



2019

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

2019

**MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA**

Seguimiento de las Metas Educativas 2021
y su articulación con el ODS4

Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta 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
<http://www.oei.es>

Diseño: Leire Mayendía
Maquetación: Mónica Vega
Corrección de textos: Agencia Desenlaces
Impresión: Creapress

Impreso en noviembre 2019
ISBN: 978-84-7666-233-5

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO A. Las Metas Educativas 2021: su seguimiento y articulación con el ODS4.....	11
CAPÍTULO B. Estructura y organización de Miradas 2019.....	27
CAPÍTULO C. Los contextos de la educación	33
CAPÍTULO 1. Meta general primera. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en acción educadora	57
CAPÍTULO 2. Meta general segunda. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación	73
CAPÍTULO 3. Meta general tercera. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativa.....	107
CAPÍTULO 4. Meta general cuarta. Universalizar la educación primaria y la secundaria baja, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior	123
CAPÍTULO 5. Meta general quinta. Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar .	155
CAPÍTULO 6. Meta general sexta. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP), en particular, y de la educación superior, en general.....	197
CAPÍTULO 7. Meta general séptima. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida	221
CAPÍTULO 8. Meta general octava. Fortalecer la profesión docente	239
CAPÍTULO 9. Meta general novena. Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica	257
CAPÍTULO 10. Meta general décima. Invertir más y mejor.....	271
CAPÍTULO 11. Meta general decimoprimera. Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021	299
CAPÍTULO 12. De los ODS 2030 a las Metas 2021 (y viceversa) Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza	305
ANEXO 1. Coordinadores, redactores y participantes	317
ANEXOS EN WEB	

Tablas Indicadores Miradas 2019 <<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/8/40/tablas-indicadores-miradas-2019.xlsx>>

Glosario Miradas 2018 <www.oei.es/uploads/files/microsites/8/40/glosario-2018-web.pdf>



PRESENTACIÓN

Mariano Jabonero, secretario general de la OEI

Desde 2011 los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* han dado cumplimiento al plan de evaluación y seguimiento del Programa Metas Educativas 2021, aprobado por la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Mar del Plata, República Argentina. El Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas, IESME, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ha materializado ese compromiso mediante un meticuloso trabajo de recopilación, registro, seguimiento y evaluación, siempre en estrecha coordinación con los responsables de los ministerios de educación de los estados miembros de nuestra organización, de entidades de la sociedad civil y de los expertos y técnicos de la OEI.

Cada uno de los informes, de las sucesivas *miradas*, pusieron el foco en diferentes cuestiones cruciales: las opiniones de los ciudadanos sobre la educación, el tema crítico del profesorado, el avance educativo registrado durante los últimos años, la situación educativa de las comunidades indígenas y el liderazgo de los directores escolares en nuestra región. El último informe, la última mirada, se ha orientado a hacer una revisión de los logros que se constatan con los indicadores de las metas educativas 2021 en 2018, tarea a la que da continuidad el presente informe de 2019 que precede al informe final de 2021, que dará cierre y conclusión al programa Metas 2021 y enlaza con la nueva estrategia de la OEI, aprobada como parte de su Programa Presupuesto 2019-2020, en la 77ª reunión de su Consejo Directivo, celebrada en el mes de septiembre de 2018 en la ciudad de La Antigua (Guatemala), en la que decidió alinear la acción programática de la OEI con la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El presente informe aporta información rigurosa sobre el nivel de cumplimiento de las Metas acordadas en 2010, a partir de los indicadores establecidos para el informe correspondiente a 2016 y, en algunos casos, los indicadores actualizados para 2018. Lo primero que pone en evidencia este informe es la validez y oportunidad del programa Metas 2021 que, sin lugar a dudas, ha servido para estructurar y dar seguimiento a un ambicioso proyecto educativo de alcance regional. Ha venido a demostrar, una vez más, que a través de la educación podemos acordar y llevar a cabo políticas que favorezcan procesos de integración regional: la educación, como lo es también la cultura, hacen posible avanzar en este tipo de procesos, difíciles si no inviables, en otros escenarios. Es posible que una de las causas de la longevidad y fortaleza de la OEI radique en esa circunstancia.

Metas 2021 y, en particular, el trabajo del IESME y sus informes, han ayudado de manera decisiva a identificar prioridades, reconocer dificultades y esfuerzos para superarlas, orientar políticas y evaluar resultados. Y, todo ello, de manera conjunta con los estados miembros de nuestra organi-

zación. No queremos pecar de presuntuosos, pero tampoco de irrespetuosos con los compromisos y logros educativos alcanzados por nuestra comunidad; la única en el mundo que en materia educativa cumplió con los objetivos del milenio y la que mayor inversión dedica a la educación, con casi un 5,3% de su PIB global.

Sin embargo, el valor de estos informes no se acaba con la valiosa información que aportan y la inestimable ayuda que ello supone para la formulación y ejecución de políticas educativas públicas de mejora. El trabajo del IESME y sus resultados a través de los sucesivos informes *Miradas* han servido para crear una estructura de trabajo compartido en el espacio de la OEI con todos los responsables de evaluación y estadística de los ministerios de educación de los estados miembros, estructura a veces presencial, muchas más virtual, caracterizada por la confianza mutua, el intercambio de información; por compartir debates y construir propuestas consensuadas. Nos felicitamos de ello y agradecemos a todos y todas los que han participado en ese proceso su dedicación y esfuerzos. Sin lugar a dudas, se ha creado un valioso bien público regional inmaterial con excelentes oportunidades y expectativas de futuro.

Por último, en este informe encontrarán algo que lo diferencia de los anteriores. Al final de cada meta educativa analizada, dos reconocidos académicos e investigadores educativos, el argentino Mariano Narodowski y el español Miguel Zabalza, aportan una reflexión sobre la conexión -y, en su caso, continuidad en el nuevo escenario programático- existente entre la meta educativa y su correspondiente meta en el ODS número 4, una reflexión que ya llevaron a cabo de manera global con motivo de la redacción y aprobación del Programa-Presupuesto 2019-2020 de la OEI.



Capítulo A

Las Metas Educativas 2021: su seguimiento y articulación con el ODS4

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno de 2010 aprobó el **proyecto Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios** como un instrumento y un compromiso colectivo para abordar los principales desafíos educativos de la región. Se planteó como objetivo esencial lograr una educación con inclusión social, de calidad para todos y todas, a fin de promover una Iberoamérica más justa, con desarrollo económico, social y cultural en el marco de sociedades democráticas, solidarias y participativas que apoyen el bienestar de todos los habitantes.

El programa **Metas 2021** se concibió como una **estrategia para conseguir el desarrollo educativo de Iberoamérica durante la década 2011-2021**. Como objetivo final se propuso lograr a lo largo de la década que más alumnos y alumnas estudien y durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Se trataba 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 retos formativos que plantea el siglo XXI.

Este propósito llevó a la identificación de un conjunto de 11 metas generales, cada una de las cuales abarca un área amplia de actuación y permite señalar una dirección de avance. Posteriormente, se fijaron varias metas específicas y se seleccionaron indicadores que permitieran realizar su seguimiento.

El proyecto incluyó a su vez un plan para su **evaluación y seguimiento** basado en la elaboración de informes de progreso, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*, que deben ser discutidos y aprobados por los ministros y ministras de Educación antes de ser publicados y difundidos. Este

sistema de seguimiento y evaluación tiene como objetivo principal obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas. Dicha información debe procurar un aporte de primer orden para la toma de decisiones por parte de los responsables de la educación en los países iberoamericanos.

Además de los informes de avance, se aprobó la elaboración de otros informes complementarios de carácter específico cuyas temáticas tuvieran un especial interés para los países iberoamericanos. Los resultados principales del proceso de seguimiento son los informes de progreso elaborados periódicamente por el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME).

Desde su constitución en el año 2010, el IESME ha desarrollado su cometido a través de los siguientes órganos fundamentales que conforman su estructura:

Consejo Rector: constituido por los responsables de los Institutos de Evaluación y/o Estadística de los países. Su principal función es suministrar información con la que se elaboran los informes Miradas y participar de manera activa en la toma de decisiones a través de reuniones periódicas.

Consejo Asesor: integrado por organismos e instituciones representantes de la sociedad civil. Tiene como función principal acercar el proceso de seguimiento de las *Metas Educativas 2021* a la sociedad, a través del análisis de los Informes de Miradas y acercando el debate a la ciudadanía.

Comité Ejecutivo: está conformado por el equipo técnico de la OEI y cuenta con el apoyo de especialistas y asesores y asesoras externos. Coordina las diferentes actividades e informes que se desarrollan en el IESME.

Informes Miradas sobre la Educación en Iberoamérica

Como se ha mencionado, junto a las **Metas Educativas 2021** se aprobó un plan de evaluación y seguimiento del proyecto para la década 2011-2021 que debía de servir de base para valorar el avance conseguido y las eventuales desviaciones respecto de las previsiones iniciales de los países, asignándole al IESME la responsabilidad de llevar a cabo dicho seguimiento.

Los informes **Miradas sobre la educación en Iberoamérica** son el resultado del proceso de evaluación de las Metas 2021. Se presentan a los ministros de Educación en las Conferencias Iberoamericanas de Educación y se publican y difunden tanto en papel como en formato digital.

El primero de dichos informes, *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011*, tuvo una doble finalidad: primero, ofrecer un diagnóstico sobre la situación de partida de los países y del conjunto de la región iberoamericana en cada una de las Metas del proyecto; segundo, analizar la viabilidad del proceso de seguimiento, a la luz de la experiencia existente en el ámbito internacional, sobre todo en aquellas metas sobre las cuales no había existido hasta la fecha información válida y confiable a escala internacional.

Miradas 2011 se inicia con un análisis de los contextos de los diferentes sistemas educativos. A continuación, el informe dedica a cada una de las Metas 2021 un capítulo específico, a excepción de la meta décima, relativa al gasto o inversión en educación que realizan los países iberoamericanos y al consiguiente esfuerzo que deben hacer para alcanzar las metas, a la que se le dedican los dos capítulos que componen la tercera parte del informe. Cada capítulo incluye, primero, la relación completa de las metas específicas, los indicadores y los niveles de logro para 2015 y 2021 que se han acordado para la meta general correspondiente; en segundo lugar, un análisis de cada uno de los indicadores; y, tercero, una síntesis de la situación en relación con la citada meta general.

Finalmente, hay que señalar que *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* trató de explorar instrumentos innovadores para recopilar ese tipo de información compleja desde un punto de vista puramente estadístico o evaluador. Los trabajos preparatorios de este informe pusieron de manifiesto la necesidad de precisar y definir con rigor los indicadores educativos, particularmente aquellos de los que no se disponía de referentes internacionales consensuados.

Además de los informes de progreso, el *proyecto Metas 2021* previó la elaboración de otros informes temáticos de carácter específico que abordasen cuestiones de especial interés para los países iberoamericanos. De este tipo fue el *informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. En él se presentaron, en primer lugar, las opiniones y expectativas que tienen los ciudadanos de los países iberoamericanos acerca de la educación, a través de la información procedente de un módulo específico de preguntas, incluido en la edición del Latinobarómetro correspondiente a 2011. En segundo lugar, se trató de ofrecer un ejemplo de cómo pueden utilizarse los datos resultantes de los informes de seguimiento para llevar a cabo análisis de políticas educativas. En tercer lugar, se analizó la financiación de las políticas educativas puestas en marcha en relación con las Metas 2021. En cuarto lugar, se incluyó una muestra de los programas que algunos países están desarrollando para alcanzar las Metas 2021. Finalmente, se incluyó en anexo una actualización de los indicadores de las Metas 2021 que forman parte también de bases de datos internacionales.

El siguiente informe publicado, *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013*, estuvo dedicado de manera monográfica a analizar la situación, formación y evaluación del profesorado en Iberoamérica.

El documento final quedó constituido por seis capítulos, a través de los cuales se fueron abordando diversos aspectos del desarrollo profesional docente. Se presentaron datos sobre el profesorado disponible en cada uno de los países, número de alumnos y alumnas por aula y retribuciones de los profesores y profesoras; se abordaron temas relativos a la formación inicial y continua, prestando atención también a controvertidas cuestiones como la evaluación de los docentes. Finalmente, el informe aportaba a modo de conclusiones un conjunto de reflexiones y sugerencias. Este informe, elaborado como los anteriores, con el compromiso de proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas, contó con la participación activa de las instituciones nacionales responsables de la evaluación y la estadística de la educación, con los trabajos que realizaron el INEE de México y el Área de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, así como con la colaboración de expertos internacionales en evaluación.

El informe Miradas sobre la educación 2014 volvió a dedicarse de manera íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013. Esta tarea supuso un enorme esfuerzo por parte de los institutos y las direcciones de evaluación de prácticamente todos los países. Como resultado, el documento ofrece un panorama amplio e integral, aunque en ocasiones no todo lo completo que nos gustaría, de la situación de la educación en Iberoamérica. El análisis de la información aportada permite derivar dos tipos de conclusiones: la primera y más importante es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos; la segunda, y no menos importante, es que continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre países y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados.

En el año 2015, el informe Miradas –de carácter monográfico– analizó la temática correspondiente a la situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Se trata de un asunto de gran importancia para los países iberoamericanos y cuyo tratamiento fue señalado por el Consejo Rector y propuesto en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Panamá en 2013. El documento final quedó constituido por cinco capítulos, a través de los cuales se presentaron datos y perspectivas relativas a la educación de estas comunidades, legislación, opciones educativas, acceso y progreso escolar, proponiendo finalmente algunas sugerencias de análisis y avances sobre la temática desarrollada.

El siguiente informe, correspondiente a *Miradas 2016*, se centró en recoger datos que permitieran dar cuenta del nivel de avance en el logro de las Metas Educativas 2021. En esta ocasión se incorporaron nuevos indicadores –desdoblándose algunos de los establecidos– para resaltar aspectos temáticos que responden a demandas identificadas en la región y, así mismo, se realizaron aproximaciones cualitativas a la recogida de alguna información con la que se habían encontrado dificultades.

El informe de carácter monográfico presentado y aprobado en 2017, *Miradas 2017 “Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica”*, se centró de manera monográfica en el desarrollo y liderazgo de los directores y directoras escolares. Tanto la experiencia como la teoría concuerdan en la relevancia de la función del director escolar para garantizar la calidad de los sistemas educativos. Por ello, la dirección escolar supone un elemento esencial para la mejora educativa. En este informe se analizaron cuestiones relativas a la normativa, funciones y competencias de los directores y directoras en los centros, así como elementos asociados a la formación inicial, continua y a la importancia –y las dificultades existentes– en torno a la evaluación de los directores y directoras escolares en Iberoamérica. Este informe fue el resultado de un trabajo coordinado entre el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de Brasil, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de España, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, así como del equipo técnico del IESME y consultores de la OEI, que asumieron la responsabilidad y el compromiso de la redacción de los distintos capítulos.

El último informe presentado *Miradas 2018 “Proyecto de revisión de los indicadores de las Metas Educativas 2021”*, de características diferentes a los informes Miradas de seguimiento

anteriores, mostró una visión reflexiva a partir de un trabajo técnico especializado en torno a algunos indicadores que, con el aporte de todos los países iberoamericanos, buscaba enriquecer la información disponible y de este modo comenzar una fase que concluye en el año 2021, dando así cuenta del compromiso adquirido por la región al inicio de este proyecto.

En el *Informe Miradas 2018* se presentó la formulación de los nuevos indicadores de las Metas 1, 2, 5, y 6 que derivan de las aportaciones realizadas por los representantes de los países, y a su vez de las sugerencias de mejora señaladas por el Consejo Asesor de las Metas.

El presente informe *Miradas sobre la Educación 2019* se centra en recoger datos que permitan dar cuenta del nivel de avance en el logro de las Metas Educativas 2021. En esta ocasión, como se irá mencionado a lo largo del documento, no se ha solicitado nueva información sobre algunos indicadores (cualitativos) de los que no es esperable encontrar cambios, remitiéndose por tanto al lector o lectora al documento anterior de 2016, y en algunas ocasiones al 2014. Asimismo, se han incorporado nuevos indicadores –desdoblándose algunos de los establecidos–, para resaltar aspectos temáticos que responden a demandas identificadas en la región. Todo ello se explica de manera detalla en los sucesivos capítulos del informe.

Este informe será el último de avance y seguimiento antes del informe final de cierre que dé cuenta de lo logrado en el periodo (2010-2021). El desafío en la actualidad es avanzar en la articulación con la Agenda 2030, manteniendo nuestra identidad, pero sumándonos a un proyecto global, internacional.

Proyecto Metas educativas 2021, sus indicadores y niveles de logro

Indicador C1.	Población total
Indicador C2.	Población entre 15 y 64 años de edad
Indicador C3.	PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)
Indicador C4.	Índice de Gini
Indicador C5.	El índice de desarrollo humano (IDH)
Indicador C6.	Esperanza de vida escolar
Indicador C7.	Nivel educativo de la población de 25 años o mayor
Indicador C8.	Ratio estudiantes-profesor

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 1A	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	
Indicador 1B	Consejos educativos nacionales, regionales o locales en los que participan distintos sectores sociales.
Indicador 1C	Influencia de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.
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 y niñas 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 e hijas en la escuela.
Indicador 2A	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos e hijas a las escuelas.
<i>Nivel de logro:</i> 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 niñas y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021.	
Indicador 2B	Diferencias en los resultados del rendimiento del alumnado en las pruebas internacionales de evaluación, según el estatus social, económico y cultural de sus familias.
Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
Indicador 3A	Tasa Bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 3B	Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.

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

Indicador 4A	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional, del alumnado perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 4B	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE ≥ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes.

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 al alumnado perteneciente a minorías étnicas y pueblos originarios.
Indicador 5A	Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna.

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

Indicador 5B	Diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas, en el puntaje del área y grado correspondiente de los estudios TERCE.
Indicador 6	Porcentaje de maestros y maestras que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 en el idioma originario de sus alumnos y alumnas, en el conjunto del profesorado que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial.

Nivel de logro: Todos los maestros y maestras que trabaja 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 y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnado con necesidades educativas especiales incluidos en la escuela ordinaria en la educación básica.

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 y niñas de 0 a 6 años.

