sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización de los adultos.



ANEXO B

Avances registrados en el financiamiento de la educación en Iberoamérica

El informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* dedicó el capítulo 13 al financiamiento de la educación en Iberoamérica. La información allí presentada muestra el punto de partida para valorar los avances que van experimentando los países a través del tiempo.

Es cierto que el financiamiento educativo ha recobrado especial importancia en la mayoría de los países. Sin embargo, hay dos consideraciones que merece la pena tener en cuenta. Primero, tanto expertos como instituciones responsables de la inversión educativa señalan que los países han aumentado su presupuesto educativo de manera considerable en el último siglo, pero esto no se ha reflejado en una mejor inversión. Segundo, en materia educativa es difícil medir los impactos de cualquier política pública en el corto plazo, pues estos solo pueden ser medidos en tanto una generación de jóvenes culmina los años de estudio del nivel correspondiente.

Este anexo se ha elaborado a partir de los cuestionarios específicos que se enviaron por el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas (IESME) a los países miembros de la OEI, así como de la información proporcionada por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). Ambas fuentes han permitido contar con los datos más recientes en materia de inversión y gasto educativos, aun cuando algunos de ellos se remontan a algunos años atrás.

Es importante recordar que el logro de las Metas educativas 2021 depende en gran medida de la planificación de recursos para alcanzarlas. Ahí radica la importancia de los esfuerzos que realizan los países para costear cada una de las metas y establecer escenarios de financiamiento tanto internos como de cooperación con fuentes externas que permitan su cumplimiento en los próximos diez años.

¿Cuánto invierten los países en educación?

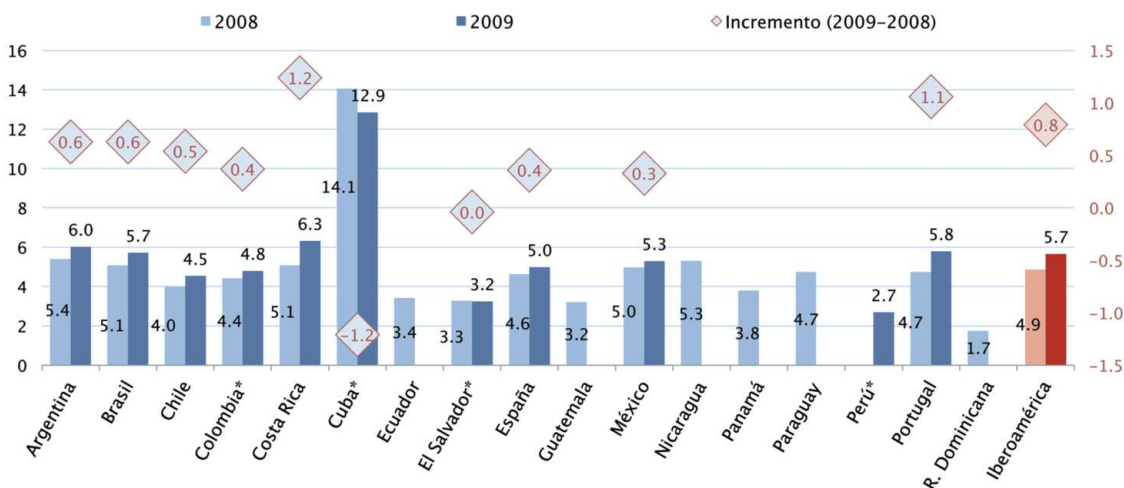
Sin duda, el monto de recursos que cada año invierten los países en educar a su población constituye un referente de la importancia que conceden a la educación. Es notable que, pese a la crisis financiera mundial, los países miembros de la OEI no solo muestran su prioridad al dedicar a la educación, en proporción, más recursos que a otros sectores de gasto, sino que también han aumentado en términos absolutos la inversión en educación.

Es relevante señalar que las variaciones de la proporción de su riqueza que los países dedican a la educación responden muchas veces a variables tales como su grado de desarrollo, su estructura demográfica por grupos de edad y otras particularidades nacionales, que impiden hacer juicios de valor particulares. No obstante, con la información disponible que se reporta en este anexo, la tendencia creciente en el gasto en educación como porcentaje del producto interno bruto (PIB) demuestra el interés de los Estados por elevar la equidad y calidad de la educación.

Cabe mencionar que un factor importante en los últimos años ha sido la volatilidad del tipo de cambio en algunos países. Efectivamente, a pesar de que en términos de sus propias unidades cambiarias nacionales el gasto tiende a aumentar, al unificar las cifras en dólares americanos para homologarlas pueden visualizarse eventuales disminuciones.

Anexo B. Gráfico 1

Gasto público en educación como porcentaje del PIB (2008-2009) e incremento en 2009 (en puntos porcentuales respecto de 2008)



Fuente: Cifras proporcionadas por el UIS (UNESCO).
* Año de referencia: 2010.

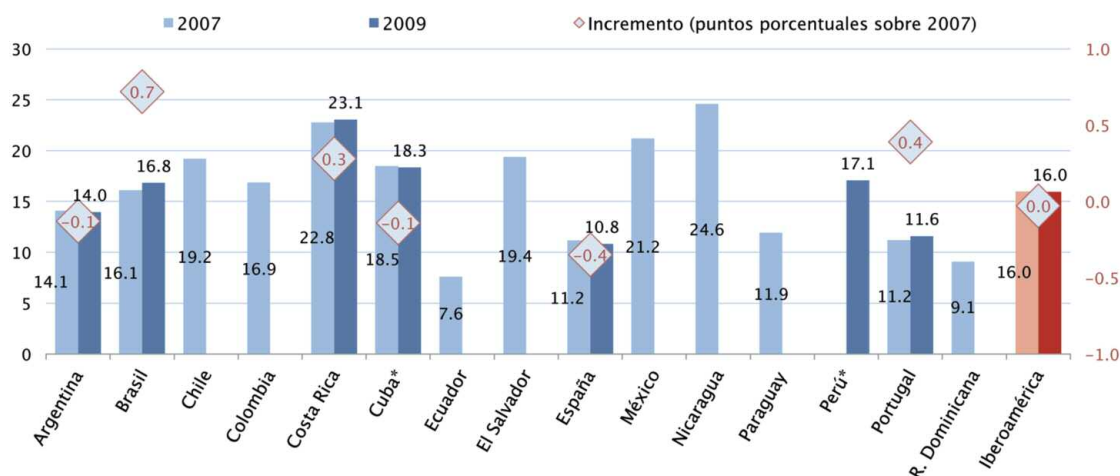
Como se observa en el gráfico 1, el gasto público en educación en los países iberoamericanos ascendía en promedio, en 2009, al 5.7 % del producto interno bruto (PIB), lo que representa casi un punto porcentual más que en 2008 (4.8 %). Destacan las variaciones entre países: Cuba sigue ocupando el primer lugar al destinar casi el 13% de su PIB a la educación, buena parte de los países dedican a educación entre el 4% y el 5% de su PIB, y en seis de ellos el gasto se sitúa entre el 2% y el 3% del PIB, cifra que es prácticamente la mitad del promedio latinoamericano.