Indicador 8	Porcentaje de niños y niñas en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50% y el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 años, y el 100 % la recibe en 2021. En 2015, entre el 10% y el 30% de los niños y niñas de 0 a 2 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 tienen el título (CINE 5 o superior) de formación especializada en educación de la primera infancia (CINE 0).
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los educadores y educadoras 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 y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.
Indicador 10A	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1).
Indicador 10B	Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1).
<i>Nivel de logro:</i> 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 11A	Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)
Indicador 11B	Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)
<i>Nivel de logro:</i> 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 12A	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3).
Indicador 12B	Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3).
<i>Nivel de logro:</i> 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 y alumnas.
Indicador 13	Porcentaje de alumnos y alumnas con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.
<i>Nivel de logro:</i> Disminuye en al menos un 20% el número del alumnado situado entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6° grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos y alumnas 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	Niveles de rendimiento en civismo y ciudadanía en ICCS 2009 y 2016.
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 el alumnado.
Indicador 15	Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.
<i>Nivel de logro:</i> Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica.	
Indicador 17	Horas lectivas por materia en cuarto curso de primaria y segundo curso de secundaria baja, en instituciones públicas.
Indicador 18	Porcentaje de alumnos y alumnas que elige formación científica o técnica en los estudios postobligatorios.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 ha aumentado la elección de los alumnos y alumnas 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 establecimientos educativos de los niveles CINE 1 y CINE 2 con bibliotecas.
<i>Nivel de logro:</i> 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 y alumnas por computador.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, la proporción entre computador y alumno o alumna 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 21A	Porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general.
Indicador 21B	Porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado.
<i>Nivel de logro:</i> 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 22A	Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de establecimientos educativos.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	
Indicador 22B	Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación.
Indicador 22C	Formación y desarrollo profesional de los directores y directoras de los centros escolares.
Meta general sexta	Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP), en particular, y de la educación superior, en general.
Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
Indicador 23A	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.
Indicador 23B	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.
<i>Nivel de logro:</i> 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 23C	Tasa de matriculación por primera vez en educación superior, por grupo de edad.
Indicador 24A	Porcentaje de alumnos y alumnas de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realizan prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.	
Indicador 24B	Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación: empleados, y NEET (no empleados e inactivos).

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 titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico-profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.
<i>Nivel de logro:</i> 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.
<i>Nivel de logro:</i> 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 continúan estudiando.
<i>Nivel de logro:</i> 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 personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida.
<i>Nivel de logro:</i> 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 titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> 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 30A	Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5-7) con acreditación oficial de su calidad.

Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> 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 participan en programas de formación continua e innovación educativa.
<i>Nivel de logro:</i> 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 e investigadoras y la colaboración de investigadores e investigadoras iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras entre países iberoamericanos.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras 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 e investigadoras en jornada completa.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el número de investigadores e investigadoras 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 PIB.
<i>Nivel de logro:</i> 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.

Desde Miradas 2014 se han agregado a esta Meta general décima los siguientes indicadores específicos de financiación de la educación.

Indicador F1	Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB.
---------------------	---

Indicador F2	Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total.
---------------------	---

Indicador F3	Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo.
---------------------	---

Indicador F4	Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos.
---------------------	--

Meta general décima primera	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.

Desde 2010 hasta la fecha, se ha tratado de poner a disposición de todos los implicados en las políticas educativas (gobiernos, comunidad educativa, sociedad civil, etc.) la información actualizada del proyecto Metas 2021, a través de la difusión de los sucesivos Informes de Seguimiento (“Miradas sobre la Educación en Iberoamérica”) así como de los análisis y documentos elaborados por el Consejo Asesor de la OEI, instancia que representa a diversas instituciones y actores de la sociedad civil.

En la actualidad, el proyecto Metas 2021 afronta el desarrollo de dos procesos simultáneos: por un lado, continuar con el seguimiento de las Metas 2021, mediante la elaboración de los correspondientes informes de Miradas hasta 2021, mejorando los indicadores existentes; por otro lado, iniciar la reflexión y el debate que hagan posible la definición, la concreción y el acuerdo sobre las Metas para la década 2021-2030, en el marco de los ODS, buscando establecer las sinergias con los compromisos definidos en la agenda educativa internacional, Educación 2030.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Las Metas 2021 han constituido el eje de la labor desplegada por la OEI en los últimos 10 años. En la reunión en El Salvador el 18 de mayo de 2008 -hace hoy casi once años- los ministros y ministras de Educación de todos los países Iberoamericanos pusieron en marcha las mencionadas metas con el objetivo básico de *mejorar la calidad y la equidad* de la educación y poder así afrontar con mejor pronóstico los problemas de *pobreza y desigualdad* en la región, reforzando la *inclusión*.

Conviene no perder de vista estos ejes programáticos ni las resonancias políticas y sociales que plantean. En el Documento Final de síntesis *La educación que queremos para la generación del bicentenario de 2010*, se reconoce que los promotores de las Metas 2021 entendieron desde el inicio que el mero hecho de enunciar una serie de metas tenía un valor simbólico altamente significativo, pero resultaba asaz insuficiente para propiciar el cambio social que se precisaba. Es decir, las metas postuladas no pueden alcanzarse si no es a través de acciones específicas bien orientadas y ajustadas a las necesidades de cada contexto territorial. Unas acciones que, puesto que debían afrontar primordialmente los problemas de pobreza y desigualdad, deberían estar dirigidas preferentemente hacia los sectores sociales y colectivos que atraviesan situaciones de mayor vulnerabilidad (sectores empobrecidos y postergados, comunidades indígenas, afrodescendientes, mujeres, niños, zonas deprimidas, etc.).

Ya desde su aprobación, el documento de las Metas 2021 se ha constituido en un referente ineludible para la planificación, implementación y evaluación de las acciones de las agencias que lo promovieron (OEI, CEPAL, SEGIB). Por otra parte, y establecidos los indicadores correspondientes, se ha utilizado como marco de referencia para valorar la evolución de las políticas educativas iberoamericanas a través del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas. En esa línea, los documentos anuales de Miradas sobre la Educación en Iberoamérica han ido recogiendo los avances en el logro de las metas, a la vez que se iban revisando y mejorando los aspectos técnicos de la propuesta.

En simultáneo a la implementación de las Metas 2021, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el 15 de septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un ambicioso documento en el que se recogen diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible y ciento sesenta y nueve metas específicas que se desglosan de ellos. Se pretendía que constituyeran los compromisos básicos de la agenda de desarrollo social de la humanidad para los siguientes quince años.

Esta Agenda 2030 tomó posición como la continuidad del anterior documento del año 2000, *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, en el que los 189 países miembros de las Naciones Unidas de entonces se habían planteado ocho propósitos de desarrollo a ser alcanzados antes del 2015.

Adicionalmente, en mayo de 2015 tuvo lugar en Incheon (Corea del Sur) el Foro Mundial de Educación, Coordinado por la UNESCO, y con la participación de múltiples organismos internacionales. Se reunieron más de mil seiscientos representantes de ciento sesenta y dos países. La finalidad de la reunión consistía en elaborar una hoja de ruta sobre el objetivo número cuatro de la Agenda 2030: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Surgió así la llamada *Declaración de Incheon*, un manifiesto que destaca en forma específica los desafíos que debería afrontar la educación en la próxima década.

Un cambio de estrategia

En esta breve reseña histórica sobre el surgimiento de las Metas 2021 de la OEI y los Objetivos para el Desarrollo Sustentable 2030, se observa la presencia de un doble marco global en el que participan los mismos países Iberoamericanos.

Esta yuxtaposición de objetivos y contenidos de agencias diferentes, pero con integrantes en común, lejos de identificarse como una dificultad, bien puede constituir una oportunidad para establecer nuevas coordenadas de integración que mejoren las herramientas y estrategias de cooperación actualmente existentes.

Esto implica una confluencia entre las Metas 2021 de la OEI y los ODS de la Organización de las Naciones Unidas, especialmente en lo que hace al Objetivo 4 (el referido a la Educación), aunque vinculado al resto de los objetivos de desarrollo.

El desafío supone a la vez dos dimensiones. Por un lado, una valoración de los activos institucionales volcados a la cooperación desarrollados por la OEI alrededor de las Metas 2021 sumado a otros elementos de su trayectoria. Por otro lado, y paralelamente, la puesta en marcha de un cambio de estrategia que implica engarzar esas metas con los ODS.

La justificación de este cambio de estrategia se basa en que no solamente permite una articulación de los esfuerzos de las agencias de cooperación y la elaboración de acciones comunes de

colaboración y de evaluación de impacto, sino también permite a los países miembros coordinar las acciones de política pública y de cooperación en torno a metas compartidas globalmente. A la vez, el cambio de estrategia representa una considerable economía de esfuerzos, en la medida que permite aminorar la demanda de datos, estadísticos, por ejemplo, y concentrarse en los esfuerzos encaminados para concretar los objetivos.

Por otro lado, la presencia territorial activa de la OEI en los países de Iberoamérica, garantiza una presencia relevante de la región en el concierto global y en pos de la consecución de los ODS. En tanto organismo regional, extendida, legitimada y arraigada desde hace décadas, su marco institucional constituye una estructura institucional muy fortalecida y capaz de potenciar capacidades y articular acciones para el desarrollo sustentable.

Este cambio estratégico que consiste en la articulación de las Metas 2021 con los ODS 2030 no puede realizarse a través de un mero ejercicio de adición de unas metas y otras. Es un proceso que amerita un respaldo de integración conceptual y operativa que garantice la coherencia política y la factibilidad de la nueva propuesta coordinada.

De la revisión precisa y rigurosa de las Metas 2021 y los Objetivos 2030 es posible identificar posibilidades y límites de engarzar unas con otros en un conjunto bien integrado, construyendo un marco de referencia analítico e interpretativo que fundamente la articulación.

Capítulo B

Estructura y organización de Miradas 2019

Estructura y organización de la información

Como se indicaba en el Capítulo A, este informe *Miradas 2019* se ha elaborado –como en ocasiones anteriores y de forma bienal- con la intención de realizar el seguimiento de las Metas 2021 y a su vez mostrar los datos disponibles de los países de los indicadores educativos planteados en el proyecto.

El trabajo realizado entre 2008 y 2010 para definir con precisión el proyecto Metas 2021 resultó de importancia capital. El consenso logrado acerca de un conjunto de metas generales y específicas, con su concreción en una serie de indicadores y sus correspondientes niveles de logro para 2015 y 2021, constituyó una sólida base para definir el marco en el que habría que centrar la mirada.

La colaboración entre los países y el IESME desde 2011 ha permitido una revisión de los indicadores desde la perspectiva de su definición y precisión metodológicas, su construcción y su análisis. El resultado de estos trabajos se recoge, por un lado, en el Glosario 2018 de los indicadores de las Metas educativas 2021 que también se incorpora a este informe; y, por otro, en el propio documento *Miradas 2019* para cada uno de los indicadores establecidos.

El cuadro general de metas e indicadores presentado en el Capítulo A mantiene la estructura de las Metas acordada 2010 y recoge la nueva formulación y definición de los indicadores establecida para *Miradas 2016*. De igual forma, también contiene la revisión efectuada por los países iberoamericanos, para algunos indicadores en *Miradas 2018*, que sirven de guía para la elaboración del informe. Con la intención de asentar el análisis sobre una base sólida y compartida que evite cualquier riesgo de arbitrariedad, la segunda parte del informe se ha organizado a partir de la estructura de las Metas 2021. A cada una de ellas se le ha dedicado un capítulo específico con la misma nume-

ración de la meta correspondiente. Asimismo, al término de cada capítulo se presenta un texto, a modo de reflexión, realizado por los expertos Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza, que da cuenta de las similitudes de la Meta correspondiente con el ODS4. El objetivo es avanzar en la articulación de ambas agendas: Metas 2021 y Agenda Educativa 2030.

La estructura de los capítulos de la Parte II sigue un mismo formato: cada uno de ellos está dedicado a analizar una de las metas generales. En primer lugar, los capítulos comienzan por incluir la relación completa de las metas específicas, los indicadores y los niveles de logro para 2015 y 2021 que se han acordado para la meta general correspondiente. Aunque la relación de metas e indicadores ya apareció completa en la primera parte del informe, su presentación desagregada al inicio de cada capítulo contribuye a facilitar la lectura. En segundo lugar, se incluye una ficha para cada uno de los indicadores integrados en la correspondiente meta general. En tercer lugar, se ofrece una síntesis de la situación actual en relación con la citada meta general, en la que se subrayan los aspectos más destacables que han ido apareciendo en el análisis de los indicadores individuales, a modo de recapitulación de la información aportada. Por último, los expertos Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza elaboran para cada meta una revisión precisa y rigurosa de las Metas 2021 y los Objetivos 2030, con el objetivo de identificar posibilidades y límites de convergencia entre ambos, construyendo un marco de referencia analítico e interpretativo que lo fundamente.

Las fichas de los diversos indicadores mantienen también la misma estructura, independientemente de su ubicación y su especificidad. En un primer apartado se destaca la importancia que adquiere el indicador en el contexto de la meta en la que se integra. En un segundo apartado se analiza la situación actual a partir de la información disponible y la evolución registrada desde el primer informe (*Miradas 2011*), siempre que es posible; se acompaña el análisis de gráficos en los que se representan los datos de cada indicador y se incluyen al final de cada capítulo las tablas con los datos completos recogidos.

El acceso a los datos

Como se puede apreciar por la descripción realizada, las fichas de los indicadores constituyen el elemento central de la segunda parte del informe. En última instancia, son esos indicadores previamente consensuados los que sirven de base para señalar el panorama actual, analizar la evolución de los datos y facilitar el seguimiento futuro.

Conceder un lugar tan destacado a los indicadores plantea la exigencia de cuidar al máximo la información que aportan. La decisión de centrar el análisis en ellos implica graves riesgos en caso de no lograr el grado de rigor y de confianza necesarios. Por ese motivo, se ha realizado la tarea de definición y precisión de cada indicador y se ha extremado el cuidado en la presentación y el análisis de la información contenida en las fichas de cada uno de ellos.

Como ya ocurrió en *Miradas 2011* –y se ratificó en los informes 2014 y 2016–, no siempre ha resultado sencillo obtener la información que se desea ni con el grado de rigor necesario. Los motivos de esa dificultad son varios y merece la pena analizarlos con cierto detalle.

En primer lugar, se ha acordado recurrir a las estadísticas oficiales de los países y a la información suministrada por los representantes en el Consejo Rector del IESME sobre los diversos aspectos de la educación considerados. La colaboración en los años precedentes y el acuerdo alcanzado sobre el *Glosario 2018* ha permitido asegurar la comparabilidad de los datos, que han sido recogidos siguiendo las mismas definiciones y precisiones técnicas.

En segundo lugar (como los indicadores de las Metas 2021 que tienen una formulación similar a los internacionales mencionados han sido definidos y precisados de acuerdo con la definición adoptada en cada uno de los organismos internacionales considerados y, particularmente, en los acuerdos UNESCO, OCDE y Unión Europea (UOE)) se ha recurrido a la información fiable que procede de bases de datos internacionales. Estos indicadores internacionales cuentan con el esfuerzo que exige la adopción de definiciones e instrumentos comunes para una amplia variedad de países y de indicadores educativos consensuados y consolidados. En consecuencia, cuando organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Unión Europea (UE) recopilan datos y los integran en una base única, como se hace habitualmente, cabe esperar que hayan depurado las diferencias existentes y presenten una información comparable y coherente. En consecuencia, siempre que ha resultado posible se ha recurrido a ese tipo de fuentes. En este caso, se ha solicitado a los países la verificación o actualización de dichos datos.

Finalmente, conviene señalar –tal como se ha venido haciendo en los informes anteriores– la necesidad de extremar la prudencia respecto a los datos disponibles sobre algunos indicadores, en aquellos casos que están basados en la explotación de encuestas o paneles de hogares nacionales, o exigen la consideración de las estimaciones y proyecciones censales de la población. Se alerta reiteradamente acerca de la relativa fiabilidad que dichas fuentes tienen en algunos casos y los consiguientes riesgos de tomarla como referencia única. Si las autoridades educativas cobran conciencia del problema que supone carecer de una información específica y rigurosa para responder a las preguntas planteadas y valoran la posibilidad de darle alguna solución, los informes *Miradas* habrán realizado una importante contribución a la mejora general del conocimiento de los sistemas educativos, y no solamente en Iberoamérica.

Los instrumentos utilizados

El procedimiento que se ha seguido para reunir y procesar la información que aparece en las fichas de los indicadores, como se ha señalado, ha respondido a la naturaleza y características de cada uno de ellos pues, aunque todos respeten la misma estructura, la información requerida no procede siempre del mismo tipo de fuentes.

En primer lugar, los acuerdos establecidos en 2010 con la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación de España permitieron que representantes de ambos países tomaran parte activa en la primera elaboración de los indicadores para *Miradas 2011*. Por una parte, el Instituto de Eva-

luación de España se comprometió a buscar la información internacional existente para los indicadores de las Metas que tenían equivalentes internacionales y a elaborar un primer esbozo de las fichas correspondientes. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa de México se comprometió a indagar acerca de los indicadores correspondientes al profesorado y a planificar un estudio específico sobre dicho asunto, que al final se incorporó al informe *Miradas 2013*. Finalmente, el representante de la Secretaría de Educación Pública de México propuso abordar el estudio de la inversión en educación y explorar la posibilidad de realizar un análisis de las prioridades de los países iberoamericanos en materia de política educativa y su conexión con las Metas 2021.

No obstante, la escasez de la información disponible sobre algunos indicadores obligó a buscar otros canales alternativos. Entre ellos vale la pena destacar la colaboración inestimable del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT).

En segundo lugar, en 2011, el Consejo Rector del IESME consideró la necesidad de elaborar para los indicadores de las Metas 2021 una definición y unas precisiones metodológicas similares a las que ofrecen UNESCO y OCDE para los sistemas de indicadores que elaboran estas instituciones internacionales. Estos indicadores han contado con un amplio consenso internacional, plasmado en los acuerdos UNESCO, OCDE, Unión Europea.

En consecuencia, el Consejo Rector del IESME acordó encomendar a un grupo de trabajo la elaboración de dichas especificaciones metodológicas. El grupo de trabajo fue coordinado por el equipo del IESME y contó con la contribución específica en la formalización de los indicadores del Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, así como con la colaboración del INEP de Brasil. El Consejo Rector del IESME revisó y discutió las sucesivas versiones del documento preparado adoptando la versión final del Glosario 2014 de los indicadores de las Metas 2021. Para su elaboración fueron adoptados como modelo los documentos equivalentes elaborados por UNESCO y OCDE.

Como se señaló en 2014, la mayoría de los indicadores han requerido concreción, precisiones sobre su medida y formalización metodológica. Un grupo de indicadores integran más de una dimensión, por lo que fue necesario desagregarlos en subindicadores operativos (1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 30 y 31). Otros indicadores han sido enriquecidos con información complementaria, para hacer posible su medición. Las precisiones y los cambios introducidos en cada uno de los indicadores pueden ser consultados en este Glosario de *Miradas 2018*.

La información disponible en *Miradas 2014* para determinados indicadores y la imposibilidad de mejorarla a corto plazo, para *Miradas 2016*, condujo al Consejo Rector a la decisión de no solicitar nueva información a los países para 2016 y remitir en estos indicadores a la proporcionada en 2014. En este informe *Miradas 2019*, penúltimo informe de avance y seguimiento, se ha considerado preciso volver a solicitar los datos para todos los indicadores (cuantitativos) y mostrar la disponibilidad de datos que tienen los países para ir concretando la información que constituirá el informe *Miradas 2021*.

La petición de datos que se ha realizado a los países sobre los indicadores equivalentes a los elaborados por UNESCO y OCDE responde a los planteamientos del sistema UOE y a las definiciones y especificaciones técnicas y metodológicas adoptadas por estas instituciones, que pueden consultarse en las páginas web oficiales de ambas instituciones.

Por otra parte, a fin de garantizar la comparación entre los países iberoamericanos y otros países y regiones, se ha utilizado como referencia la **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011**¹, aprobada por la Asamblea General de UNESCO en 2011 y publicada en 2013 (UNESCO-UIS 2013) para la denominación de los niveles educativos y la precisión sobre finalización de estudios, certificaciones y graduaciones que se mencionan en los indicadores de las Metas 2021. Este criterio ha permitido en los informes Miradas ajustar los indicadores utilizados en el Proyecto Metas 2021 a los acuerdos internacionales de los que participan los países Iberoamericanos.

Las fichas de los indicadores han sido preparadas para esta edición de *Miradas 2019* de acuerdo con el Glosario 2018 y han sido finalmente contrastadas con los países, mediante su envío a los representantes nacionales en el Consejo Rector, con objeto de corregir las posibles inexactitudes que pudieran contener. Esta fase ha resultado de gran utilidad para asegurar la corrección de la información aportada y para enriquecer los análisis realizados.

En suma, el ejercicio de tratamiento de los indicadores, de búsqueda de las fuentes de información más fiables y de recogida de los datos ha resultado extremadamente instructivo. Los responsables de la preparación y la elaboración del informe han extraído conclusiones muy valiosas con vistas al último informe (2021) que deberá dar cuenta de los logros alcanzados por los países desde el 2010, año de aprobación e inicio del proyecto Metas Educativas 2021.

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>



Capítulo C

Los contextos de la educación

La sociedad del conocimiento ha puesto de manifiesto que una educación que prepara a sus individuos para los retos sociales, económicos e individuales es la verdadera riqueza de las naciones. Además, la educación es uno de los medios de socialización más poderosos que poseen nuestras sociedades. Los Estados contemporáneos han otorgado a los sistemas educativos un lugar central en el proceso de formación de la infancia y la juventud. La educación, una tarea colectiva y cooperativa, se lleva a cabo fundamentalmente en el seno de dichos sistemas educativos, que ya cuentan con algo más de dos siglos de antigüedad. Su realidad actual constituye la concreción de las circunstancias en que se formaron y de los avatares que han experimentado en sus procesos de evolución.

La importancia del contexto

Los sistemas educativos iberoamericanos han tenido orígenes y evolución diversos y presentan características diferentes pero, también, han debido afrontar desafíos similares que les aproximan. En consecuencia, ni todos los sistemas son uniformes, ni tampoco absolutamente heterogéneos; experimentan influencias mutuas, sobre todo en los actuales tiempos de mundialización acelerada. Los desafíos comunes son, precisamente, los que han propiciado la formulación de unas metas comunes y la adopción de estrategias compartidas para lograrlas. Ese es el caso de las Metas Educativas 2021. Los informes elaborados desde 2011 y el presente de 2019 tienen como principal objetivo dar cuenta de la evolución y los avances producidos en la consecución de las metas planteadas.

El análisis de la educación en Iberoamérica requiere, en primer lugar, la consideración de los contextos nacionales. En efecto, cada sistema educativo es el resultado de las circunstancias de su entorno y tributario del mismo. La educación se ve condicionada en cada país por factores fundamentales como la cantidad de ciudadanos, los recursos disponibles, la renta que son capaces de generar y la distribución de la riqueza producida y heredada. Además, la educación debe dar respuesta a las necesidades que manifiesta su población y a las demandas que plantea. Por ello, con el fin de valorar adecuadamente la respuesta que los sistemas educativos son capaces de ofrecer, es necesario situarlos en sus respectivos contextos.

Por ese motivo, antes de entrar en la segunda parte del informe, dedicada a analizar los indicadores adoptados en el proyecto Metas 2021, resulta necesario presentar el contexto general en que se ubican los países iberoamericanos. El propósito de este capítulo es presentar algunas magnitudes generales que permitan dibujar el paisaje en el que se enmarcarán los análisis de los capítulos sucesivos.

Cuando se señala la importancia del contexto, se pretende situar la reflexión en un triple plano, distinguiendo tres dimensiones a efectos analíticos. La primera tiene que ver con las características más destacadas de la población de los respectivos países y las principales variables demográficas, tales como la población total, la proporción de población urbana o el peso de la población económicamente activa en el conjunto.

La segunda se refiere al nivel de desarrollo alcanzado por los países, que incluye la medida del producto interno bruto (PIB) per cápita, pero también el grado de desigualdad existente, índice GINI, o el nivel de desarrollo humano alcanzado, índice IDH, elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

La tercera guarda relación con la situación educativa general de cada país, en la que se resaltan la esperanza de vida escolar, es decir, el número de años que es probable que permanezca en el sistema educativo un niño o niña que se incorpora a él en un año determinado, el nivel formativo alcanzado por la población adulta y las ratios entre alumnos y alumnas y profesores y profesoras.

Aunque se trate de tres dimensiones necesariamente limitadas, que bien pudieran ser completadas con otros datos o servir de base a reflexiones más amplias, su presentación permitirá situar los sistemas educativos de Iberoamérica en sus respectivos contextos. El beneficio resultante consistirá en la posibilidad de una mejor y más ajustada interpretación de los datos contenidos en la segunda parte del informe.

En este informe *Miradas 2019*, que es el cuarto de seguimiento del progreso alcanzado en la consecución de las Metas, se presenta la situación actual de estos indicadores de contexto y la evolución experimentada con respecto al primer, segundo y tercer informe, *Miradas 2011*, *2014* y *2016* respectivamente. Por esta razón, siempre que ha sido posible, en todos los indicadores de este informe y en estos de contexto, elaborados a partir de las estadísticas de los diferentes organismos internacionales que se señalan en las notas respectivas, en las tablas de datos se incluyen

los correspondientes a los años 2000, 2010, 2012, 2014, 2016 actualizadas, y las nuevas para 2017, que suele ser el último para el que ofrecen datos los organismos citados, al tiempo que en los comentarios se incluye la evolución experimentada.

Antes de presentar y comentar los datos concretos relativos a las tres dimensiones mencionadas, hay que subrayar que uno de los rasgos más destacados de la región iberoamericana es su heterogeneidad, pues se aprecian desigualdades notables entre unos países y otros e incluso en el interior de cada uno de ellos. Esa disparidad obliga a proceder con cautela en los análisis que posteriormente se realicen, adoptando una actitud de aceptación de las diferencias existentes en relación con las realidades económicas, sociales y educativas.

La población

Iberoamérica contaba en el año 2000 con 557,5 millones de habitantes. En 2010, momento en que se acuerdan las Metas educativas 2021, la estimación eleva esa cifra a 634,7 millones de habitantes, lo que representa en torno a un 9% de la población mundial. En 2017 la estimación del Banco Mundial es de 676,9 millones de habitantes en Iberoamérica, 42,2 millones más que en 2010, cifra casi equivalente a la población de Argentina (un incremento relativo del 7,4% en esos 7 años). Con respecto al año 2000, la población en Iberoamérica ha aumentado en 2017 en 119,4 millones (un 21,4% más de habitantes en 2017 que en 2000) una cifra casi equivalente a la suma de las poblaciones de España, Argentina y Perú.

Tabla C1

Población total (millones) en el conjunto de los países iberoamericanos

Año	2000	2010	2012	2014	2017
OEI	557,2	634,7	648,5	661,4	676,9

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C1.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

Consulta septiembre 2018.

Años del 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

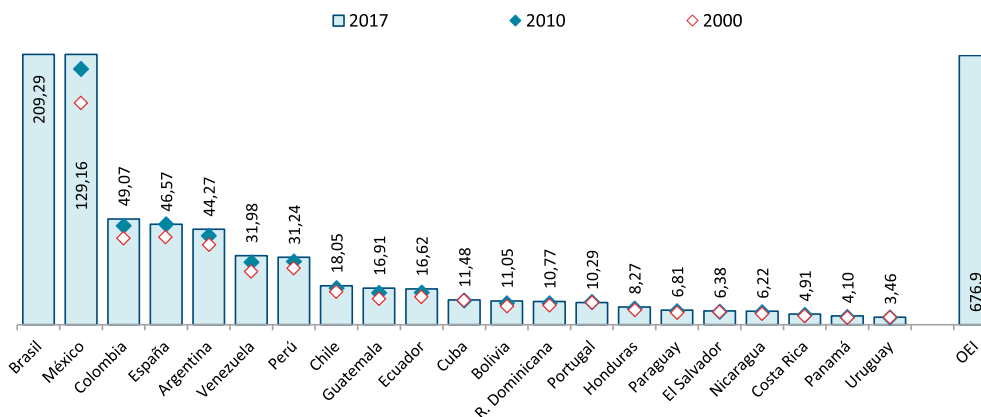
Indicador C1

Población total

Como muestra la tabla C1, en la mayoría de los países ha aumentado la población entre 2010 y 2017. Los incrementos porcentuales más moderados, se han producido en Cuba (1,6%) y Uruguay (2,4%). Con un porcentaje similar al promedio de la región, el 6,6%, se encuentran Colombia y

Perú, mientras Argentina, Costa Rica, Nicaragua, República Dominicana, México y Paraguay, el crecimiento porcentual entre 2010 y 2017 se sitúa entre el 7% y el 9%. Hay que destacar el crecimiento porcentual de Guatemala, 14,8% (de 14,73 millones en 2010 a 16,91 millones en 2017).

Gráfico Indicador C1.1
Población total (millones)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
Elaborado a partir de tabla C1.
Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial
<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>
Consulta septiembre 2018.
Años del 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

En 2017, como ocurría en años anteriores, la población total iberoamericana se repartió de manera muy desigual. Brasil (209,29 millones en 2017) representa por sí solo el 31% de los habitantes de la región y su población, al igual que en el 2014, viene a ser 60 veces la uruguaya. Brasil y México (129,16 millones) suman el 50%, es decir, la mitad de la población de la región; si a la población de esos dos países se suman las de Colombia, España y Argentina, la población resultante de esos 5 países alcanza los 478,36 millones, el 70,7% del total de la región.

Tres países (Uruguay, Panamá y Costa Rica) tienen menos de 5 millones de habitantes; Nicaragua, El Salvador, Paraguay, Honduras, Portugal, República Dominicana, Bolivia y Cuba se encuentran entre 6 y 12 millones; finalmente, Ecuador, Guatemala y Chile tienen entre 15 y 20 millones, mientras que Perú y Venezuela superan los 30 millones en 2017 (31,24 y 31,98 respectivamente).

El grado de urbanización de la población es un factor relevante para analizar la situación educativa, puesto que influye notablemente en la provisión del servicio escolar y en la posibilidad de implementación de programas específicos que combinen la necesaria atención a la calidad y la equidad de la educación.

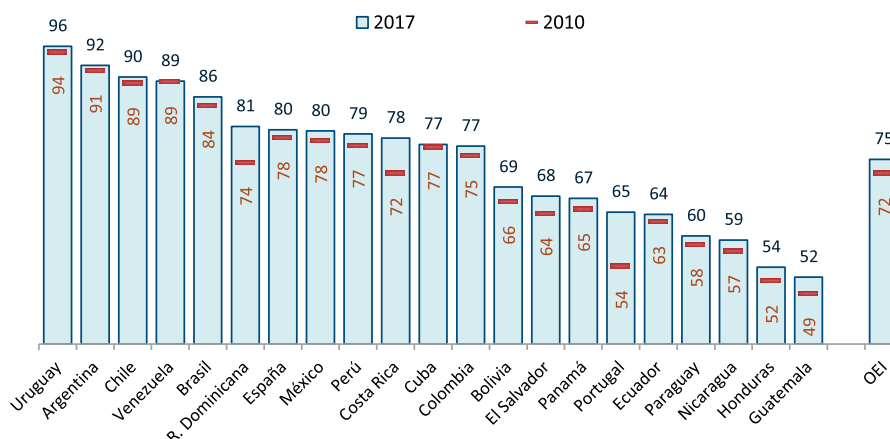
Aunque la caracterización de una población como urbana o rural suele hacerse a partir del número de sus habitantes, conviene destacar que hay otros factores que influyen en la situación educativa, como es el caso de la distancia a otras poblaciones de mayor tamaño, las vías de comunicación existentes, los transportes disponibles o el acceso a otros servicios básicos como el agua corriente, la electricidad o el teléfono. Este tipo de circunstancias pueden influir notablemente en las condiciones escolares de algunos núcleos de población, aunque no siempre resulte sencillo apreciarlo en las estadísticas disponibles.

En el Gráfico C1.2 se puede apreciar la notable dispersión que existe en Iberoamérica en lo que respecta al grado de urbanización en los distintos países. Mientras que Uruguay, Argentina y Chile poseen porcentajes superiores al 90% de población urbana; Venezuela, Brasil, República Dominicana, España y México superan el 80%. Se sitúan entre el 50% y el 60% Guatemala, Honduras y Nicaragua.

Entre 2010 y 2017 el porcentaje de población urbana no ha variado en Venezuela; ha aumentado 1 punto porcentual en cuatro países (Cuba, Argentina, Uruguay y Chile), dos puntos porcentuales en nueve países (Ecuador, España, Paraguay, Brasil, Colombia, México, Panamá, Nicaragua y Perú), tres puntos porcentuales igual al aumento del total promedio de los países de la región: Honduras, Bolivia, Guatemala y El Salvador. Cabe destacar el aumento de siete puntos porcentuales de República Dominicana (81%) y Costa Rica (78%), y Portugal (65%) con diez puntos porcentuales más que en el 2010.

Gráfico Indicador C1.2

Población urbana. Porcentaje sobre población total. Años 2010-2014



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C1.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

Consulta septiembre 2018.

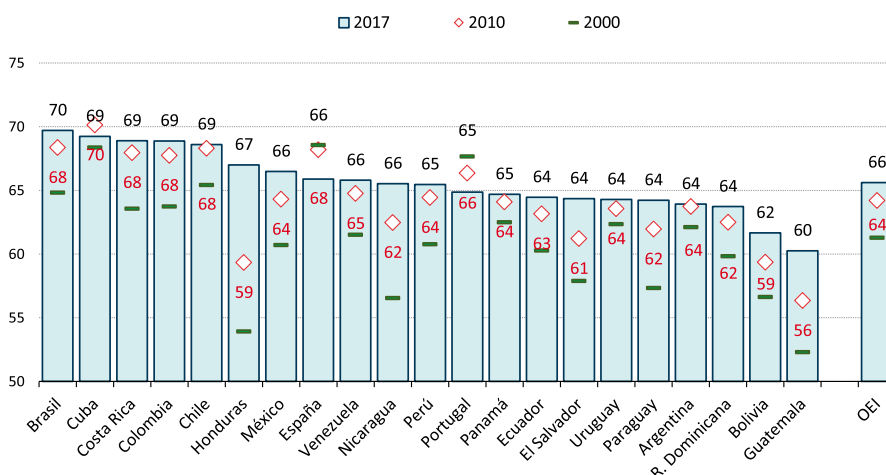
Datos año 2010: Publicación *Miradas 2016*.

Indicador C2 Población entre 15 y 64 años de edad

Otro aspecto demográfico que se ha destacado desde el *Miradas 2011* es el porcentaje de población de entre 15 y 64 años sobre la población total. Cuanto mayor sea esa cifra, mayor será la población activa del país. Y cuanto mayor sea la proporción de población menor de 15 años, mayor habrá de ser el esfuerzo educativo.

En el Gráfico C2 se refleja la situación existente en los distintos países en 2000, 2010 y 2017. La situación en 2017 no es muy diferente en los distintos países: todos se sitúan en una horquilla que va del 60% al 70%, lo que indica una estructura poblacional relativamente parecida.

Gráfico C2 Población entre 15 y 64 años de edad (% del total)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
 Elaborado a partir de tabla C2.
 Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial
<http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.1564.TO.ZS>
 Consulta septiembre 2018.
 Datos del año 2000 y 2010: Publicación *Miradas 2016*.

En el conjunto de Iberoamérica ha aumentado el porcentaje de población entre 15 y 64 años en 1 punto porcentual entre 2010 y 2017. Solo en España, Portugal y Cuba ha disminuido este porcentaje de población en esas fechas, a favor de la población mayor de 65 años. Al contrario que en Honduras, con un aumento de 8 puntos porcentuales a favor de la población de 15 años. En 6 países de la región también ha aumentado este porcentaje en valores que oscilan entre los 4 puntos porcentuales de Guatemala, 3 de El Salvador y Nicaragua y los 2 de Bolivia, Paraguay y México. En el resto de los países, las cifras son similares o hay un muy ligero aumento de un punto porcentual.

El nivel de desarrollo

La segunda dimensión de contexto analizada en los Informes Miradas de seguimiento fue el nivel de desarrollo económico y social y el grado de equidad social alcanzados, pues analizar el desarrollo de un país con una mirada equilibrada requiere tomar en consideración tanto el aspecto estrictamente económico como el social.