Finalmente, es notorio el aumento del gasto en países como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Portugal, que en un año han aumentado su gasto en educación con respecto al PIB en más de 0.5 puntos porcentuales (lo que representa un incremento superior al 10%). Solo en Cuba se ha producido una disminución en el gasto educativo en el año considerado, pero el gasto en educación con respecto al PIB (12.9%) sigue siendo en este país más del doble del promedio de la región o de los países más desarrollados.

Otro indicador que pone de manifiesto la importancia que los Gobiernos otorgan a la educación es el porcentaje del gasto gubernamental destinado a la función educativa en proporción del gasto público total, que puede apreciarse en el gráfico 2.

Anexo B. Gráfico 2

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (2007-2009) e incremento en 2009 (en puntos porcentuales respecto de 2007)



Fuente: Cifras proporcionadas por el UIS (UNESCO).

* Año de referencia: 2010.

Así, en 2009, en los siete países iberoamericanos para los cuales existe información oficial disponible se canalizó al rubro educativo entre el 10.83% y el 23.06% de su gasto público total, con una asignación promedio del 16%. Esta proporción es similar a la de 2008, con in-

crementos moderados que alcanzan los 0.7 puntos porcentuales en Brasil (que se corresponde con un incremento en 2009 del 4.3% sobre la cifra de 2008). En Portugal, el aumento es de 0.4 puntos porcentuales (prácticamente un 4% más), y en Costa Rica, 0.3 puntos porcentuales (un 3.4% más). En este último país, además, el gasto en educación con respecto al total del gasto público es el 23.1%, el más elevado de la región.

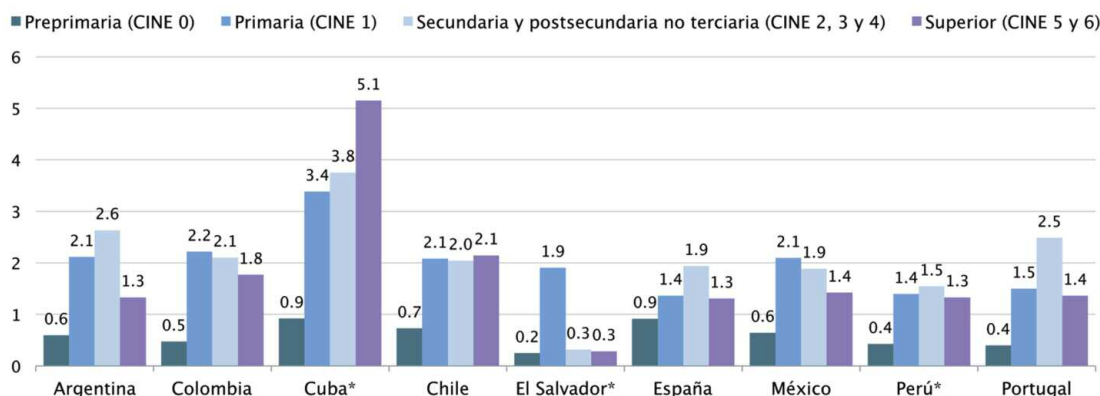
Solo en tres países de los que se cuenta con información para 2009 se produjeron disminuciones en el gasto en educación con respecto al gasto público total, que alcanzan los 0.4 puntos porcentuales en España y 0.1 en Argentina y Cuba.

¿Cómo se distribuye el gasto en educación entre niveles educativos?

Un nuevo indicador que se obtuvo para este informe, gracias a la colaboración del UIS, es el relativo al gasto en instituciones educativas y administraciones educativas como porcentaje del PIB, que se refleja en el gráfico 3. Mediante este indicador, obtenido en nueve países, se puede apreciar en el marco de las Metas Educativas 2012 cómo las realidades de cada país hacen variar el monto invertido por nivel educativo.

Anexo B. Gráfico 3

Gasto en instituciones educativas y administraciones educativas como porcentaje del PIB (2009)



Fuente: Cifras proporcionadas por el UIS (UNESCO).

* Año de referencia: 2010.

Es notable que para el nivel preescolar es muy incipiente la inversión en educación en todos los países, y es esta un área de oportunidad de alta significación dada la tendencia mundial de aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo, como se evidencia en la meta general tercera. Asimismo, para la mayoría de los países, la educación primaria y secundaria siguen siendo una prioridad por la imperiosa necesidad de universalizarlas.

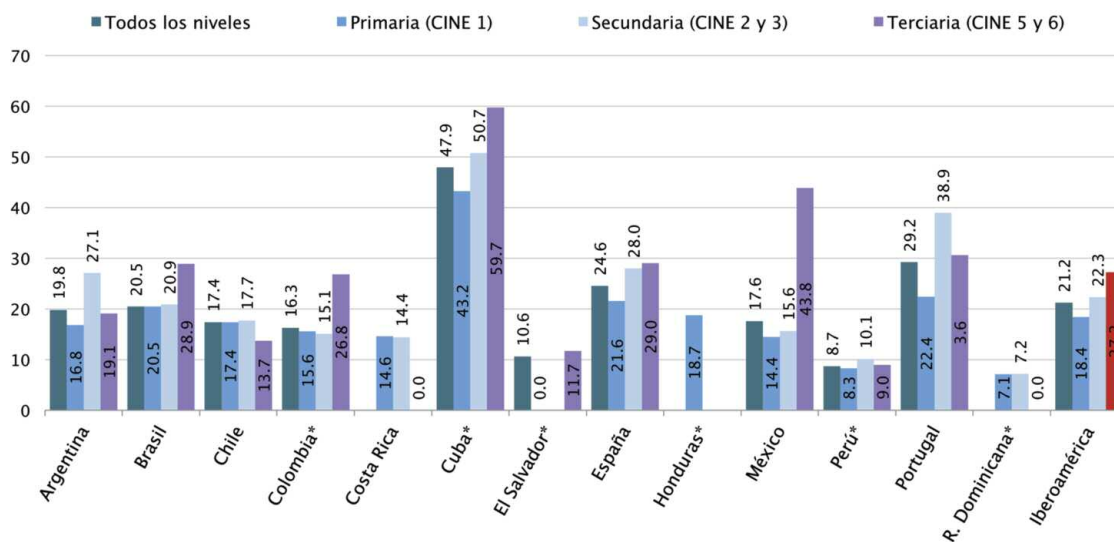
Merece la pena destacar que ante medidas de vinculación entre educación y empleo, países como Argentina, Cuba, España, Perú y Portugal han puesto el énfasis en ampliar la oferta de educación postsecundaria, particularmente en el ámbito de la formación técnico-profesional. En el mismo orden de cosas, los países de referencia empiezan a destinar más gasto a instituciones de educación superior; si bien no rebasan dos puntos porcentuales de sus respectivos productos internos brutos, excepto Cuba, que alcanza el 5.15%, cifra muy superior a lo que invierte en el resto de los niveles educativos.