Así, se consideraron en primer lugar dos indicadores que se han venido utilizando tradicionalmente para estudiar el nivel de riqueza de los países y el grado de equidad de su distribución. Para lo primero se suele recurrir al PIB per cápita¹, mientras que para lo segundo se utiliza generalmente el índice de Gini.

Indicador C3

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)

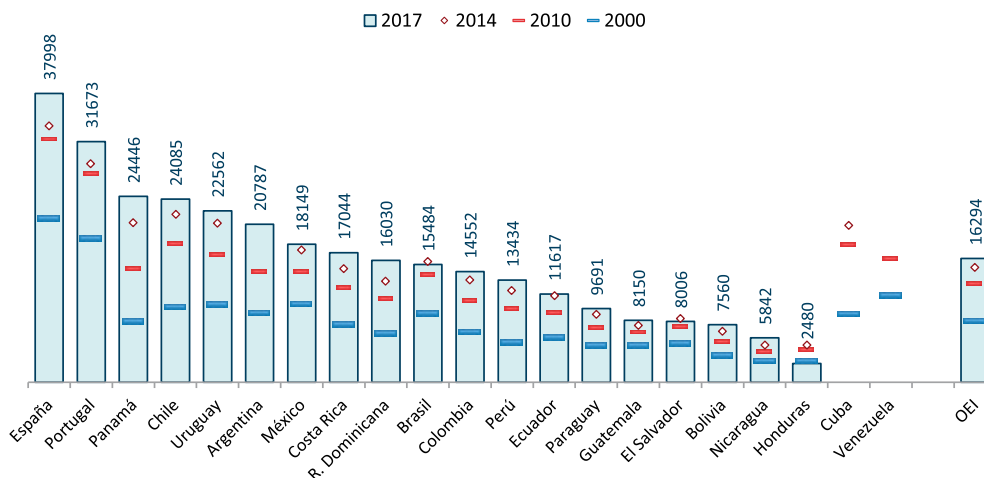
La diversidad de registros de PIB per cápita es notable entre los países iberoamericanos. En 2009 (*Miradas 2011*) la cifra de España era casi ocho veces superior a la de Nicaragua. Trece países se situaban en 2009 por encima de 10.000 dólares convertidos mediante la medida de paridad de poder adquisitivo (PPA), mientras que dos quedaban por debajo de 5.000 dólares PPA. En 2014 mejoraron, en general, estas cifras y se acortaron las distancias.

Como se refleja en el Gráfico C3, en 2017 la distancia entre los países con valores extremos se ha acortado, aunque todavía sean elevadas: 13 países se sitúan por encima de 10.000 dólares convertidos mediante la medida de paridad de poder adquisitivo (PPA) y solo 1 país queda por debajo de 5.000 dólares PPA.

¹ El PIB por paridad del poder adquisitivo (PPA) es el producto interno bruto convertido a dólares internacionales utilizando las tasas de paridad del poder adquisitivo. Un dólar internacional tiene el mismo poder adquisitivo sobre el PIB que el que posee el dólar de los Estados Unidos en ese país. El PIB a precio de comprador es la suma del valor agregado bruto de todos los productores residentes en la economía más todo impuesto a los productos, menos todo subsidio no incluido en el valor de los productos. Se calcula sin hacer deducciones por depreciación de bienes manufacturados o por agotamiento y degradación de recursos naturales. Los datos se expresan en dólares internacionales corrientes.

Gráfico C3

PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)
(US\$ a precios internacionales actuales)



Fuente OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
Elaborado a partir de tabla C3.
Banco Mundial. PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA).
<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>
Consulta septiembre 2018.
Años del 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Si se considera la evolución del PIB per cápita entre 2000 y 2017, hay que resaltar que en todos los países iberoamericanos se ha producido una mejora muy destacable (excepto en Honduras), tanto en términos absolutos como relativos. El PIB per cápita ha mejorado en más de 10.000\$ PPA en Panamá, España, Chile, Portugal, Uruguay y Argentina; entre 7.000 y 10.000\$ PPA en República Dominicana, Costa Rica, Perú, Colombia y México; entre 4.000 y 7.000\$ PPA en Brasil, Ecuador, Paraguay y Bolivia; en el resto de los países el incremento absoluto ha sido inferior a 4.000\$ PPA.

En términos relativos, hay que destacar el aumento del PIB per cápita en Panamá, Perú y República Dominicana, países en los que en 2017 se ha multiplicado casi 3 veces el valor del 2000. En el resto de los países el crecimiento también ha sido notable: el valor de 2017 oscila entre 2,4 y 2 veces el de 2000 en nueve países (Chile, Argentina, Costa Rica, Uruguay, Colombia, Bolivia, Nicaragua, Paraguay y Ecuador). Y con un aumento relativo más modesto entre 1,8 y 0,9 veces en España, México, Brasil, Guatemala, Portugal, El Salvador y Honduras.

Estos crecimientos relativos del PIB per cápita en cada país iberoamericano cobran mayor relevancia teniendo en cuenta los aumentos de población registrados en esos mismos años. No

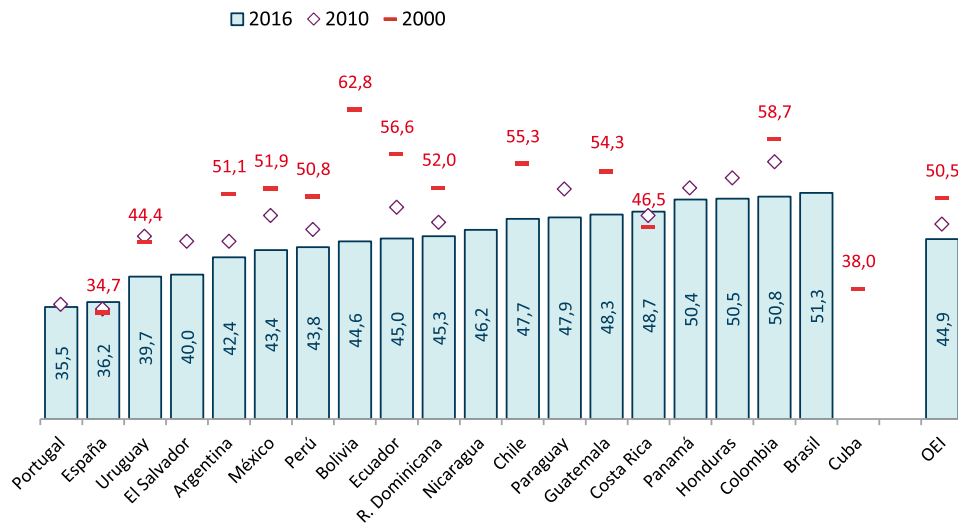
obstante, este indicador no da cuenta de la distribución entre la población de esa mayor riqueza producida por habitante, como se mide en el indicador siguiente.

Indicador C4

Índice de Gini

El índice de Gini mide hasta qué punto la distribución del ingreso (o, en algunos casos, el gasto de consumo) entre individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa. Una curva de Lorenz muestra los porcentajes acumulados de ingreso recibido total contra la cantidad acumulada de receptores, empezando a partir de la persona o el hogar más pobre. El índice de Gini mide la superficie entre la curva de Lorenz y una línea hipotética de equidad absoluta, expresada como porcentaje de la superficie máxima debajo de la línea. Así, un índice de Gini de 0 representa una equidad perfecta, mientras que un índice de 100 representa una inequidad perfecta (Banco Mundial).

Gráfico C4
Índice de Gini



Los datos del 2016 de Brasil, Chile, España y Portugal corresponden al 2015.

Los datos del 2016 de Guatemala y Nicaragua corresponden al 2014.

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C4.

Banco Mundial. <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

Consulta, septiembre 2018. Último año disponible del Índice del GINI 2016.

Datos del año 2000 y 2010 Publicación *Miradas 2016*.

Los datos que ofrece el Banco Mundial en 2018 para los países iberoamericanos son correspondientes a años diversos, que van desde el 2000 al 2016 (ver notas al Gráfico C4). Las cifras más bajas, por debajo de 40, corresponden a Uruguay, España y Portugal. Entre 40 y 45 se encuentran El Salvador, Argentina, México, Perú, Bolivia, Ecuador y República Dominicana. En Nicaragua, Chile, Paraguay, Guatemala y Costa Rica sus cifras se encuentran entre 46 y 49. Y en el resto de los países el Índice de Gini se sitúa entre los 50 y 52 puntos.

La variación del índice de Gini entre 2010 y 2016 en el conjunto de la región ha disminuido 2 puntos. Pero no en todos los países ha disminuido el índice, es decir, la desigualdad entre estas dos fechas. Entre 2010 y 2016 se han producido aumentos en Costa Rica (0,6 puntos) y España (1 punto). Las mayores disminuciones del Índice de Gini se han producido en Uruguay (-5,6), en México y Colombia (-4,7 puntos), El Salvador (-4,5) y Ecuador (-4,3 puntos); en cuatro países (Paraguay, Honduras, Perú y Argentina) ha disminuido la desigualdad entre -3,9 y -2,1 de puntos; el resto de las disminuciones han sido menores de los -1,9 puntos de República Dominicana.

Aunque, en general, ha disminuido la desigualdad en la región, conviene resaltar el efecto positivo que muestra este indicador, particularmente importante en aquellos países en los que ha aumentado notablemente el PIB per cápita (se ha multiplicado entre 2 y 2,6 del 2000 al 2017 al tiempo que ha disminuido el índice de Gini en ocho países): Bolivia (-18,2), Ecuador (-11,6), Argentina (-8,7), Colombia (-7,9), Chile (-7,6), Perú (-7), República Dominicana (-6,7) y Uruguay (-4,7) (ver tablas C3 y C4 al final del capítulo).

Indicador C5

El índice de desarrollo humano (IDH²)

Entre los indicadores más utilizados para valorar el grado de desarrollo de los países desde una perspectiva global, asociada a lo que suele considerarse una vida digna, se encuentra el índice de desarrollo humano (IDH), elaborado por el PNUD. Para su construcción se tienen en cuenta tres dimensiones básicas: salud (medida por la esperanza de vida al nacer), educación (medida por la tasa de alfabetización de los adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en los niveles primario, medio y superior) y riqueza económica (medida por el PIB per cápita).

En el Gráfico C5 se recoge el IDH de los países iberoamericanos, según el documento *Índices e indicadores. Actualización estadística de 2018*, Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Como puede apreciarse, en 2010 cuatro países (España, Portugal, Argentina y Chile) superaban el 0,80; en 2017 se une Uruguay siendo considerados dentro de un

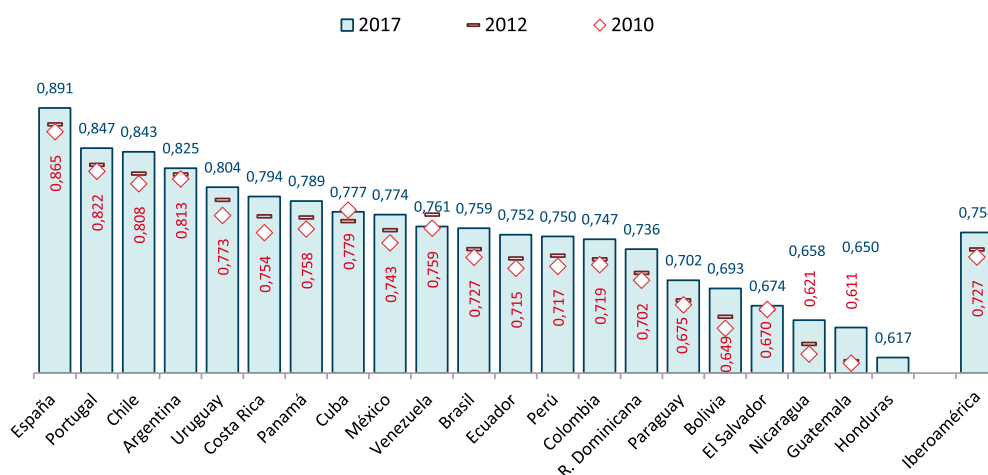
² Las clasificaciones del IDH se basan en puntos de corte fijos del IDH, que se derivan de los cuartiles de las distribuciones de indicadores de los componentes. Los puntos de corte se establecen en valores del IDH inferiores a 0,550 para el desarrollo humano bajo, de 0,550 a 0,699 para el desarrollo humano medio, de 0,700 a 0,799 para el desarrollo humano alto y de 0,800 o superiores para el desarrollo humano muy alto..

“desarrollo humano muy alto” (clasificación según el IDH). Les siguen, con valores del IDH comprendidos entre 0,70 y 0,80, once países: Costa Rica, Panamá, Cuba, México, Venezuela, Brasil, Ecuador, Perú, Colombia, República Dominicana y Paraguay.

La mayoría de los países de la región han mejorado su IDH desde el año 2010, excepto Cuba que su mejora ha sido respecto al año 2012. La media de los países iberoamericanos en 2017 es 0,754, tres centésimas superior a la media del 2010. Por encima de este moderado avance de la media del 2017 se encuentran Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Ecuador y Nicaragua. En el resto de los países sus avances han sido más modestos, tres centésimas, o menos.

Gráfico C5

Índice de desarrollo humano (IDH)
 PNUD, 2010, 2012, 2014



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C5.

2018_human_development_statistical_update_es (Índices e indicadores de desarrollo humano.

Actualización estadística de 2018)

<http://hdr.undp.org/es/data>

La educación

La tercera dimensión de contexto que aquí se presenta tiene que ver con la situación educativa general. No se desciende a análisis detallados, puesto que esa es la tarea que se aborda más extensamente en la segunda parte del informe. Por lo tanto, en este apartado, tan solo se presentan y comentan algunos aspectos relativos a la situación educativa general de los países de Iberoamérica.

Para ofrecer ese panorama se han seleccionado tres indicadores, uno de esperanza de vida escolar, otro de nivel educativo general de la población adulta y un tercero sobre la ratio estudiantes/profesor o profesora en los distintos niveles educativos. Cada uno de ellos permite captar una parcela representativa del contexto educativo.

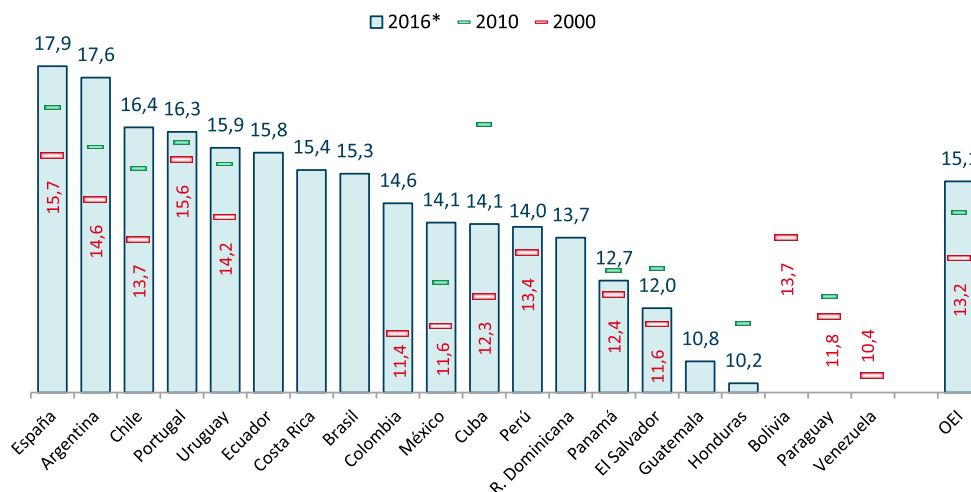
Indicador C6

Esperanza de vida escolar

La UNESCO define la esperanza de vida escolar como «años que una persona de una determinada edad puede esperar pasar en los niveles educativos especificados». En el gráfico C6 se presentan los datos de UIS de esperanza de vida escolar para los niños y niñas en edad de entrar en primaria; es decir, el indicador muestra los años que dichos niños y niñas pueden esperar pasar en las etapas educativas que van de educación primaria (CINE 1) a educación terciaria (CINE 5 – 8). Se han seleccionado datos de 2000, 2010, 2012, 2013, 2014 y 2016, el último disponible, aunque en el Gráfico C6 se presentan los correspondientes a 2000, 2010 y 2016, para facilitar el análisis de la evolución de este indicador tan expresivo de la capacidad de los sistemas educativos para ofrecer más educación a sus jóvenes y atraerlos hacia una formación más prolongada.

Gráfico C6

Esperanza de vida escolar (años). De primaria a terciaria



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C6.

Datos: UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>).

Consulta, 30 noviembre 2018. Últimos datos disponibles 2016.

Los datos de Brasil, Ecuador, Guatemala, Honduras Panamá y Uruguay corresponden al 2015.

Datos del año 2000 y 2010: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Fuente de Perú: Encuesta Nacional de Hogares.

Como señala el Glosario de UIS, “una esperanza de vida escolar relativamente elevada indica una mayor probabilidad que los niños destinen más años a su educación y se asocia con tasas más altas de retención dentro del sistema educativo. Sin embargo, cabe destacar que, dado el efecto de repetición, el número de años esperado no coincidirá, necesariamente, con el número esperado de grados completados”.

La esperanza de vida escolar varía considerablemente de unos países a otros de la región. Las cifras más modestas están, como en Honduras y Guatemala, ligeramente por encima de los 10 años, mientras que en Argentina y España se superan los 17 años. Seis países (Chile, Portugal, Uruguay, Ecuador, Costa Rica y Brasil) se encuentran entre los 16 y 15 años. Por debajo de la cifra correspondiente al promedio de Iberoamérica (15,1) se encuentran Colombia, México, Cuba, Perú, República Dominicana, Panamá y El Salvador.

El promedio de la esperanza de vida escolar en Iberoamérica, donde se tienen datos, ha aumentado entre 2010 y 2016 casi un año. Por encima de este valor se encuentran Chile (1), España (1), México (1,5) y Argentina (1,7). En el resto de los países ha sido inferior al medio año, excepto en Perú (0,6).

Indicador C7

Nivel educativo de la población de 25 años o mayor

Se presentan en este indicador los datos relativos al nivel de estudios alcanzado por la población de más de 25 años (los datos corresponden a diferentes años, como muestra la Tabla C7, según el último disponible). Se trata de una información muy relevante, puesto que incide en las expectativas y las motivaciones que tiene la población acerca de los sistemas educativos. Asimismo, influye tanto sobre la oferta de educación como en las características de la población en edad laboral. Ahora bien, este indicador da cuenta de los resultados alcanzados por la población que ha pasado por el sistema educativo en un largo periodo de tiempo, que se puede acercar a los 60 años. El indicador solo informa sobre la situación actual, o sobre la evolución reciente, si se pueden comparar las cifras actuales con las equivalentes de unos pocos años atrás. Esto es lo que se propone en el análisis de este indicador, como en los otros de este capítulo, donde se toman de referencia los porcentajes consignados en *Miradas 2011* o los de años anteriores.

Los datos que ofrece el UIS (UNESCO) en 2018 para los países iberoamericanos son correspondientes a años diversos, que van de 2010 para Panamá a 2016 (ver tabla C7, al final del capítulo). Como puede apreciarse en el gráfico C7, las diferencias entre países son muy acusadas. Los países en los que menos porcentaje de población ha alcanzado solo los estudios primarios son Cuba (19%), Chile (21%) y España (24%). Solo uno de cada cinco ciudadanos en el caso de Cuba y Chile y uno de cada cuatro en el de España ha alcanzado como máximo este nivel de estudios. En el extremo opuesto se encuentran países como El Salvador (57%), Guatemala (63%), Honduras (66%),

países en los que casi dos tercios de la población solo tiene estudios primarios, incluso no concluidos.

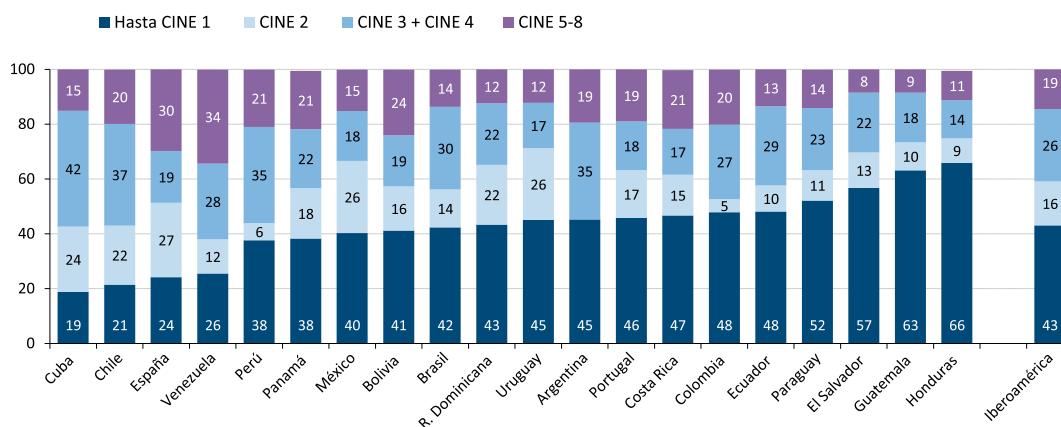
Estas cifras responden a la diversidad de estructuras educativas existentes y a su distinta conexión con el mundo laboral, aunque indican el potencial de formación que ha alcanzado la población de cada país. Las disminuciones en los porcentajes de población con solo estudios primarios son muy importantes ya que ponen de manifiesto la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer de forma acelerada más formación a los jóvenes.

Hay que señalar que en la mayoría de los países han disminuido, desde el Informe *Miradas 2011* (cuyos datos corresponden también a diferentes años), los porcentajes de población con solo estudios primarios.

El fenómeno se produce en el mismo sentido si se consideran los porcentajes de población que alcanza un nivel formativo de educación secundaria alta o de educación superior. En Venezuela (62%), Cuba y Chile (57%), Perú (56%) y Argentina (55%) el porcentaje de ciudadanos de más de 24 años con estudios secundarios altos o superiores supera el 50%; les siguen España (49%), Colombia (45%), Brasil (44%), Panamá y Bolivia (43%) y Ecuador (42%).

Gráfico C7

Nivel educativo de la población de 25 años o mayor. Porcentaje de población que alcanza cada uno de los niveles con respecto al total



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C7.

Datos: UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>).

Consulta, 30 noviembre 2018. Últimos datos disponibles 2016.

Nota: el dato de Panamá pertenece al 2010; el de Cuba al 2012; el de Guatemala al 2014; el dato de Bolivia, Brasil, Chile, Perú, R. Dominicana pertenece al 2015, el resto de los países al 2016 (último dato disponible).

Si se considera la educación terciaria, entre el 20% y el 30% de la población adulta había alcanzado en 2016 (o antes) una educación superior en 8 países de la región: España (30%), Bolivia (24%), Costa Rica (21%), Perú (21%), Colombia y Chile (20%). Solo 2 países se encontraban en esos porcentajes de población con educación terciaria en *Miradas 2011*. En varios países se ha producido una mejora notable en este porcentaje desde los datos de *Miradas 2011*: 11 puntos en Panamá, 10 en Colombia, 8 en Portugal, 7 en Honduras, 6 en Argentina y Cuba, 5 en Chile, España, Guatemala, y Paraguay; con porcentajes de mejora más modestos entre 1 y 4: Brasil, Bolivia, Costa Rica, Perú, Uruguay, El Salvador y México. La media de los países de la región ha aumentado en 4 puntos porcentuales del *Miradas 2014*.

Indicador C8

Ratio estudiantes-profesor

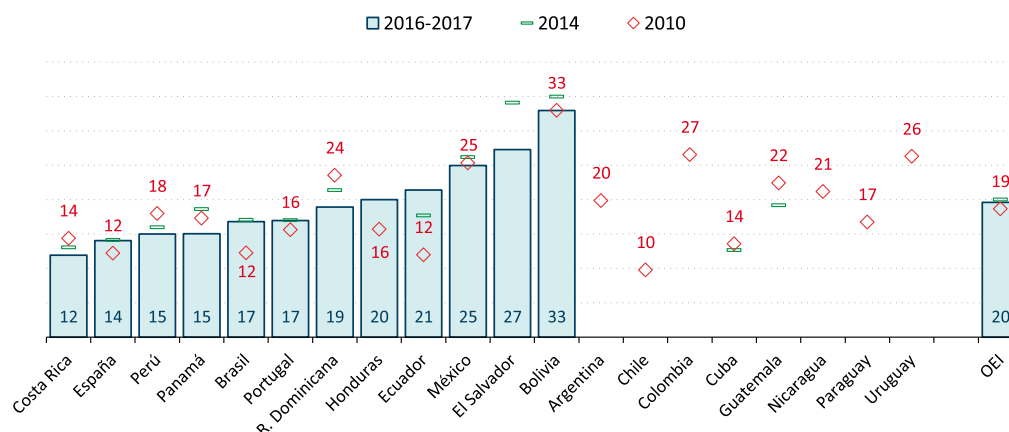
El tamaño de las clases y la proporción de alumnos o alumnas por docente son aspectos muy discutidos de la educación. Las ratios estudiante-profesor dependen de decisiones normativas adoptadas sobre el tamaño de las aulas por cada país, en general condicionadas por los recursos humanos y materiales disponibles y, en ocasiones, por la concentración o dispersión de la población. Un número menor de alumnos o alumnas por docente debería permitir en principio una mejor atención a las necesidades del alumnado.

Para este informe 2019, al igual que en los anteriores *Miradas* de seguimiento, para la mayoría de los países se ha realizado la consulta en la página del UIS.Stat. En diciembre del 2018, en el caso de Pre-primaria (CINE 0) se disponía de datos correspondientes al año 2017 para solo cinco países (Bolivia, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú), por lo que se ha procedido a mostrar juntos los años 2016 y 2017. El número promedio de alumnado por docente en preprimaria (CINE 0) en Iberoamérica, Gráfico C8.1, es de 20 en 2016-2017, muy semejante al 2014, año en que el promedio aumento un punto porcentual con respecto a los datos del 2010. Sin embargo, debe resaltarse que al igual que sucedía en el anterior informe 2016, la disponibilidad de datos para 2016-2017 es escasa. De igual modo, las políticas de mejora de la escolarización en estas edades tempranas son en Iberoamérica, como en el resto de los países, relativamente recientes.

Por debajo de la media regional se encuentran 7 países: República Dominicana (19), Brasil y Portugal (17) y, entre 12 y 15 alumnos o alumnas por docente, Costa Rica, España, Perú y Panamá. En la mayoría de los países (excepto en Ecuador) han descendido las ratios entre 2014 y 2016-2017, destacando reducciones en países como El Salvador (6,8 puntos) y Panamá (3,6 puntos).

Gráfico C8.1

Ratio estudiantes-profesor. Preprimaria (CINE 0)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C8.

Consulta, diciembre 2018 (UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/>)).

Pre-primaria: los datos de Bolivia, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú corresponden al 2017.

Datos año 2010 y 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Honduras: Elaboración del Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (UPNFM) en base a datos del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) - Secretaría de Educación año 2017.

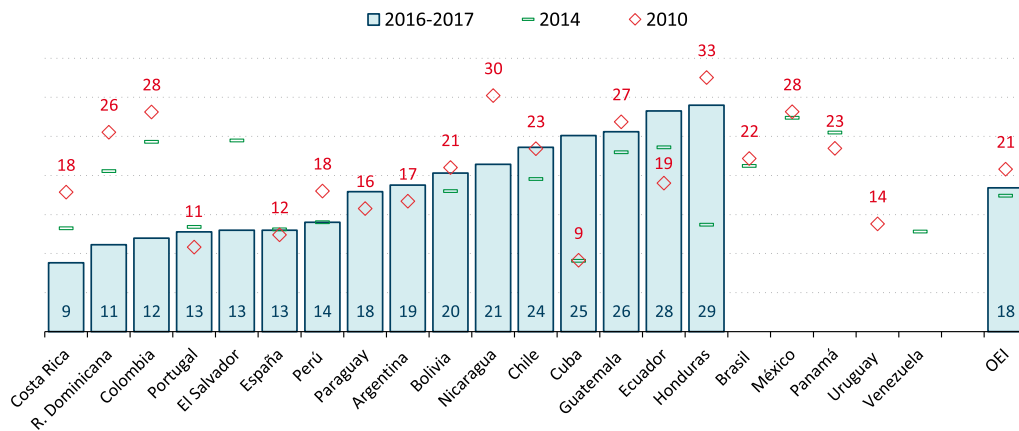
Perú: Censo Escolar 2000-2016. Censo Educativo 2017.

El número promedio de alumnos o alumnas por docente en primaria (CINE 1) en Iberoamérica, gráfico C8.2, para los años 2016-2017 es 18. Esta cifra ha disminuido en casi más de 2 estudiantes respecto al 2010 y ha aumentado modestamente en 1 en relación al 2014.

Por debajo de la media regional se encuentran Perú (14); España, El Salvador y Portugal (13); Colombia (12); República Dominicana (11) y Costa Rica con 9 alumnos o alumnas. Igual o próximos a la media se encuentran Paraguay y Argentina (18 y 19 respectivamente) y la superan ligeramente Bolivia y Nicaragua (20 y 21 respectivamente). El resto de los países tienen ratios superiores. Resaltar las reducciones de la ratio respecto al 2014 de Colombia (12 puntos porcentuales), El Salvador (11) y República Dominicana (9 puntos).

Gráfico C8.2

Ratio estudiantes-profesor. Primaria (CINE 1)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C8.

Consulta, diciembre 2018 (UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/>)).

Primaria: los datos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras y Paraguay corresponden al 2017.

Datos 2010 y 2014: Publicación *Miradas 2016*.

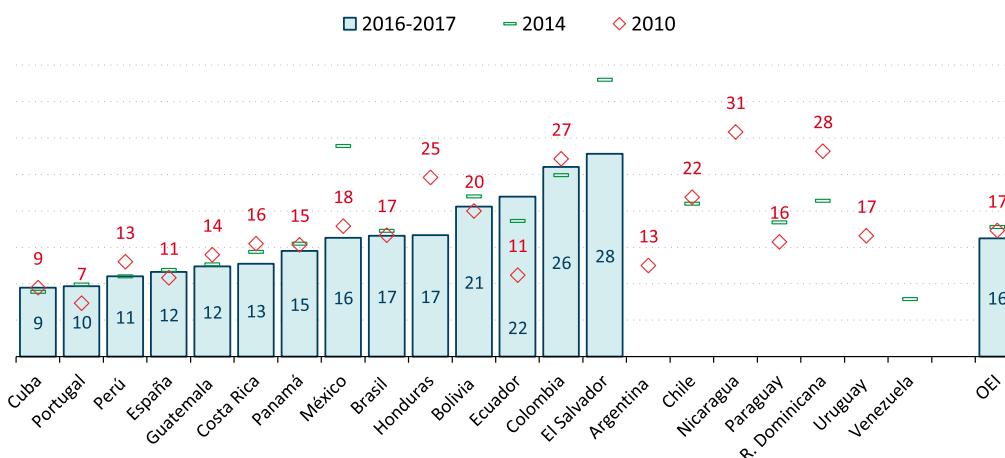
Honduras: Elaboración del Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (UPNFM) en base a datos del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) - Secretaría de Educación año 2017.
Perú: Censo Escolar 2000-2016. Censo Educativo 2017.

El número promedio de alumnado por docente en secundaria (CINE 2 + CINE 3) en Iberoamérica, Gráfico C8.3, es de 16 en 2016-2017, cifra inferior en casi dos alumnos o alumnas al 2014.

Por debajo de la media regional se encuentran Cuba (9), Portugal (10), Perú (11), España y Guatemala (12), Costa Rica (13) y Panamá (15). En la media se encuentra México y la superan ligeramente Brasil y Honduras (17). El resto de los países tienen ratios superiores. En la mayoría de los países de los que se disponen datos para el 2016-2017, las ratios en secundaria (CINE 2+3) han descendido o mantenido similar desde el 2014. Son muy notables las reducciones en países como El Salvador (10 puntos porcentuales) y México (13 puntos).

Gráfico C8.3

Ratio estudiantes-profesor. Secundaria (CINE 2 + CINE 3)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Elaborado a partir de tabla C8.

Consulta, diciembre 2018 (UIS.Sat (<http://data.uis.unesco.org/>)).

Secundaria: los datos de Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú corresponden al 2017.

Datos del año 2010 y 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Honduras: Elaboración del Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (UPNFM) en base a datos del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) - Secretaría de Educación año 2017.

Perú: Censo Escolar 2000-2016. Censo Educativo 2017.

Una consideración necesaria sobre las ratios mencionadas es que las cifras pueden estar condicionadas por la existencia de zonas de dispersión del alumnado (zonas rurales, dispersas y poco pobladas, por ejemplo), que provocan una ratio baja en los promedios generales, mientras en otros núcleos urbanos del mismo país las ratios puedan ser más elevadas. También debe considerarse la importancia de que todos los alumnos y alumnas puedan recibir la atención que precisen de acuerdo con sus circunstancias personales y familiares, de entorno socioeconómico, de trayectoria académica u otras que pueden condicionar sus aprendizajes.

Unas ratios medias no informan en general de los esfuerzos realizados por la atención a la diversidad del alumnado o de situaciones de alumnos o alumnas en dificultad de aprendizaje que exigen una atención especial del profesorado. Estas razones exigen analizar con precaución las ratios presentadas para poder explicar adecuadamente las diferencias entre países y etapas.

Tabla C1

Población total (millones) en el conjunto de los países iberoamericanos

Año	2000	2010	2012	2014	2017
OEI	557,2	634,7	648,5	661,4	676,9

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial.

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

Consulta septiembre 2018.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Tabla C1.1

Población total (millones)

País	2000	2010	2012	2014	2017
Argentina	37,06	41,22	42,10	42,98	44,27
Bolivia	8,34	9,92	10,24	10,56	11,05
Brasil	175,79	198,61	202,40	206,08	209,29
Chile	15,17	17,02	17,39	17,76	18,05
Colombia	40,40	45,92	46,88	47,79	49,07
Costa Rica	3,93	4,55	4,65	4,76	4,91
Cuba	11,12	11,31	11,34	11,38	11,48
Ecuador	12,63	14,93	15,42	15,90	16,62
El Salvador	5,81	6,04	6,07	6,11	6,38
España	40,57	46,58	46,77	46,40	46,57
Guatemala	11,69	14,73	15,37	16,02	16,91
Honduras	6,24	7,50	7,74	7,96	8,27
México	102,81	118,62	122,07	125,39	129,16
Nicaragua	5,03	5,74	5,88	6,01	6,22
Panamá	3,03	3,62	3,74	3,87	4,10
Paraguay	5,30	6,21	6,38	6,55	6,81
Perú	25,91	29,37	30,16	30,97	31,24
Portugal	10,29	10,57	10,51	10,40	10,29
R. Dominicana	8,56	9,90	10,16	10,41	10,77
Uruguay	3,32	3,37	3,40	3,42	3,46
Venezuela	24,48	29,00	29,85	30,69	31,98
OEI	557,5	634,7	648,5	661,4	676,9

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial.

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

Consulta septiembre 2018.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Perú: Censo Nacional de Población y Vivienda 2017.

Tabla C1.2

Porcentaje de población urbana

País	2010	2014	2017
Argentina	91	92	92
Bolivia	66	68	69
Brasil	84	85	86
Chile	89	89	90
Colombia	75	76	77
Costa Rica	72	76	78
Cuba	77	77	77
Ecuador	63	64	64
El Salvador	64	66	68
España	78	79	80
Guatemala	49	51	52
Honduras	52	54	54
México	78	79	80
Nicaragua	57	58	59
Panamá	65	66	67
Paraguay	58	59	60
Perú	77	78	79
Portugal	54	63	65
R. Dominicana	74	78	81
Uruguay	94	95	96
Venezuela	89	89	89
OEI	72	74	75

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial.

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL.IN.ZS>

Consulta septiembre 2018.