¿Cuánto se gasta por estudiante?

Sin tomar en consideración el nivel preescolar, los países de la OEI gastan como promedio en educación el 21.25% del PIB *per capita*. No obstante, la inversión en educación aumenta, en general, a medida que se asciende de nivel educativo: así, mientras que en educación primaria los países iberoamericanos gastan por estudiante el 18.39% del PIB *per capita*, en educación secundaria la cifra crece dos puntos porcentuales y en educación terciaria alcanza el 27.23% del PIB *per capita* —es decir, un 48% más de lo que en promedio se invierte en educación primaria—, como se observa en el gráfico 4.

Anexo B. Gráfico 4

Gasto público por estudiante como porcentaje del PIB *per capita* (2009)



Fuente: Cifras proporcionadas por el UIS (UNESCO).

* Año de referencia: 2010.

Sobresale la inversión *per capita* que países como Cuba, México y Portugal destinan a la educación superior, así como la que Cuba y Portugal asignan a la educación secundaria. La inversión en los cuatro niveles educativos es en Argentina, Brasil y Colombia muy próxima a la media iberoamericana y un poco superior en España.

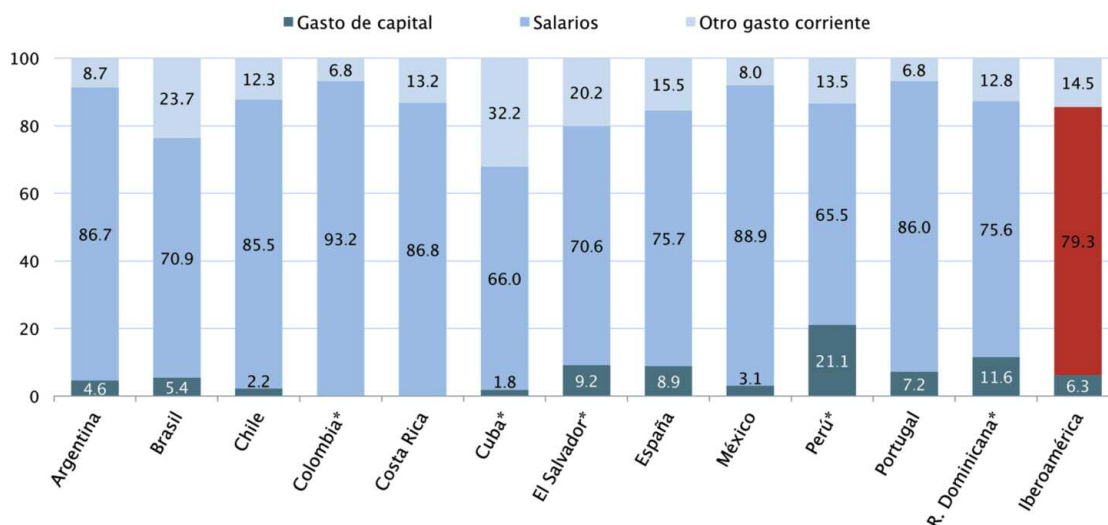
¿Cuál es el destino del gasto?

Finalmente, otro indicador de interés para analizar el financiamiento de la educación consiste en la distribución por tipo o rubro de gasto, es decir, la proporción de los recursos económicos disponibles que se canalizan hacia el gasto en capital, salarios u otro tipo de gasto corriente.

Cabe enfatizar que el destino del gasto está compuesto por gasto corriente y de capital. Sin embargo, en el gráfico 5 se desagrega el gasto corriente entre salarios y otro tipo de gastos. Como puede observarse, casi el 80 % del gasto educativo se canaliza en Iberoamérica hacia el pago de docentes, directivos y personal administrativo de las escuelas. El porcentaje destinado al personal es superado en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Portugal. Estas cifras son de la mayor relevancia, pues muestran la importancia que desde el punto de vista del gasto y la inversión tiene el profesorado, así como el peso que la mejora de sus condiciones retributivas y laborales tiene en la definición e implementación de las políticas de mejora educativa.

Anexo B. Gráfico 5

Distribución porcentual del gasto público en educación (CINE 1, 2, 3 y 4) por rubro de gasto (2009)



Fuente: Cifras proporcionadas por el UIS (UNESCO).
* Año de referencia: 2010.

El 14.5% del gasto educativo es destinado a otro tipo de gastos corrientes, entre los que actualmente adquieren relevancia, por ejemplo, los consumibles de las tecnologías de la información y telecomunicaciones.

El gasto en capital, es decir, la inversión, generalmente destinada a infraestructura educativa, representa una proporción del 6.3% del gasto educativo total en el conjunto de Iberoamérica. Por encima de esta cifra media destacan Perú (21.1%), la República Dominicana (11.6%), El Salvador (9.2%), España (8.9%) y Portugal (7.2%).



ANEXO C

Tablas de datos del módulo de educación del Latinobarómetro 2011

El presente anexo ofrece las tablas en las que se agrupan las respuestas obtenidas a las preguntas sobre opinión y expectativas acerca de la educación que se incluyeron en el módulo específico de la edición de 2011 del Latinobarómetro. Estos datos sirven de base a los análisis que aparecen en el capítulo 2 del presente informe. En este anexo se muestran las preguntas formuladas y las tablas de frecuencias de las respuestas obtenidas. Dichas tablas están organizadas en dos bloques: el primero agrupa a México y los países sudamericanos, y el segundo a la República Dominicana y los centroamericanos; en cada uno de ellos, los países aparecen ordenados alfabéticamente. Se incluyen además las medias de ambos bloques y la del conjunto de Latinoamérica.

P26NE.A En una escala de 1 a 10, en donde 1 es muy mala y 10 es muy buena, ¿cómo calificaría Ud. la calidad de la educación pública en su país? **P26NE.B** Usando la misma escala, ¿la educación privada? **P26NE.C** ¿Cómo diría que funciona la educación pública preescolar? **P26NE.D** ¿La educación pública primaria? **P26NE.E** ¿Y la educación pública secundaria? **P26NE.F** ¿Y la educación pública técnico-profesional?

Anexo C. Tabla 1

Medias por países de las respuestas obtenidas (escala de 1, «muy mala», a 10, «muy buena»)

País	CALIDAD DE LA EDUCACIÓN					
	Pública	Privada	Pública preescolar	Pública primaria	Pública secundaria	Pública técnico-profesional
Argentina	5.59	6.24	6.24	5.83	5.55	6.61
Bolivia	5.60	5.99	5.68	5.71	5.73	6.22
Brasil	5.19	6.70	5.42	5.42	5.47	6.42
Colombia	5.71	6.54	5.72	5.84	5.97	6.99
Chile	3.93	6.24	4.59	4.28	3.97	4.43
Ecuador	6.80	7.12	6.66	6.74	6.78	6.60
México	5.88	6.68	6.26	6.45	6.51	6.88
Paraguay	5.89	6.36	5.86	5.82	5.84	6.37
Perú	5.02	6.60	5.13	5.15	5.21	5.93
Uruguay	5.87	6.81	6.47	6.08	5.52	6.23
Venezuela	6.77	6.82	6.83	6.82	6.69	7.08
Sudamérica	5.66	6.56	5.90	5.83	5.75	6.38
Costa Rica	7.01	7.55	7.28	7.20	6.91	7.80
El Salvador	6.68	6.64	6.71	6.67	6.55	6.72
Guatemala	5.44	6.02	5.62	5.76	5.86	6.26
Honduras	5.18	6.22	5.35	5.21	5.17	5.54
Nicaragua	7.01	7.02	6.98	7.09	7.13	7.37
Panamá	6.55	7.14	6.52	6.46	6.45	6.89
República Dominicana	4.58	5.50	4.65	4.55	4.57	5.19
Centroamérica	6.08	6.57	6.17	6.14	6.10	6.54
Latinoamérica	5.80	6.57	5.99	5.94	5.87	6.44

27NE.A En general, ¿cree Ud. que la educación pública en su país es mejor, igual o peor que hace diez años? **27NE.B** ¿Y la educación universitaria?

Anexo C. Tabla 2

Porcentajes de respuestas por países

País	MEJOR		IGUAL		PEOR		NS/NR	
	Pública	Universitaria	Pública	Universitaria	Pública	Universitaria	Pública	Universitaria
Argentina	27.8	30.6	30.8	38.4	38.7	17.9	2.8	13
Bolivia	33.7	28.9	46.2	42.3	16.7	12.7	3.5	16.1
Brasil	43.2	43.6	31.2	35	24.8	15.5	0.8	5.9
Colombia	55.1	57.4	20.9	24	24	14.9	0	3.7
Chile	21	20.9	34.8	36.8	40.5	34.5	3.7	7.7
Ecuador	56.3	47.4	34.6	39.7	7.2	6.8	1.9	6.2
México	50.9	52.6	24.3	26	23.3	14.1	1.4	7.3
Paraguay	57.6	51.6	28	31	12.7	7.3	1.7	10.2
Perú	42.3	40.4	34.3	34.2	21	12.8	2.5	12.7
Uruguay	39.3	26.3	25.1	27.7	31.6	14.6	4.1	31.5
Venezuela	42.3	41.6	36.9	40.4	19.7	14.3	1	3.6
Sudamérica	42.7	40.1	31.6	34.1	23.6	15	2.1	10.7
Costa Rica	58.2	57.1	21.5	23.9	16.8	9.8	3.5	9.2
El Salvador	29.3	26.2	50.9	50.4	18.8	20.5	1.1	2.9
Guatemala	44.1	37.6	30.8	30	21.1	11.2	4	21.1
Honduras	15.1	16	34.5	40.9	47.9	28.8	2.5	14.3
Nicaragua	49.1	46.4	34.2	25.8	12.5	11.5	4.2	16.3
Panamá	50.3	45.2	34.7	36.4	12.3	9	2.7	9.4
República Dominicana	35.4	35.3	25.1	29.2	35.6	29.1	3.9	6.5
Centroamérica	40.2	37.7	33.1	33.8	23.5	17.1	3.1	11.4
Latinoamérica	41.8	39.3	32.1	34	23.6	15.8	2.5	10.9

P28NE ¿Cree Ud. que de aquí a los próximos 10 años la educación pública en su país mejorará, seguirá igual o empeorará?

Anexo C. Tabla 3

Porcentajes de respuesta por países

País	Mejorará	Seguirá igual	Empeorará	NS/NR
Argentina	45.7	33.9	10.4	10
Bolivia	44.1	37.6	8.3	10
Brasil	62.1	25.8	9.3	2.7
Colombia	60.6	22.7	13.8	2.9
Chile	45.8	37.2	6.9	10
Ecuador	58.9	30.9	4.9	5.3
México	55	28.2	11.8	5.1
Paraguay	63.9	26.6	3.9	5.6
Perú	59.6	23.1	5.3	12.1
Uruguay	52.2	25.9	10.8	11.1
Venezuela	57.5	25	11.2	6.3
Sudamérica	55	28.8	8.8	7.4
Costa Rica	56	27.9	11.1	5
El Salvador	31.7	50	15.1	3.2
Guatemala	44.9	28.8	9.5	16.8
Honduras	25.8	37.1	23.1	14
Nicaragua	48	32.2	7.1	12.7
Panamá	58.6	27.6	8.1	5.7
República Dominicana	48.8	25.7	19.8	5.6
Centroamérica	44.8	32.8	13.4	9
Latinoamérica	51.5	30.2	10.4	7.9

P29NE Entre las siguientes medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación, seleccione las tres que le parezcan más importantes:

- a) Mejorar las instalaciones.
- b) Disminuir el número de alumnos por grupo.
- c) Dar más importancia a exámenes de evaluación.
- d) Aumentar la enseñanza de lenguas extranjeras.
- e) Mejorar el salario del profesorado.
- f) Mejorar la formación del profesorado.
- g) Reforzar las medidas de seguridad.
- h) Incorporar las nuevas tecnologías.
- i) Aumentar la participación de las familias.
- j) Evaluar el desempeño de los docentes.
- k) Aumentar las horas de clase.