Los datos del año 2010 y 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Tabla C2

Población entre 15 y 64 años de edad (% del total)

País	2000	2010	2012	2014	2017
Argentina	62	64	64	64	64
Bolivia	57	59	60	61	62
Brasil	65	68	68	69	70
Chile	66	68	69	69	69
Colombia	64	68	68	69	69
Costa Rica	64	68	68	69	69
Cuba	68	70	70	70	69
Ecuador	60	63	64	64	64
El Salvador	58	62	63	64	64
España	69	68	67	67	66
Guatemala	53	56	57	58	60
Honduras	54	60	61	63	67
México	61	64	65	66	66
Nicaragua	57	62	64	65	66
Panamá	63	64	65	65	65
Paraguay	57	62	63	64	64
Perú	61	64	65	65	65
Portugal	68	66	66	65	65
R. Dominicana	60	62	63	63	64
Uruguay	62	64	64	64	64
Venezuela	62	65	65	65	66
OEI	61	64	65	65	66

Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.
 Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial.
<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.1564.TO.ZS>
 Consulta septiembre 2018.
 Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*

Tabla C3

 PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA)
 (dólares a precios internacionales actuales)

País	2000	2008	2010	2012	2014	2017
Argentina	9.129		14.538	17.554		20.787
Bolivia	3.496	4.985	5.296	5.897	6.630	7.560
Brasil	9.018	13.152	14.117	15.239	15.893	15.484
Chile	9.849	16.438	18.250	21.370	22.071	24.085
Colombia	6.585	10.132	10.680	12.053	13.357	14.552
Costa Rica	7.589	12.012	12.403	13.833	14.918	17.044
Cuba	8.949	17.075	18.061	19.812	20.611	..
Ecuador	5.856	8.920	9.163	10.508	11.372	11.617
El Salvador	5.093	7.333	7.302	7.856	8.351	8.006
España	21.530	33.464	31.954	31.988	33.710	37.998
Guatemala	4.796	6.469	6.533	6.978	7.454	8.150
Honduras	2.757	4.255	4.249	4.630	4.910	2.480
México	10.319	14.272	14.599	16.261	17.315	18.149
Nicaragua	2.754	3.951	3.943	4.467	4.918	5.842
Panamá	7.958	13.692	14.852	18.224	20.895	24.446
Paraguay	4.823	6.621	7.142	7.444	8.911	9.691
Perú	5.157	8.880	9.678	11.045	11.989	13.434
Portugal	18.884	26.632	27.335	26.454	28.747	31.673
R. Dominicana	6.380	10.117	10.981	11.735	13.262	16.030
Uruguay	10.205	14.706	16.737	18.770	20.884	22.562
Venezuela	11.427	17.208	16.228	18.020		..
OEI	8.056	12.269	12.891	14.106	15.063	16.294

Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.
 Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial
<http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD>
 Consulta septiembre 2018.
 Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.
 .. : Datos no disponibles

Tabla C4
Índice de Gini

País	2000	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2016
Argentina	51,1	46,3	45,3	44,5	43,6	42,5	42,3	42,4
Bolivia	62,8	51,4	49,7		46,3	46,7	48,1	44,6
Brasil	...	54,4	53,9	...	53,1	52,7	52,9	..
Chile	55,3	...	52,0	...	50,8	...	50,5	..
Colombia	58,7	56,0	55,9	55,5	54,2	53,5	53,5	50,8
Costa Rica	46,5	49,1	51,0	48,1	48,6	48,6	49,2	48,7
Cuba	38,0	...	...	...	...	...	...	..
Ecuador	56,6	50,6	49,3	49,3	46,2	46,6	47,3	45,0
El Salvador		46,7	45,9	44,5	42,4	41,8	43,5	40,0
España	34,7	34,2	34,9	35,2	35,7	35,4	36,2	36,2
Guatemala	54,3	...	...	...	52,4	...	...	..
Honduras		55,7	51,6	53,4	57,4	57,4	53,7	50,5
México	51,9	48,2	...	48,1	...	48,1	...	43,4
Nicaragua	...	...	45,7	...	...	...	...	..
Panamá	...	52,6	52,0	51,9	51,8	51,9	51,7	50,4
Paraguay	...	51,0	49,7	51,8	52,6	48,2	48,3	47,9
Perú	50,8	48,6	48,0	46,2	45,5	45,1	44,7	43,8
Portugal	...	36,6	34,9	35,8	36,3	36,0	36,2	..
R. Dominicana	52,0	49,0	48,9	47,2	47,4	45,7	47,1	45,3
Uruguay	44,4	46,3	46,3	45,3	43,4	41,3	41,9	39,7
Venezuela								..
OEI	50,5	48,5	47,9	46,9	47,5	46,3	46,7	44,9

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Banco Mundial. Indicadores del desarrollo mundial

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

Consulta septiembre 2018.

Los datos del año 2000 al 2013: Publicación *Miradas 2016*.

Los datos del 2016 de Brasil, Chile, España y Portugal corresponden al 2015.

Los datos del 2016 de Guatemala y Nicaragua corresponden al 2014.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

.. : Datos no disponibles.

Tabla C5

Índice de desarrollo humano (IDH). PNUD

País	2010	2012	2014	2016	2017
Argentina	0,813	0,818	0,820	0,822	0,825
Bolivia	0,649	0,662	0,675	0,689	0,693
Brasil	0,727	0,736	0,752	0,758	0,759
Chile	0,808	0,819	0,833	0,842	0,843
Colombia	0,719	0,725	0,738	0,747	0,747
Costa Rica	0,754	0,772	0,780	0,791	0,794
Cuba	0,779	0,767	0,768	0,774	0,777
Ecuador	0,715	0,726	0,742	0,749	0,752
El Salvador	0,670	0,670	0,670	0,679	0,674
España	0,865	0,873	0,880	0,889	0,891
Guatemala	0,611	0,613	0,643	0,649	0,650
Honduras	0,596	0,597	0,603	0,614	0,617
México	0,743	0,757	0,761	0,772	0,774
Nicaragua	0,621	0,632	0,649	0,657	0,658
Panamá	0,758	0,771	0,781	0,784	0,789
Paraguay	0,675	0,680	0,698	0,702	0,702
Perú	0,717	0,729	0,746	0,748	0,750
Portugal	0,822	0,829	0,839	0,845	0,847
R. Dominicana	0,702	0,710	0,718	0,733	0,736
Uruguay	0,773	0,790	0,801	0,802	0,804
Venezuela	0,759	0,774	0,778	0,766	0,761
Iberoamérica	0,727	0,736	0,746	0,753	0,754

Fuentes: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
2018_human_development_statistical_update_es (Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018).
<http://hdr.undp.org/es/data>

Tabla C6

Esperanza de vida escolar (años). De primaria a terciaria

País	2000	2010	2012	2013	2014	2016*
Argentina	14,6	15,9	17,2	17,1	..	17,6
Bolivia	13,7	..	..	..	..	..
Brasil	..	..	..	..	..	..
Chile	13,7	15,4	15,6	16,2	..	16,4
Colombia	11,4	..	..	..	..	14,6
Costa Rica	..	..	14,6	14,8	15,1	15,4
Cuba	12,3	16,5	14,7	14,0	14,0	14,1
Ecuador	..	..	14,4	15,2	..	..
El Salvador	11,6	13,0	13,2	13,2	..	12,0
España	15,7	16,9	17,5	17,6	17,8	17,9
Guatemala	..	..	..	10,7	..	..
Honduras	..	11,6	11,6	11,4	11,2	..
México	11,6	12,6	12,9	13,1	14,4	14,1
Nicaragua	..	..	..	..	..	..
Panamá	12,4	12,9	13,7	12,8	..	..
Paraguay	11,8	12,3	..	..	..	..
Perú	13,4	13,4	..	13,8	13,8	14,0
Portugal	15,6	16,0	16,2	16,7	16,4	16,3
R. Dominicana	..	..	13,1	..	13,2	13,7
Uruguay	14,2	15,5	..	..	..	..
Venezuela	10,4	..	..	..	..	..
OEI	13,2	14,3	14,6	14,4	14,5	15,1

Fuentes: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>)
Consulta, 30 noviembre 2018. Últimos datos disponibles 2016.
Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*. 2016*. Los datos de Brasil, Ecuador, Guatemala, Honduras Panamá y Uruguay corresponden al 2015.
Perú: Encuesta Nacional de Hogares.
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.
.. : Datos no disponibles.

Tabla C7

Porcentaje de población que alcanza cada uno de los niveles con respecto al total
(2016 o último año disponible en UIS.Stat)

País	Año	No escolarizada	Primaria incompleta	Primaria (CINE 1)	Secundaria baja (CINE 2)	Secundaria alta (CINE 3)	Post-secundaria no-terciaria (CINE 4)	Terciaria (CINE 5)	Terciaria (CINE 6)	Terciaria (CINE 7)	Terciaria (CINE 8)	Desconocido
Argentina	2016	1	7	37	...	35	.	...	19	...	...	-
Bolivia	2015	10	18	13	16	19	0,04	4,4	18	1,5	0,22	0,1
Brasil	2015	11	11	20	14	30	.	...	14	...	...	0,1
Chile	2015	3	10	9	22	37	.	7	12	1,2	...	0,1
Colombia	2016	7	16	25	5	27	.	9	8	3,3	...	0,1
Costa Rica	2016	5	14	28	15	17	.	1	18	2,6	...	0,3
Cuba	2012	3	6	10	24	27	16	1	9	4,3	0,35	-
Ecuador	2016	5	12	31	10	29	.	2	10	1,2	...	-
El Salvador	2016	17	25	15	13	22	.	1	7	...	...	-
España	2016	2	7	15	27	19	0,04	9	8,4	11,9	0,69	-
Guatemala	2014	...	38	25	10	16	2	2	7	0,3	0,04	-
Honduras	2016	14	25	27	9	14	.	0,3	10	...	...	0,6
México	2016	7	13	20	26	18	.	0,4	13	1,3	0,08	0,1
Nicaragua												
Panamá	2010	7	10	21	18	20	1	5	14	2,1	0,26	0,6
Paraguay	2016	3	22	27	11	23	.	2	6	6,6	0,05	0,1
Perú	2015	5	14	18	6	35	.	...	19	1,6	...	0,1
Portugal	2016	...	9	37	17	17	1	0,01	5	13,8	0,5	-
R. Dominicana	2015	9	24	10	22	22	.	...	12	...	...	-
Uruguay	2016	1	9	35	26	17	.	2	9	1,7	...	-
Venezuela	2016	1	7	18	12	26	1	9	24	1	...	0,1
Iberoamérica		6,1	14,8	22,1	16,0	23,5	2,9	3,4	12,1	3,6	0,3	0,2

Fuentes: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
UIS.stat (UNESCO) (<http://data.uis.unesco.org/#>).
Consulta, diciembre 2018.
Argentina datos solo para población urbana.
...: Datos no disponibles.
- : Magnitud nula o insignificante.
. : No aplicable.

Tabla C8

Ratio estudiantes-profesor: Niveles educativos

País	Pre-primaria CINE 0						Primaria CINE 1						Secundaria CINE 2 +3					
	2000	2010	2012	2014	2016	2017	2000	2010	2012	2014	2016	2017	2000	2010	2012	2014	2016	2017
Argentina	21	20	...	...	..	..	19	17	...	...	18	19	11	13	...	...	..	..
Bolivia	48	33	37	35	34	33	25	21	20	18	20	..	23	20	19	22	20	21
Brasil	19	12	11	...	17	..	25	22	21	21	..	..	22	17	16	...	17	..
Chile	24	10	...	...	..	..	32	23	21	...	24	24	29	22	20	...	...	..
Colombia	20	27	...	...	..	..	26	28	25	24	12	..	19	27	25	25	26	26
Costa Rica	19	14	...	13	12	..	25	18	..	13	9	9	19	16	...	14	13	..
Cuba	19	14	13	...	..	..	11	9	9	9	9	25	25	12	9	8	9	9
Ecuador	15	12	12	...	22	21	23	19	18	24	28	28	14	11	12	19	22	22
El Salvador	...	...	...	...	32	27	...	...	...	13	...	...	...	...	...	...	29	28
España	16	12	...	14,2	14	..	15	12	13	13	13	..	11	11	11	12	12	..
Guatemala	23	21	19	...	..	..	33	27	26	23	28	26	14	14	14	13	12	..
Honduras	19	16	...	24	19	20	34	33	...	14	27	29	...	25	...	...	14	17
México	22	25	22	...	25	..	27	28	28	27	..	..	17	18	18	29	16	..
Nicaragua	26	21	22	...	..	..	36	30	30	...	21	..	32	31	32	...	..	..
Panamá	19	17	17	...	15	..	25	23	23	...	..	..	16	15	14	...	15	..
Paraguay	...	17	24	...	..	..	19	16	24	...	18	18	12	16	18	...	..	..
Perú	22	18	17	16	15	15	26	18	16	14	14	14	15	13	13	11	11	11
Portugal	16	16	16	17	17	..	13	11	12	13	13	..	10	7	8	10	10	..
R. Dominicana	22	24	25	21	19	..	31	26	24	21	11	..	28	29	29	21	..	..
Uruguay	28	26	...	...	..	..	21	14	...	...	..	..	15	11	...	...	..	..
Venezuela	...	...	...	...	..	..	...	...	...	13	..	..	...	...	...	8	..	..
OEI	22	19	20	20	20	23	25	21	21	17	18	21	17	17	17	16	16	19

Fuentes: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Años del 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016* e *UIS.Sat* (<http://data.uis.unesco.org/>).

Consulta, diciembre 2018 *UIS.Sat* (<http://data.uis.unesco.org/>).

Honduras: Elaboración del Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (UPNEM) en base a datos del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) - Secretaría de Educación año 2017.

Perú: Censo Escolar 2000-2016. Censo Educativo 2017.

...: Datos no disponibles.

Pre-primaria: los datos de Bolivia, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú corresponden al 2017.

Primaria: los datos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras y Paraguay corresponden al 2017.

Secundaria: los datos de Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú corresponden al 2017.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Capítulo 1

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 1A	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	
Indicador 1B	Consejos educativos nacionales, regionales o locales en los que participan distintos sectores sociales.
Indicador 1C	Influencia de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

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 1A	Proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Cada vez existe una mayor conciencia de que la educación no se reduce a la escolarización, así como de las implicaciones que esta concepción tiene. Es decir, que niños, niñas y jóvenes aprenden y se desarrollan en varios contextos, y parte del éxito en su formación como personas y futuros ciudadanos depende precisamente de la articulación que se consiga entre los diversos ámbitos de la educación formal, no formal e informal. Es esta una de las razones por las que resulta esencial favorecer la participación de los diferentes sectores sociales en los proyectos educativos. Las experiencias de los proyectos educativos de ciudad, las ciudades educadoras u otras iniciativas con distinto nombre, pero sustrato teórico semejante, todavía minoritarias pero, sin duda, en expansión, son un ejemplo de esta tendencia.

Sin embargo, no es este el único argumento que avala la necesidad de la intervención conjunta de los distintos sectores en la tarea educativa. La participación es al mismo tiempo un valor democrático y una exigencia irrenunciable para la cohesión social y la gobernanza de los países. Si esto es importante en cualquier sector de la vida colectiva, en el caso de la educación cobra especial valor. Definir el tipo de persona a la que se quiere ayudar a construir por medio de la educación es, sin duda, una tarea de naturaleza social, tanto desde el punto de vista de los procesos de desarrollo individual, como desde la perspectiva cultural que implica.

No parece haber, por tanto, muchas dudas respecto a la necesidad de promover y consolidar la participación, pero también existe una clara conciencia de la dificultad que supone articular los procesos participativos, tanto desde el punto de vista de la coordinación entre los diversos sectores, como de la actuación conjunta de los distintos niveles de la Administración (local, provincial, regional, estatal—o estadual— o nacional). La incorporación de la sociedad civil a la actividad educativa, con sus diversos cauces de representación y participación, es un elemento esencial, pero que añade sus peculiaridades y dificultades.

No es casualidad que la primera meta del proyecto Metas Educativas 2021 consista en el aumento de la participación social en la acción educadora. La concepción educativa que subyace a este impulso da por hecho que la participación real de la sociedad en proyectos educativos integrales es un pilar básico de la mejora educativa, sobre todo si se entiende como un cauce privilegiado para el desarrollo social.

La situación según los datos disponibles

Tras analizar los datos del informe *Miradas 2011*, el Consejo Rector del IESME consideró más oportuno eliminar la información cuantitativa de este indicador. Los programas a los que se alude son muy diversos y establecer comparaciones basadas en el número no contribuye a reflejar la importancia que desde los gobiernos se atribuye a la promoción de intervenciones educativas integrales. Por ello se decidió recoger una información cualitativa en la que el propio país eligiera los dos proyectos que a su juicio mejor reflejaran este tipo de políticas que se recogieron en el informe *Miradas 2014* (pp. 59-67).

En este informe de 2019, se ha considerado que la naturaleza de los proyectos que los países comunicaron que estaban llevando a cabo en 2014 exigían periodos largos para su desarrollo, por lo que no parecía razonable volver a pedir información. Será, por tanto, en el siguiente documento 2021 donde se actualizarán los datos de este indicador.

Indicador 1B

Consejos educativos nacionales, regionales o locales en los que participan distintos sectores sociales.

Significado e importancia del indicador

El proyecto Metas 2021 sigue considerando la participación como uno de los factores esenciales de la calidad de la educación. Por ello, el Consejo Rector del IESME valoró que era conveniente introducir un nuevo indicador que pudiera hacer visible en qué grado cuentan los países con consejos participativos que permitan recoger los puntos de vista de los distintos sectores sociales y comprometerlos en el apoyo de los procesos educativos.

Sin duda, las vías de participación no se limitan a la existencia de este tipo de instituciones, pero es fundamental que su presencia esté garantizada en normativa por las administraciones educativas.

Para valorar, no solo la presencia o ausencia de los consejos, sino también su adecuación, se han tenido en cuenta determinadas características de distinta naturaleza. En primer lugar, su correspondencia con los distintos niveles administrativos. La distribución de competencias entre estos debe reflejarse también en sus estructuras de participación. En este sentido, se considera positiva la existencia de consejos locales por su proximidad a la realidad de familias, alumnado y familias, y a las necesidades y recursos del contexto. Dentro del necesario respeto a las normas de rango superior, las instituciones de participación municipal permiten realizar el necesario ajuste a la diversidad del entorno.

La amplitud de las funciones que se les adjudica habla también de su relevancia. El objetivo debería ser que realmente tengan posibilidades de influir sobre las políticas educativas de su correspondiente nivel y evitar que se conviertan en una participación meramente formal.

La variedad de los sectores sociales y organizaciones que participan constituye asimismo un punto clave. Viene siendo tradicional la representación de los estamentos educativos (alumnado, docentes y familias), pero el tejido asociativo, las organizaciones que representan a colectivos que todavía sufren situaciones de exclusión social, o los agentes del sistema productivo, son también mimbres esenciales para tejer la urdimbre que sustenta a la educación, tanto escolar como informal.