Anexo C. Tabla 4

Porcentajes de respuestas por países para las tres opciones más seleccionadas

País	Mejorar las instalaciones	Mejorar la formación del profesorado	Mejorar el salario del profesorado
Argentina	42	46	37
Bolivia	49	42	23
Brasil	25	41	57
Colombia	34	40	19
Chile	31	51	27
Ecuador	41	45	29
México	44	38	15
Paraguay	54	47	28
Perú	25	56	34
Uruguay	45	39	30
Venezuela	53	40	37
Sudamérica	40	44	31
Costa Rica	48	35	17
El Salvador	53	35	18
Guatemala	56	35	22
Honduras	54	33	17
Nicaragua	57	33	45
Panamá	54	31	22
República Dominicana	49	39	40
Centroamérica	53	34	26
Latinoamérica	45	41	29

Anexo C. Tabla 5
Porcentajes de respuestas por países

País	Mejorar las instalaciones	Disminuir el número de alumnos por grupo	Más importancia a exámenes de evaluación	Aumentar la enseñanza de lenguas extranjeras	Mejorar el salario del profesorado	Mejorar la formación de profesorado	Reforzar las medidas de seguridad	Incorporar las nuevas tecnologías	Aumentar la participación de las familias	Evaluar el desempeño de los docentes	Aumentar las horas de clase
Argentina	42	14	23	12	37	46	16	27	25	28	11
Bolivia	49	20	15	12	23	42	13	31	19	28	9
Brasil	25	22	22	17	57	41	26	16	8	18	9
Colombia	34	24	25	35	19	40	17	37	22	27	14
Chile	31	31	14	21	27	51	14	34	17	29	4
Ecuador	41	22	27	24	29	45	16	39	17	22	4
México	44	19	24	29	15	38	22	31	19	25	11
Paraguay	54	14	21	12	28	47	17	26	19	22	7
Perú	25	20	21	14	34	56	8	35	14	41	13
Uruguay	45	38	15	14	30	39	23	17	22	26	10
Venezuela	53	15	19	13	37	40	29	28	17	26	6
Sudamérica	40	22	21	19	31	44	18	29	20	27	9
Costa Rica	48	18	18	46	17	35	31	26	13	18	4
El Salvador	53	15	21	35	18	35	20	23	13	18	9
Guatemala	56	16	21	21	22	35	18	20	17	19	12
Honduras	54	18	22	23	17	33	18	27	25	26	26
Nicaragua	57	16	24	27	45	33	16	28	15	10	5
Panamá	54	23	19	34	22	31	24	30	16	19	5
R. Dominicana	49	18	18	24	40	39	17	21	19	10	14
Centroamérica	53	18	20	30	26	34	20	25	17	17	11
Latinoamérica	45	20	20	23	29	41	19	28	19	23	9

P30NE.A Independientemente de cómo es el sistema educativo de su país, ¿quién cree Ud. que debe pagar la educación preescolar? **P30NE.B** ¿Y la educación primaria y secundaria? **P30NE.C** ¿Y la educación universitaria?

Anexo C. Tabla 6

Porcentajes de respuestas por países

País	EDUCACIÓN PREESCOLAR			EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA			EDUCACIÓN UNIVERSITARIA		
	Estado	Familia	Igual	Estado	Familia	Igual	Estado	Familia	Igual
Argentina	85.1	10.8	3.1	91.5	4	3.7	88.7	6.8	3.7
Bolivia	83.6	9.5	5.2	82.2	10.9	5.2	75	13.8	7.7
Brasil	59.7	18.6	20.5	62.4	15.5	21	64	14.9	19.4
Colombia	90	7.6	2.3	92.3	4.8	2.8	86.8	9.8	3.1
Chile	86.8	8.7	3.4	89.8	5.9	3.5	89.2	6.7	3.5
Ecuador	82.5	11.8	5.2	82.9	11.3	4.4	80.7	15.7	1.5
México	79.9	9.3	9.2	80.1	9.5	9.1	73.6	14.6	10.3
Paraguay	87.6	8.6	3.3	88.3	7.8	3.2	74.9	18.9	5.1
Perú	85.2	9.6	3.9	85.5	8.8	4	81	12.2	4.3
Uruguay	90.2	2.8	4.2	90.1	2.2	4.2	82.7	7.5	4.8
Venezuela	86.4	4.9	7.7	80	11.5	7.3	82.7	8.1	8.2
Sudamérica	83.4	9.3	6.2	84.1	8.4	6.2	79.9	11.7	6.5
Costa Rica	87	5.1	6.9	86.4	6.4	6.2	71.1	19.2	8
El Salvador	85.7	7.1	6.7	83.2	9.2	7.1	73	19.7	6.5
Guatemala	82.4	7.8	7.2	77.5	12.2	7.6	60	24.9	9.3
Honduras	88.5	4.4	2.8	86.5	6.6	2.5	79.2	11.2	3.5
Nicaragua	90.8	4.3	3.2	91.3	4.2	2.9	89.3	5.1	3.2
Panamá	78.1	13.8	5	72.1	18.6	5.1	55.2	34	4.6
República Dominicana	86.9	6.2	4.5	84.1	7.6	4.8	70.4	16.3	6.4
Centroamérica	85.6	7	5.2	83	9.3	5.2	71.2	18.6	5.9
Latinoamérica	84.1	8.5	5.8	83.7	8.7	5.9	76.9	14.1	6.3

P31NE ¿Está Ud. muy de acuerdo (1), de acuerdo (2), en desacuerdo (3) o muy en desacuerdo (4) con las siguientes afirmaciones? **P31NE.A** Las escuelas de oficio o formación profesional permiten acceder a un buen trabajo. **P31NE.B** La formación universitaria permite acceder a un buen trabajo.

Anexo C. Tabla 7

Porcentajes de respuestas por países

País	LAS ESCUELAS DE OFICIO O FORMACIÓN PROFESIONAL PERMITEN ACCEDER A UN BUEN TRABAJO			LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA PERMITE ACCEDER A UN BUEN TRABAJO		
	De acuerdo	En desacuerdo	NS/NR	De acuerdo	En desacuerdo	NS/NR
Argentina	88.9	9.9	1.2	92.8	6.2	1.0
Bolivia	77.0	13.5	9.5	76.4	13.3	10.3
Brasil	89.2	8.6	2.2	88.0	9.8	2.2
Colombia	83.9	14.6	1.5	84.9	13.6	1.5
Chile	69.7	23.8	6.4	85.7	9.3	5.0
Ecuador	86.5	11.0	2.5	86.8	11.2	2.1
México	79.3	17.8	3.0	82.0	15.3	2.7
Paraguay	89.5	7.7	2.8	90.4	6.3	3.3
Perú	76.2	18.7	5.2	81.4	13.9	4.7
Uruguay	84.7	9.8	5.5	88.7	6.7	4.7
Venezuela	80.5	17.2	2.4	86.2	12.2	1.7
Sudamérica	82.3	13.9	3.8	85.8	10.7	3.5
Costa Rica	87.5	8.5	4.0	87.9	7.6	4.5
El Salvador	90.1	8.3	1.6	87.2	11.4	1.4
Guatemala	86.5	7.8	5.7	89.2	5.2	5.6
Honduras	90.1	7.5	2.5	81.5	15.8	2.6
Nicaragua	88.0	7.0	4.9	87.4	7.4	5.2
Panamá	86.1	8.6	5.3	80.2	13.5	6.3
República Dominicana	82.8	14.9	2.3	75.7	22.0	2.3
Centroamérica	87.3	8.9	3.8	84.2	11.8	4.0
Latinoamérica	84.0	12.2	3.8	85.2	11.1	3.7

P32N ¿Hay algún joven [menor de 30 años] en su familia que no estudie ni trabaje?