Finalmente, la calidad de las instituciones de participación depende de que se evalúe su funcionamiento. Sin el seguimiento del logro de sus objetivos su impulso puede decaer. Los consejos deberían contar con procedimientos sistemáticos de valoración de sus procesos y resultados.

La situación según los datos disponibles

Al igual que en el indicador anterior, se ha considerado no solicitar de nuevo la información debido al escaso tiempo que ha transcurrido, y será por tanto en el siguiente documento 2021 donde se actualizarán los datos de este indicador.

Indicador 1C

Influencia de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

Significado e importancia del indicador

El Informe *Miradas 2018*, como ya hemos mencionado anteriormente, tuvo unas características diferentes a los informes *Miradas* anteriores, mostrando una visión reflexiva a partir de un trabajo técnico especializado en torno a algunos indicadores que, con el aporte de todos los países iberoamericanos, buscó enriquecer la información disponible con el objetivo de empezar una fase que concluye en el año 2021, dando así cuenta del compromiso adquirido por la región al inicio de este proceso.

Para completar la información de la Meta General Primera del indicador 1A y del Indicador 1B, se consideró oportuno recabar información directa de la participación de las familias en las escuelas, pero no solo en sus consejos de gobierno y órganos de participación, sino precisar el grado de implicación de las familias en la educación de sus respectivos hijos e hijas, la comunicación con sus tutores y tutoras y profesores y profesoras, la colaboración cotidiana y el apoyo a sus aprendizajes y rendimiento.

Por tanto, **para este informe *Miradas 2019*, se añade en la Meta general primera el indicador 1C**, con la información presentada para 16 países en el informe del TERCE (Factores asociados) relativa a los índices construidos a partir de los cuestionarios dirigidos a las familias con la formulación y precisiones siguientes:

Tabla 1.C.1. Expectativas parentales sobre el nivel educacional que alcanzarán sus hijos e hijas (TERCE).

Diferencia de logro entre estudiantes cuyas familias esperan que alcancen la educación superior y aquellos cuyas familias tienen menores expectativas, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

Tabla 1.C.2. Uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje del estudiante.

Diferencia de logro entre estudiantes cuyas familias usan la información de desempeño escolar para apoyarlos y aquellos cuyas familias no tienen esta práctica, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

Tabla 1.C.3. Índice de supervisión de los estudios y desarrollo escolar.

Diferencia de logro entre estudiantes asociada al cambio en una unidad del índice de supervisión de estudios en el hogar, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

Antecedentes del LLECE

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) lleva desarrolladas tres versiones de su Estudio Regional Comparativo y Explicativo. En 1997 se aplicó el primer estudio, denominado PERCE, en el cual participaron 13 países. Este estudio evaluó las materias de matemática y lectura en tercero y cuarto curso de educación primaria. El segundo estudio (SERCE) se llevó a cabo nueve años después, en 2006, y evaluó las áreas de matemática, lectura en tercer y sexto grados, y en ciencias naturales en sexto grado. El tercer estudio (TERCE) se aplicó en 2013, evaluando las mismas áreas y grados que SERCE.

El TERCE no solamente entrega un diagnóstico de la situación a partir del logro de aprendizaje, sino que también busca aportar a la mejora educativa bajo el supuesto de que conocer los factores asociados ayuda en la formulación de políticas públicas y la revisión de prácticas educativas.

El TERCE ha evaluado logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grados de primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado, en donde participaron 16 sistemas educativos (15 países más un estado subnacional). Los participantes han sido: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el Estado de Nuevo León (México).

A continuación, se muestra la cronología de las actividades del TERCE.

2010	2011	2012e	2013	2014	2014-2015
Análisis curricular	Construcción ítems	Adaptaciones nacionales y pilotaje	Análisis piloto y aplicación definitiva	Análisis aplicación definitiva	Informes de resultados y factores asociados

Como muestra su cronología, la evaluación fue realizada durante 2013. En total se evaluaron a más de 67.000 estudiantes de tercero y sexto grados de primaria de los 15 países adscritos y del estado de Nuevo León.

Los cuestionarios utilizados en el TERCE han ido dirigidos a estudiantes, familias, docentes y directores y directoras escolares. Respecto al cuestionario de familia, el cual aborda algunas preguntas referentes a nuestro indicador 1C, recopiló información de las características socioeconómicas, demográficas y culturales del hogar, así como de la disponibilidad de recursos educativos (libros), la actitud hacia la lectura en la familia y conductas del niño y de la niña (asistencia a clases, frecuencia y tiempo de estudio en el hogar, etcétera). También obtuvo información sobre el involucramiento familiar en el proceso de aprendizaje y las expectativas de desarrollo académico respecto de los niños y niñas.

En las tablas siguientes se mostrarán los resultados alcanzados para:

Tabla 1.C.1. Expectativas parentales sobre el nivel educacional que alcanzarán sus hijos e hijas (TERCE)

Diferencia de logro entre estudiantes cuyas familias esperan que alcancen la educación superior y aquellos cuyas familias tienen menores expectativas, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

Este indicador pretende medir las diferencias de logro entre los estudiantes que han participado en TERCE cuyas familias esperan que alcancen la educación superior y aquellos cuyas familias tienen menores expectativas, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE. A continuación, se muestran los resultados de dicho estudio:

País	6° GRADO					
	Sin considerar el nivel socioeconómico			Una vez considerado el nivel socioeconómico		
	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales
Argentina	12	18	14		14	10
Brasil	27	46	39	20	36	31
Chile	42	49	47	36	44	41
Colombia	25	33	25	20	28	20
Costa Rica	32	42	43	24	32	34
Ecuador	22	29	33	16	21	27
Guatemala	11	18	16		9	
Honduras	18	20	21	16	12	16
México	61	59	49	48	47	39
Nicaragua	17	25	22	14	18	18
Panamá	28	41	41	21	31	32
Paraguay	24	40	36	20	32	30
Perú	40	43	39	34	36	31
R. Dominicana	21	34	31	17	28	25
Uruguay	56	68	59	39	52	45
Nuevo León	62	59	52	50	47	42

Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

La ausencia de dato indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Se puede observar que en todos los países las expectativas educacionales de padres y madres tienen una influencia muy positiva en el logro académico de sus hijos e hijas. En general, este logro académico suele disminuir una vez se ha considerado el nivel socioeconómico; esto puede ser por la necesidad que tienen las familias con menos recursos económicos de que sus hijos e hijas entren en la vida laboral y aporten dinero al núcleo familiar, o a los escasos recursos económicos que tienen para poder abordar los gastos de una educación superior.

Tomando en consideración el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela, el logro académico alcanzado por aquellos estudiantes que sus padres y madres tienen la expectativa de que cursen educación superior varía entre 9 y 52 puntos. A continuación se detalla por áreas:

- En el área de matemática, los estudiantes cuyas familias esperan que finalicen la educación escolar superior, en promedio obtiene 25 puntos más que aquellos cuyos padres y madres tienen menos expectativas. En el caso del estado mexicano de Nuevo León (50), México (48), Uruguay (39), Chile (36) y Perú (34). Entre 20 y 24 puntos más se encuentran Costa Rica, Panamá, Brasil, Colombia y Paraguay; el resto de los países entre 14 y 17 puntos de más.

- En el área de lectura, el promedio de puntos de más que han alcanzado aquellos estudiantes cuyos padres y madres tienen mayores expectativas sobre el nivel educacional futuro de sus hijos se encuentra entre 9 y 52. Por encima del promedio de puntos (30): Uruguay con 52 puntos de más; entre 30 y 40, México y el estado mexicano de Nuevo León (47), Chile (44), Brasil y Perú (36), Costa Rica, Paraguay (32) y Panamá (31).
- En el área de ciencias naturales, la diferencia de puntos a favor de los estudiantes con padres y madres con mayores expectativas se encuentra entre 10 y 45. Por encima de 40: Argentina, Brasil y Chile; con más de 30 puntos, Colombia (39), Costa Rica (34), Ecuador (32), Guatemala y Honduras (31); el resto de los países entre 30 y 10.

Por consiguiente, la elevada relación en positivo que se encuentran entre las expectativas de los padres y madres con respecto a los estudios que alcanzan sus hijos e hijas y los resultados que obtienen en las pruebas que han participado, pone de manifiesto la importancia de estimular que las familias mejoren y eleven dichas expectativas.

Tabla 1.C.2. Uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje del estudiante

Diferencia de logro entre estudiantes cuyas familias usan la información de desempeño escolar para apoyarlos y aquellos cuyas familias no tienen esta práctica, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

Este indicador pretende medir las diferencias de logro entre los estudiantes que han participado en TERCE cuyas familias usan la información de desempeño escolar para apoyarlos y aquellos cuyas familias no usan dicha información, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE. A continuación, se muestran los resultados de dicho estudio:

País	6° GRADO					
	Sin considerar el nivel socioeconómico			Una vez considerado el nivel socioeconómico		
	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales
Argentina						
Brasil	20	21	15	18	18	13
Chile	21	20	25	19	18	24
Colombia	19	19	13	17	17	10
Costa Rica		18	23		14	19
Ecuador	9	15	9	7	14	7
Guatemala	16	8	14	15	6	13
Honduras						
México	17	15		17	14	
Nicaragua	17	18	21	16	17	20
Panamá	10	14	24	8	13	23
Paraguay	11	17	16	10	14	13
Perú	19	13	17	20	13	16
R. Dominicana	9	15	12	7	12	9
Uruguay	25	37	27	23	36	26
Nuevo León	27	24	25	21	18	20

Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

La ausencia de dato indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Numerosos estudios han demostrado el efecto positivo que tienen las prácticas educativas en el hogar. Referente al *Uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje del estudiante*, los resultados del estudio TERCE muestran que cuando los padres realizan un uso adecuado de la información que entrega la escuela para apoyar, llamar la atención o felicitar al estudiante según las notas obtenidas, los resultados del estudiante aumentan.

En el rendimiento académico de los estudiantes influyen factores individuales, escolares y familiares, y en particular se ha otorgado un papel protagonista a la posición socioeconómica de las familias (Covadonga, 2008). Al igual que sucedía en la tabla 1.C.1., aunque con menor diferencia de puntos, este logro académico suele disminuir una vez considerado el nivel socioeconómico.

Considerando el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela, el logro académico alcanzado por aquellos estudiantes de sexto grado, cuyas familias usan adecuadamente la información de desempeño escolar para apoyarlos, varía a favor entre 7 y 36 puntos.

Con un promedio de puntos más elevados se encuentra Uruguay, donde los estudiantes logran una media de 28 puntos de más en sus calificaciones (matemática 23, lengua 36 y ciencias naturales 26). Con 20 puntos de media, el estado mexicano de Nuevo León (matemática 21, lectura 18 y ciencias naturales 20) y Chile (matemática 19, lectura 18 y ciencias naturales 24). Cabe destacar que la mayoría de los países en cada área evaluada de sexto grado tienen más de 10 puntos a favor en su logro académico. Por debajo de los 10 puntos, aunque con valores positivos sobre las calificaciones y no en todas las áreas evaluadas se encuentran Panamá (matemática 8), Ecuador (matemática y ciencias naturales 7) y República Dominicana (matemática 7 y ciencias naturales 9).

Por todo ello, los datos del estudio TERCE muestran que una elevada relación positiva entre el uso por parte de las familias de la información entregada por la escuela para apoyar a sus hijos e hijas y los resultados que estos obtienen resalta la importancia de estimular que padres y madres hagan un mayor uso de dicha información sobre el desempeño.

Tabla 1.C.3. Índice de supervisión de los estudios y desarrollo escolar

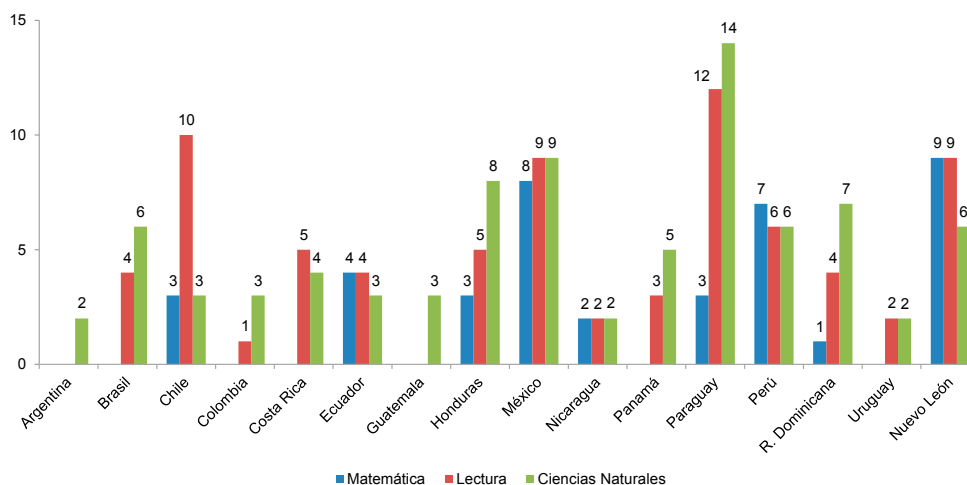
Diferencia de logro entre estudiantes asociada al cambio en una unidad del índice de supervisión de estudios en el hogar, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

El objetivo de este indicador es la diferencia de logro entre estudiantes asociada al cambio en una unidad del índice de supervisión de estudios en el hogar, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE.

Otro factor importante que puede fortalecer el aprendizaje de los estudiantes es la periodicidad con que los padres y madres preguntan a sus hijos e hijas sobre sus actividades en la escuela, la realización de sus tareas y las notas obtenidas.

Weiss, Bouffard, Bridglall y Gordon (2009), señalan que la participación familiar en los resultados académicos de los hijos e hijas varía según las necesidades cambiantes de su desarrollo. A medida que los estudiantes crecen, los padres y madres y tutores y tutoras se van involucrando de manera menos directa en la supervisión de las actividades escolares de sus hijos e hijas, pero son más activos al promover su autonomía.

En esta ocasión, se ha considerado más conveniente realizar el siguiente gráfico para mostrar la magnitud de la asociación entre el logro académico y el índice de supervisión de estudios en el hogar, una vez considerado el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela a la que asiste.



Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

La ausencia de barras indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Como refleja el gráfico, los datos muestran que para las áreas evaluadas en sexto grado por el estudio TERCE, el aumento oscila entre 1 y 14 puntos de mejora en las calificaciones de los estudiantes. En la mayoría de los países, este aumento no muestra mucha diferencia entre las áreas evaluadas (entre 1 y 3), exceptuando Chile con una diferencia de 7 puntos de incremento en la calificación de lectura respecto a matemática y ciencias naturales.

El estudio TERCE muestra que cuantas más veces las familias incurran en las prácticas de supervisión, mayor es el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Por consiguiente, una elevada relación positiva entre la supervisión de estudios en el hogar, por parte de las familias para apoyar a sus hijos e hijas, y los resultados que estos obtienen en las pruebas en las que han participado, resaltarán la importancia de estimular para que las familias realicen un seguimiento y supervisión de los estudios de sus hijos e hijas.

Especificaciones técnicas

En los resultados del estudio presentado se remite al lector al propio documento, en el que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que lo sustenta.

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/terce/documents/>

Síntesis de la Meta general primera

La meta primera pretende ayudar a tomar conciencia de la importancia de establecer alianzas entre distintas administraciones y otros actores sociales para impulsar determinados objetivos educativos. La envergadura de la tarea educativa es tal que requiere del compromiso del conjunto de la sociedad.

Las líneas recogidas en los dos primeros indicadores (integración de las actuaciones en proyectos conjuntos y participación de la sociedad civil) son caminos para avanzar en la mejora de la calidad educativa y el panorama expuesto en los anteriores informes parece mostrar que este progreso se está produciendo. No obstante, existen otros elementos de la realidad que serían valiosos indicadores de participación. Por ello, para este informe *Miradas 2019*, se ha procedido a añadir el indicador 1C, con el objetivo de completar la información de los indicadores 1A y 1B, precisando el grado de implicación de las familias en la educación de sus respectivos hijos e hijas, la comunicación con sus tutores y tutoras y con el profesorado, la colaboración cotidiana y el apoyo a sus aprendizajes y a su rendimiento a través de la información presentada para 16 países en el informe del TERCE (factores asociados) relativa a los índices contruidos a partir de los cuestionarios dirigidos a las familias.

Los datos presentados por TERCE muestran que los estudiantes logran mayores calificaciones cuando sus familias tienen altas expectativas sobre sus logros, usan la información facilitada por el colegio para apoyar su formación y supervisan la evolución escolar de sus hijos e hijas. Por lo tanto, parece fundamental fomentar este nexo entre la escuela y el hogar, desarrollando programas y estrategias con el objetivo de conseguir la implicación familiar dentro del ámbito de la escuela, dando a conocer el importante rol de desempeño de cada uno. Aunque con la precaución de no originar desventajas a aquellos estudiantes cuyas familias no pueden participar en la escuela o brindar apoyo a sus hijos e hijas.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general primera

Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.

La meta general primera de la OEI apunta a la participación de la sociedad en la acción educadora. Su única meta específica es *“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”*. Por su parte, Naciones Unidas no presenta en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible una meta equivalente (aunque indirectamente hemos señalado el ODS11), pero sí cuenta con una serie de objetivos de aprendizaje con los que puede trazarse cierto paralelismo.

En primer lugar, es interesante comparar el orden de prioridades en ambos documentos. Mientras que en las metas 2021, la primera meta está ligada al compromiso cívico y a la participación ciudadana en los temas de la educación, el primer objetivo para 2030, es decir, el 4.1 de la Organización de las Naciones Unidas, gira en torno a *“velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”*. El equivalente de esta meta en la OEI aparece en cuarto lugar. Podría decirse, entonces, que mientras que Naciones Unidas aboga en primer lugar por el acceso universal a la educación, la OEI, aunque ciertamente tiene este objetivo presente y de manera destacada, apunta primero hacia la concientización por fuera de cada sistema educativo en lo que hace a valores ciudadanos de participación social.

Es así que la primera meta de Naciones Unidas se preocupa por el funcionamiento y el desarrollo de dicho sistema, mientras que las metas de la OEI apuntan a la construcción de una ciudadanía informada y participativa para que intervenga de manera activa en el funcionamiento general del sistema educativo y contribuya con herramientas para la mejora por medio de su involucramiento ciudadano.