Anexo C. Tabla 8

Porcentajes de respuesta por países

País	Sí	No	NS/NR
Argentina	13.3	85.8	0.9
Bolivia	12.8	84.3	2.8
Brasil	18.1	81.0	0.9
Colombia	23.1	76.5	0.4
Chile	20.9	78.1	1.0
Ecuador	17.8	80.3	2.0
México	18.8	80.9	0.3
Paraguay	16.2	83.1	0.7
Perú	17.7	81.0	1.3
Uruguay	12.4	86.4	1.2
Venezuela	22.4	75.6	1.9
Sudamérica	17.6	81.2	1.2
Costa Rica	19.8	79.1	1.1
El Salvador	26.5	72.5	1.0
Guatemala	18.4	80.3	1.3
Honduras	32.9	66.0	1.1
Nicaragua	27.6	71.2	1.2
Panamá	31.6	65.8	2.6
República Dominicana	34.5	63.9	1.6
Centroamérica	27.3	71.3	1.4
Latinoamérica	21.0	77.7	1.3

P33NE.A Comparado con cinco años atrás, ¿cree Ud. que el sistema educativo de su país ofrece más, menos o iguales oportunidades a todos los sectores sociales?

Anexo C. Tabla 9

Porcentajes de respuesta por países

País	Más	Menos	Iguales	NS/NR
Argentina	25.2	32.1	39.8	2.9
Bolivia	39.5	18	35.3	7.3
Brasil	40.9	19.5	34.4	5.2
Colombia	51.9	25.3	21.5	1.2
Chile	31.7	37.9	25.5	4.9
Ecuador	58.4	18.3	20.5	2.8
México	46.6	27	23.3	3.1
Paraguay	49.6	12.9	33	4.6
Perú	33.6	28.5	31.3	6.7
Uruguay	42.3	16.2	34.8	6.8
Venezuela	55	13.3	29.4	2.2
Sudamérica	43.1	22.6	29.9	4.3
Costa Rica	64	19.7	14.3	2
El Salvador	34.2	52.7	11.9	1.2
Guatemala	41.3	29	23.3	6.4
Honduras	19	56	22	2.9
Nicaragua	61.1	12.2	16.1	10.6
Panamá	59.4	17.7	18.3	4.6
República Dominicana	36.3	41.1	18.7	3.9
Centroamérica	45	32.7	17.8	4.5
Latinoamérica	43.8	26.1	25.7	4.4

P33NE.B ¿A cuáles de estos grupos cree que favorece menos el sistema educativo de su país?

Anexo C. Tabla 10

Porcentajes de respuestas por países (entre los que han contestado que el sistema educativo del país ofrece menos oportunidades a determinados sectores sociales)

País	Hombres	Mujeres	Indígenas	Blancos	Mestizos	Afrodescendientes	Clase alta	Clase media	Clase baja	Áreas rurales	Áreas urbanas	De la capital del país o nacionales	Inmigrantes
Argentina	1	1	11	0	1	1	1	5	24	9	2	0	3
Bolivia	1	3	7	0	1	1	2	1	6	6	1	0	1
Brasil	0	2	6	1	3	7	0	1	13	9	1	0	1
Colombia	2	4	11	0	2	7	1	2	16	12	2	0	2
Chile	0	1	8	0	0	0	0	14	30	19	2	2	4
Ecuador	1	4	7	1	3	6	1	2	5	4	1	0	1
México	1	4	17	0	1	1	1	2	14	13	2	0	5
Paraguay	1	3	7	0	0	0	0	0	8	6	0	0	0
Perú	1	4	12	1	2	1	1	2	17	14	1	0	2
Uruguay	1	2	1	1	1	2	0	2	11	5	1	0	1
Venezuela	1	1	3	0	1	1	1	1	6	3	1	0	1
Sudamérica	1	3	8	0	1	2	1	3	14	9	1	0	2
Costa Rica	1	2	13	0	0	2	1	1	7	6	1	1	4
El Salvador	4	6	7	1	4	2	3	5	27	21	4	1	1
Guatemala	4	5	14	0	0	1	0	1	9	7	2	0	1
Honduras	6	10	19	1	3	7	1	5	28	21	3	1	2
Nicaragua	2	3	3	0	0	1	1	0	4	4	1	0	0
Panamá	2	3	8	0	1	1	1	1	6	6	2	0	2
R. Dominicana	4	8	2	1	2	2	3	9	23	16	3	1	6
Centroamérica	3	5	9	1	2	2	1	3	15	12	2	1	2
Latinoamérica	2	4	9	0	1	2	1	3	14	10	2	0	2

P34NE Existen universidades públicas y otras privadas, ¿cuál de estas diría Ud. que proporciona a sus alumnos...

Anexo C. Tabla 11

Porcentajes de respuestas por países

País	... UNA MAYOR DOTACIÓN DE RECURSOS, INCLUYENDO EL PROFESORADO?				... UNA ENSEÑANZA MÁS ADAPTADA AL MUNDO LABORAL?				... TÍTULOS MÁS PRESTIGIOSOS?			
	Pública	Privada	Igual	NS/NR	Pública	Privada	Igual	NS/NR	Pública	Privada	Igual	NS/NR
Argentina	34.8	36.1	22.8	6.3	38.8	29.7	26.2	5.3	45.0	25.8	23.8	5.5
Bolivia	31.7	37.8	18.7	11.9	32.7	32.7	22.3	12.3	36.5	28.5	21.3	13.7
Brasil	26.2	56.0	15.2	2.6	24.2	54.5	18.9	2.5	35.0	44.0	18.4	2.6
Colombia	40.7	42.9	13.8	2.6	40.1	39.1	17.9	2.8	29.0	49.4	18.4	3.2
Chile	17.4	60.8	13.9	8.0	26.5	38.2	27.0	8.3	40.7	33.8	17.2	8.3
Ecuador	26.6	47.3	23.8	2.3	26.7	45.1	25.8	2.4	25.5	42.8	29.5	2.2
México	28.0	44.7	21.3	6.0	29.2	43.5	22.0	5.3	24.4	48.7	21.0	5.9
Paraguay	39.9	35.1	20.3	4.6	42.2	30.7	22.2	4.9	54.0	23.3	17.8	5.0
Perú	19.2	56.5	16.5	7.8	20.7	53.5	18.4	7.4	26.6	42.8	22.3	8.3
Uruguay	23.7	45.0	16.0	15.3	25.3	38.3	20.7	15.8	28.3	36.3	19.3	16.3
Venezuela	44.6	33.6	20.0	1.9	40.3	27.6	30.6	1.4	45.2	25.3	27.8	1.7
Sudamérica	30.2	45.1	18.4	6.3	31.5	39.3	22.9	6.2	35.5	36.4	21.5	6.6
Costa Rica	44.9	31.1	15.6	8.4	44.1	30.0	17.5	8.4	48.8	27.1	15.8	8.3
El Salvador	55.3	24.1	17.7	2.9	48.5	27.1	21.5	2.9	48.0	27.4	21.5	3.2
Guatemala	33.6	35.0	16.0	15.4	29.5	38.6	17.3	14.6	25.8	41.3	18.3	14.6
Honduras	39.9	41.5	14.6	4.1	41.0	37.3	17.1	4.6	42.1	35.7	17.1	5.0
Nicaragua	48.1	17.9	20.9	13.1	42.2	22.9	21.1	13.8	40.8	23.5	21.6	14.1
Panamá	48.1	34.9	12.1	4.9	37.0	43.0	13.9	6.1	40.1	36.7	16.3	6.9
República Dominicana	38.8	46.8	10.6	3.9	36.6	46.5	13.6	3.3	41.5	41.4	14.0	3.1
Centroamérica	44.1	33.0	15.4	7.5	39.9	35.0	17.4	7.7	41.0	33.3	17.8	7.9
Latinoamérica	35.1	40.9	17.3	6.7	34.4	37.9	21.0	6.7	37.4	35.3	20.2	7.0

P35NIA Para cada una de las siguientes frases, pensando en particular sobre los profesores de educación pública en su país, dígame si considera que estos son muy buenos, buenos, malos o muy malos.

Anexo C. Tabla 12

Porcentajes de respuestas por países

País	EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES SOBRE LOS TEMAS QUE ENSEÑAN			LA FRECUENCIA CON QUE ESTÁN EN LAS AULAS			SU CAPACIDAD DE ENSEÑAR A LOS ESTUDIANTES		
	Bueno o muy bueno	Malo o muy malo	NS/NR	Bueno o muy bueno	Malo o muy malo	NS/NR	Bueno o muy bueno	Malo o muy malo	NS/NR
Argentina	76.5	18.4	5.1	55.5	38.2	6.3	68.1	25.7	6.3
Bolivia	73.2	18.7	8.2	65.0	23.9	11.1	65.7	25.1	9.3
Brasil	80.8	16.8	2.4	69.4	26.9	3.7	73.1	24.3	2.6
Colombia	89.6	9.3	1.1	73.7	24.2	2.1	82.0	16.6	1.4
Chile	57.6	35.0	7.4	49.7	40.4	9.9	48.4	44.0	7.8
Ecuador	84.3	13.5	2.3	78.5	19.3	2.2	81.5	16.3	2.2
México	76.1	20.6	3.3	59.4	36.4	4.2	68.1	27.9	4.0
Paraguay	81.1	14.9	4.0	69.7	25.3	5.1	77.1	18.4	4.5
Perú	62.3	32.5	5.3	52.2	42.1	5.8	54.8	39.2	6.1
Uruguay	71.3	18.1	10.7	47.4	39.9	12.7	61.2	25.8	13.0
Venezuela	85.6	13.1	1.3	73.4	24.7	1.9	81.1	17.5	1.4
Sudamérica	76.2	19.2	4.6	63.1	31.0	5.9	69.2	25.5	5.3
Costa Rica	80.2	13.8	6.0	68.1	24.6	7.3	74.3	19.4	6.3
El Salvador	86.7	11.6	1.8	80.2	18.3	1.5	83.6	14.6	1.8
Guatemala	80.8	15.2	4.0	63.0	30.9	6.1	78.1	17.6	4.4
Honduras	63.8	32.0	4.2	54.8	41.1	4.1	64.6	29.9	5.5
Nicaragua	83.2	6.1	10.7	79.5	9.6	10.9	80.8	7.6	11.5
Panamá	84.0	12.4	3.6	71.3	23.6	5.1	77.2	18.2	4.6
República Dominicana	72.7	25.4	1.9	65.4	32.1	2.6	68.8	28.9	2.4
Centroamérica	78.8	16.6	4.6	68.9	25.7	5.4	75.4	19.4	5.2
Latinoamérica	77.1	18.3	4.6	65.1	29.2	5.7	71.3	23.4	5.3



ANEXO D

Ficha técnica del Latinobarómetro 2011 por países

País	Empresa	Metodología	Muestra (N Casos)	Error muestral (intervalos de confianza del 95 %)	Representatividad (sobre el total del país)
Argentina	MBC MORI Consultores y Asociados	Muestra probabilística modificada en tres etapas: ciudades, zonas y hogares. Por cuotas según sexo y edad en la etapa final.	1200	+/- 2.8 %	100 %
Bolivia	IPSOS Apoyo, Opinión y Mercado, S. A.	Muestra por estratos: departamentos y zona (rural y urbana). Probabilística en tres etapas: localidades por estratos, zonas y hogares, por cuotas según sexo, edad y educación en la etapa final.	1200	+/- 2.8 %	100 %
Brasil	IBOPE Inteligência Brasil	Muestra por estratos: 26 estados más el distrito federal. Probabilística en tres etapas: municipios, sectores del censo y vivienda. Por cuotas según sexo, edad, nivel educativo y actividad en la selección de los entrevistados.	1204	+/- 2.8 %	100 %

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

País	Empresa	Metodología	Muestra (N Casos)	Error muestral (intervalos de confianza del 95 %)	Representatividad (sobre el total del país)
Chile	MORI Chile, S. A.	Muestra por estratos según zonas geográficas continentales. Probabilística en tres etapas: unidades de muestreo primarias, hogares y entrevistado. Muestra ponderada por edad, sexo y educación.	1200	+/- 2.8 %	100 %
Colombia	CENTRO NACIONAL DE CONSULTORÍA	Muestra por estratos según población y zona rural-urbana. Probabilística modificada en cuatro etapas: municipio, sector manzana, vivienda y hogar-persona. Por cuotas en la etapa final según sexo y edad. Muestra ponderada por educación.	1200	+/- 3.5 %	100 %
Costa Rica	CID GALLUP	Muestra estratificada por zona geográfica. Probabilística en cuatro etapas: municipio, conglomerado, vivienda y persona. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1000	+/- 3.1 %	100 %
Ecuador	IPSOS Apoyo, Opinión y Mercado, S. A.	Muestra estratificada por regiones. Probabilística en cuatro etapas: localidades, conglomerados, hogares y personas. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1200	+/- 2.8 %	100 %
El Salvador	CID GALLUP	Muestra estratificada según zonas geográficas. Probabilística en cuatro etapas: localidades, zonas, hogares y personas. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1000	+/- 3.1 %	100 %

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

País	Empresa	Metodología	Muestra (N Casos)	Error muestral (intervalos de confianza del 95 %)	Representatividad (sobre el total del país)
Guatemala	CID GALLUP	Muestra estratificada según zonas geográficas. Probabilística en cuatro etapas: segmento municipal, conglomerado, vivienda y personas.	1000	+/- 3.1 %	100 %
Honduras	CID GALLUP	Muestra estratificada según zona geográfica y área urbano-rural. Probabilística en cuatro etapas: segmentos de población, conglomerados, vivienda y persona. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y nivel educativo.	1000	+/- 3.1 %	99 %
México	Olivares Plata Consultores, S. A.	Muestra estratificada según zona geográfica y área urbano-rural. Probabilística en cuatro etapas: sección electoral, manzana, vivienda, persona. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1200	+/- 2.8 %	100 %
Nicaragua	CID GALLUP	Muestra estratificada según zona geográfica y área urbano-rural. Probabilística en cuatro etapas: municipio, conglomerado, vivienda, persona. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1000	+/- 3.1 %	100 %
Panamá	CID GALLUP	Muestra estratificada según zona geográfica y área urbano-rural. Probabilística en cuatro etapas: segmento de población, conglomerado, vivienda, persona. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1000	+/- 3.1 %	99 %

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

País	Empresa	Metodología	Muestra (N Casos)	Error muestral (intervalos de confianza del 95 %)	Representatividad (sobre el total del país)
Paraguay	Equipos MORI Consultores	Muestra estratificada por zona urbana o rural. En zonas urbanas, probabilística en cuatro etapas: distrito, barrio, manzana y persona. En zonas rurales, probabilística en tres etapas: distrito, localidad, hogares. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1200	+/- 2.8 %	100 %
Perú	IPSOS Apoyo, Opinión y Mercado, S. A.	Muestra estratificada por zona geográfica y área urbano-rural. Probabilística en cuatro etapas: localidades, zonas, hogares y personas. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1200	+/- 2.8 %	100 %
República Dominicana	CID GALLUP	Muestra estratificada por zona geográfica y área urbano-rural. Probabilística en cuatro etapas: población, conglomerado, vivienda, persona. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1000	+/- 3.1 %	100 %
Uruguay	Equipos MORI Consultores	Muestra estratificada según el tamaño de la población. En zonas urbanas, probabilística en cuatro etapas: ciudad (censitario y aleatorio), manzana, hogar y entrevistado. En zonas rurales, probabilística en cinco etapas: departamento, segmento, camino vecinal, hogar y entrevistado. Muestra por cuotas en la etapa final según sexo, edad y educación.	1200	+/- 2.8 %	100 %

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

País	Empresa	Metodología	Muestra (N Casos)	Error muestral (intervalos de confianza del 95 %)	Representatividad (sobre el total del país)
Venezuela	DATANALISIS	Muestra estratificada por regiones y nivel socioeconómico. Probabilística en cuatro etapas: población, segmento censal, vivienda y habitante del hogar. Muestra ponderada por sexo, edad, educación y región.	1200	+/- 2.8 %	100 %



ANEXO E

Relación de participantes y colaboradores en el informe

PAÍS/INSTITUCIÓN	NOMBRE	CARGO
Argentina	Liliana Pascual	Directora nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación
	María Laura Alonso	Jefe del Departamento de Metodología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación
Brasil	Ana Carolina Cirotto	Coordinadora de Estadísticas Internacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)
	Juliana Maques da Silva	Pesquisadora. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)
Chile	Juan Bravo Miranda	Coordinador nacional del SIMCE. Ministerio de Educación
	Carolina Leyton Faundez	Especialista del área de Estudios y Desarrollo del SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación
Colombia	Juan Carlos Bolívar López	Jefe de la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Ministerio de Educación Nacional

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

PAÍS/INSTITUCIÓN	NOMBRE	CARGO
Colombia	Diana Paola Franco Ortega	Profesional especializado. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Ministerio de Educación Nacional
	Wilfer Orlando Valero Quintero	Profesional especializado. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Ministerio de Educación Nacional
Costa Rica	Ricardo Vindas Valerio	Director de Planificación Institucional. Ministerio de Educación Pública
Cuba	María Nelsa Padrón	Metodóloga de la Dirección de Planeamiento y Estadística. Ministerio de Educación
España	Joaquín Marín Muñoz	Consejero Técnico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
	Lourdes Hernández Hernández	Becaria del INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
	Beatriz Ventureira García	Becaria del INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
	Noelia Valle Benito	Becaria del INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
El Salvador	Nelly Guadalupe Rodríguez Ortiz	Gerente de Monitoreo, Evaluación y Estadística. Ministerio de Educación
Honduras	Norma Guillén	Técnico de la Unidad de Planeamiento y Evaluación de la Gestión. Secretaría de Educación
Guatemala	Nidia Yolanda Orellana de Vega	Directora de Planificación. Ministerio de Educación
México	Rafael Freyre Martínez	Titular de la Coordinación de Órganos Desconcentrados del Sector Paraestatal. Secretaría de Educación Pública
	Margarita Zorrilla Fierro	Directora general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
	Héctor Robles Vásquez	Dirección de Indicadores Educativos (INEE)
	Giulianna Mary Mendieta Melgar	INEE

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

PAÍS/INSTITUCIÓN	NOMBRE	CARGO
México	Laura Zendejas Frutos	INEE
Panamá	Isis X. Núñez	Directora Nacional de Currículo y Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación
Portugal	Nuno Rodrigues	Diretor de Serviços de Estatística da Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência
	Janine Costa	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Ministério da Educação e Ciência
República Dominicana	Ancell Scheker Mendoza	Directora de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación. Ministerio de Educación
Uruguay	Gabriel Errandonea Lennon	Coordinador del Área de Investigación y Estadística. Dirección de Educación. Ministerio de Educación y Cultura
Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) de la OEI	Alejandro Tiana	Director General del IESME
	Enrique Roca	Asesor del IESME
	Elena Martín	Asesora del IESME
	Tamara Díaz Fouz	Coordinadora del IESME
	Begoña Pérez Tabares	Gestora del IESME



«Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.»

Gabriel García Márquez
La soledad de América Latina
Discurso ante la Academia Sueca
por la concesión del Premio Nobel