En segundo lugar, y como ya fue mencionado previamente, si bien la Organización de Naciones Unidas no cuenta con un objetivo equivalente a la meta primera de la OEI, sí formula un objetivo de aprendizaje que bien puede ser articulado con la misma. Este consiste en que *“el/la alumno/a es capaz, por medio de métodos participativos, de motivar y empoderar a otros para que exijan y utilicen las oportunidades educativas”*.

Esto también puede vincularse con el objetivo de aprendizaje que busca que los alumnos y alumnas puedan *“crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos”*. Nuevamente, podemos observar cómo Naciones Unidas pone el foco en el alumnado y no así en toda la sociedad: el documento pareciera articular acciones a más largo plazo y de adentro hacia afuera del sistema educativo, ya que consiste en generar una participación cívica involucrada desde el seno del sistema educativo mismo como una suerte de movimiento endógeno.

Las metas de la OEI, por su parte, presentan una estrategia más ambiciosa y con un carácter de mayor urgencia: el de educar a la actual sociedad civil para que se constituya en un elemento activo y crítico de la educación con independencia de su situación relativa respecto de las diversas ofertas educacionales.

En resumen, mientras que el documento de la OEI presenta como prioridad la concientización de la sociedad sobre la importancia de la educación y la necesidad de actuar para mejorarla, la Organización de Naciones Unidas presenta objetivos de aprendizaje concretos que apuntan a construir una sociedad consciente desde dentro del sistema educativo mismo. Su articulación permite coordinar la estrategia exógena del primero con la estrategia endógena del segundo.

Tabla 1.C.1.

Expectativas parentales sobre el nivel educacional que alcanzarán sus hijos (TERCE)

País	6° GRADO					
	Sin considerar el nivel socioeconómico			Una vez considerado el nivel socioeconómico		
	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales
Argentina	12	18	14		14	10
Brasil	27	46	39	20	36	31
Chile	42	49	47	36	44	41
Colombia	25	33	25	20	28	20
Costa Rica	32	42	43	24	32	34
Ecuador	22	29	33	16	21	27
Guatemala	11	18	16		9	
Honduras	18	20	21	16	12	16
México	61	59	49	48	47	39
Nicaragua	17	25	22	14	18	18
Panamá	28	41	41	21	31	32
Paraguay	24	40	36	20	32	30
Perú	40	43	39	34	36	31
R. Dominicana	21	34	31	17	28	25
Uruguay	56	68	59	39	52	45
Nuevo León	62	59	52	50	47	42

Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

La ausencia de dato indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Tabla 1.C.2.

Uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje del estudiante

País	6° GRADO					
	Sin considerar el nivel socioeconómico			Una vez considerado el nivel socioeconómico		
	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales
Argentina						
Brasil	20	21	15	18	18	13
Chile	21	20	25	19	18	24
Colombia	19	19	13	17	17	10
Costa Rica		18	23		14	19
Ecuador	9	15	9	7	14	7
Guatemala	16	8	14	15	6	13
Honduras						
México	17	15		17	14	
Nicaragua	17	18	21	16	17	20
Panamá	10	14	24	8	13	23
Paraguay	11	17	16	10	14	13
Perú	19	13	17	20	13	16
R. Dominicana	9	15	12	7	12	9
Uruguay	25	37	27	23	36	26
Nuevo León	27	24	25	21	18	20

Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

La ausencia de dato indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Tabla 1.C.3.

Índice de supervisión de los estudios y desarrollo escolar

País	6° GRADO					
	Sin considerar el nivel socioeconómico			Una vez considerado el nivel socioeconómico		
	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales	Matemática	Lectura	Ciencias Naturales
Argentina	-1	0	4			2
Brasil	1	5	7		4	6
Chile	4	10	3	3	10	3
Colombia	0	1	3		1	3
Costa Rica	1	7	6		5	4
Ecuador	4	5	4	4	4	3
Guatemala	-2	0	3			3
Honduras	3	6	8	3	5	8
México	9	9	10	8	9	9
Nicaragua	2	2	2	2	2	2
Panamá	1	3	5		3	5
Paraguay	3	14	15	3	12	14
Perú	7	7	7	7	6	6
R. Dominicana	2	4	8	1	4	7
Uruguay	-3	3	3		2	2
Nuevo León	10	11	8	9	9	6

Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

La ausencia de barras indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Capítulo 2

Meta general segunda

Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación

Meta específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas 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 e hijas en la escuela.
Indicador 2A	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos e hijas a las escuelas.
<i>Nivel de logro:</i> 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 niñas y su asistencia a la escuela, y el 100% la recibe en 2021.	
Indicador 2B	Diferencias en los resultados del rendimiento del alumnado en las pruebas internacionales de evaluación, según el estatus social, económico y cultural de sus familias.
Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
Indicador 3A	Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 3B	Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.

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

Indicador 4A	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional, del alumnado perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
--------------	---

Indicador 4B	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE ≥ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes.
--------------	---

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 al alumnado perteneciente a minorías étnicas y pueblos originarios.
-------------------	--

Indicador 5A	Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna.
--------------	---

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

Indicador 5B	Diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas, en el puntaje del área y grado correspondiente de los estudios TERCE.
--------------	---

Indicador 6	Porcentaje de maestros y maestras que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 en el idioma originario de sus alumnos y alumnas, en el conjunto del profesorado que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial.
-------------	---

Nivel de logro: Todos los maestros y maestras que trabaja 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 y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnado con necesidades educativas especiales incluidos en la escuela ordinaria en la educación básica.
-------------	---

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 específica 2	Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas 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 e hijas en la escuela.
Indicador 2A	Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos e hijas a las escuelas.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Las familias que se encuentran en situación de marginalidad a menudo carecen de las condiciones, tanto materiales como culturales, que resultan necesarias para adoptar el compromiso que supone llevar a sus hijos e hijas a la escuela y mantenerlos escolarizados al menos hasta el final de la etapa obligatoria.

Los gobiernos son conscientes de estas dificultades y, por eso, muchos de ellos, a través de las administraciones responsables de la educación y de los asuntos sociales, han puesto en marcha programas cuyo objetivo consiste en apoyar a estas familias por distintas vías. Una de ellas se orienta a la concienciación sobre la importancia de la asistencia a la escuela. Acercar los centros escolares a todos los lugares con población infantil y facilitar su acceso es otra de las iniciativas imprescindibles. También, hacer de la escuela un lugar en el que se atiende a las necesidades de salud y alimentación, a la vez que a los procesos de aprendizaje, viene mostrándose como una estrategia muy eficaz. Y, junto con ello, es frecuente que se brinde a las familias un subsidio económico vinculado precisamente a la asistencia de sus hijos e hijas a la escuela.

Con el Indicador 2A, se pretende reflejar la evolución de los esfuerzos realizados para garantizar el derecho a la educación, más allá de las fronteras económicas, mediante la proporción de familias pobres que reciben algún tipo de compensación por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de que los menores asistan a la escuela.

La situación según los datos disponibles

La información recogida en los informes anteriores mostró claramente la dificultad de recoger datos fiables y válidos para este indicador. Solo nueve países respondieron a la pregunta planteada en el informe *Miradas 2014*. En este informe, *Miradas 2019*, solo cuatro países cuentan con datos disponibles, con lo que no es posible extraer conclusiones diferentes a las mostradas en los informes anteriores (véase Indicador 2. Tabla 1., p. 74 de *Miradas 2014*).

Si bien es difícil sistematizar la información que permita conocer con detalle su grado de logro, no cabe duda de que es necesario ir aproximándose progresivamente a una definición consensuada que permita que las unidades de estadística de los distintos países registren de manera sistemática

la información sobre cuántas familias reciben apoyo, y así responder a la pregunta crucial de si realmente se está garantizando el ejercicio del derecho al acceso y la permanencia de todos los menores en el sistema escolar.

Es cierto que no hay una medida que permita valorar directamente esta relación. Sin embargo, es posible completar la información de este indicador 2A con el nuevo indicador 2B que permita verificar las posibles desigualdades en los rendimientos de los alumnos, a partir de los resultados obtenidos en estudios como TERCE y PISA, y su relación con los distintos factores asociados que se consideran, entre los que destaca el índice de estatus social, económico y cultural.

Indicador 2B

Diferencias en los resultados del rendimiento del alumnado en las pruebas internacionales de evaluación, según el estatus social, económico y cultural de sus familias.

El propósito de este indicador es obtener información de logro en las áreas analizadas en los diferentes estudios internacionales que resulte comparable, aunque dicha comparación se restringirá a los países que participaron de las mismas pruebas y a los años en los que se realizan dichas pruebas (TERCE, PISA).

Para este indicador se utilizan los resultados de las pruebas TERCE de la UNESCO para el nivel primario (estudiantes de 3° y 6° grado) en relación con el “índice del nivel socioeconómico y cultural del hogar del estudiante”, así como los resultados PISA de la OCDE para el nivel secundario (estudiantes de 15 años de edad) relativos al ESCS (*index of economic, social and cultural status*) (estatus social, económico y cultural). Hay que resaltar que en ambos índices se cuenta con la información que hay disponible en 2019 para los países que participan respectivamente en TERCE (16 países) y en PISA 2015 (11 países).

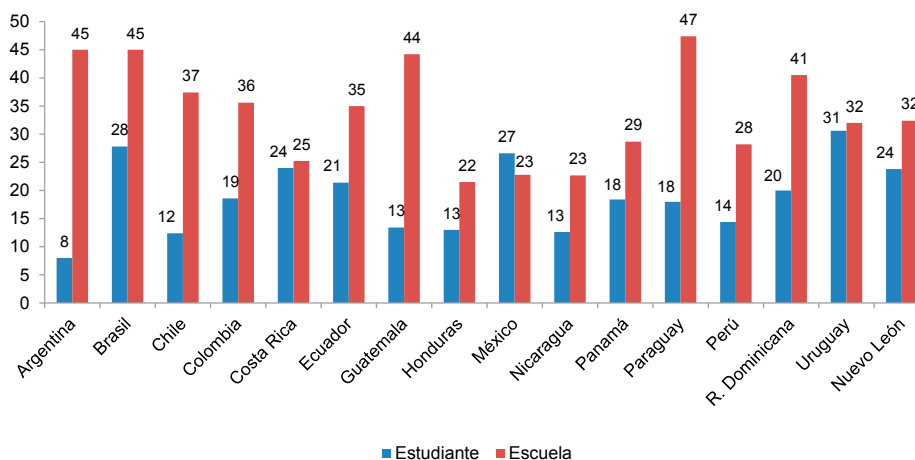
En el estudio TERCE, el índice socioeconómico y cultural de los estudiantes es una variable compuesta, que integra antecedentes educativos, económicos y laborales de las familias, además de posesiones, libros y características de la construcción de la vivienda. Asimismo, el estudio PISA 2015 para medir los diversos aspectos del origen social y familiar del alumnado construye un Índice Social, Económico y Cultural (ESCS, en sus siglas en inglés, o ISEC, en sus siglas en español), que refleja la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres, así como los recursos disponibles en el hogar (el número de libros, conexión a internet, dispositivos digitales, etc.).

En el gráfico 1, elaborado a partir de los datos del estudio TERCE, los resultados muestran que el aumento de una unidad en el índice de nivel socioeconómico se encuentra vinculado con un aumento de puntos en el rendimiento de los estudiantes. El promedio de puntos a nivel socioeconómico de la escuela (de 22 a 47 puntos) es mayor al logro académico del estudiante (de 8 a 31 puntos). Es decir, cuando aumenta el nivel socioeconómico de la totalidad de los estudiantes de una escuela, también se incrementa el rendimiento académico del alumnado que asiste a dicha escuela.

Es por ello, que la segregación socioeconómica de los estudiantes entre escuelas es una de las primeras manifestaciones de como la desigualdad social se refleja en los sistemas escolares. Así, son escasas las posibilidades de que niños y niñas de distinto nivel socioeconómico sean compañeros en la misma escuela (Risetti, 2014). Si, bien es cierto, la segregación socioeconómica entre escuelas está influenciada por los patrones de segmentación residencial, en algunos casos las escuelas generan una segregación aún mayor a través de los procesos de selección y la configuración institucional de los sistemas educativos (Elacqua, 2012; Flores, 2008).

Indicador 2B. Gráfico 1

Estudio TERCE. Diferencia de logro asociada al cambio en una unidad del índice de nivel socioeconómico del hogar del estudiante y de la escuela. (Promedio total de puntos en 3º y 6º grado de las áreas de matemática, lectura y ciencias naturales)



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

En Argentina el promedio de puntos de diferencia a nivel socioeconómico del estudiante es referente a sexto grado de matemática.

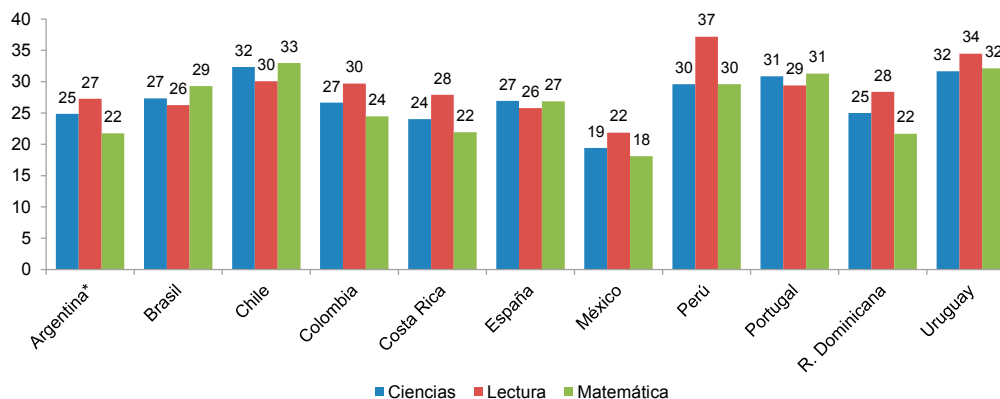
El índice de nivel socioeconómico del hogar del estudiante y de la escuela presentado está estandarizado con una media igual a cero y una desviación estándar de uno.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Por otro lado, en el gráfico 2, elaborado con los datos de la prueba PISA 2015, se observa un incremento de puntos muy parecido en las tres áreas evaluadas. En el área de ciencias un aumento de una unidad en índice PISA de nivel económico, social y cultural se asocia con un aumento que oscila entre 19 y 32 puntos; en el área de lectura varía entre 22 y 37 puntos; y en matemática entre 18 y 33 puntos. México es el país de la región que muestra un menor incremento de puntos de los estudiantes en las áreas evaluadas, seguido de Costa Rica, Argentina y República Dominicana, con un promedio total de 25 puntos de incremento.

Indicador 2B. Gráfico 2

Estudio PISA. Diferencia de puntos asociada con un aumento de una unidad en ESCS (pendiente del nivel socioeconómico)



Fuente: PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Table I.6.3a Socio-economic status and science performance.

Table I.6.3b Socio-economic status and reading performance.

Table I.6.3c Socio-economic status and mathematics performance.

ESCS se refiere al Índice Social, Económico y Cultural de PISA.

Argentina: La cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Ambos informes ponen de manifiesto la importante relación entre el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico. Esta relación es denominada como una medida de equidad de los sistemas educativos. Se considera que cuando las diferencias en los resultados que obtienen los alumnos y alumnas motivadas por el estatus social, económico y cultural de sus hogares o escuelas son escasas, es debido a un alto grado de equidad entre las escuelas y dentro de las mismas, que beneficia a los estudiantes con entornos sociales, económicos y culturales menos favorables.

Tanto para el nivel primario, estudiantes de 3° y 6° grado (estudio TERCE de la UNESCO), como para el nivel secundario, estudiantes de 15 años de edad (estudio PISA de la OCDE), todos los países de la región muestran que, a mayor nivel socioeconómico y cultural del grupo, mayor es el promedio de su puntaje.

Especificaciones técnicas

En los resultados de los estudios presentados se remite al lector a los propios documentos, en los que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que lo sustenta.

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/terce/documents/>

<http://www.oecd.org/pisa/>

Meta específica 3	Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.
Indicador 3A	Tasa Bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 3B	Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 3 aborda uno de los aspectos esenciales en la progresiva superación de la desigualdad que caracteriza a Iberoamérica. Hoy en día sabemos que lograr la calidad de la educación implica necesariamente repartir los beneficios educativos de una manera equitativa.

La educación debe ser igualmente accesible a todos y, lo que es más importante, debe permitir que todo el alumnado que finaliza la enseñanza básica haya adquirido aquellos aprendizajes esenciales que, de no poseerse, colocan a la persona en desigualdad de oportunidades con respecto a quienes sí los han adquirido.

Determinados colectivos de población han venido sufriendo una segregación social que los ha mantenido alejados de los servicios escolares, entre otros: las minorías étnicas y los alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones originarias y afrodescendientes.

Aunque en todos los casos se trate de problemas de inequidad, su naturaleza es distinta y ello significa que las causas que la originan y, por tanto, también las soluciones que se deben poner en marcha difieren en cada caso. El grado de segregación de cada uno de dichos colectivos es asimismo distinto. Finalmente, la situación en cada país, y a menudo en el interior de un mismo país, refleja realidades diversas.

Con independencia de estas peculiaridades, se trata en todos los casos de ejemplos concretos de lo difícil que resulta alcanzar el objetivo ampliamente compartido de ofrecer una educación inclusiva. Entre otras razones, porque conseguirlo implica actuar más allá del ámbito estricto de la escolarización y poner en marcha actuaciones integrales contra la pobreza y la marginación.

A pesar de estas dificultades, se ha avanzado mucho en esta línea, lo que no quita que siga quedando camino por recorrer. De ahí la importancia que posee prestar especial atención a la información que se recoge en este indicador para contribuir a la toma de conciencia del problema, un primer paso siempre imprescindible para buscar una solución.

La situación según los datos disponibles

Para el Indicador 3A. *Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes*, seis países disponen de datos en comparación a los tres países del informe *Miradas 2016*; no obstante, Cuba, México y Paraguay solo remiten el dato para el Indicador 3B. *Tasa bruta de asistencia a educación de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes*. Por consiguiente, solamente se podrá analizar la brecha absoluta de acceso a la educación básica para aquellos países que disponen de dato para ambos indicadores (ver gráfico 3).

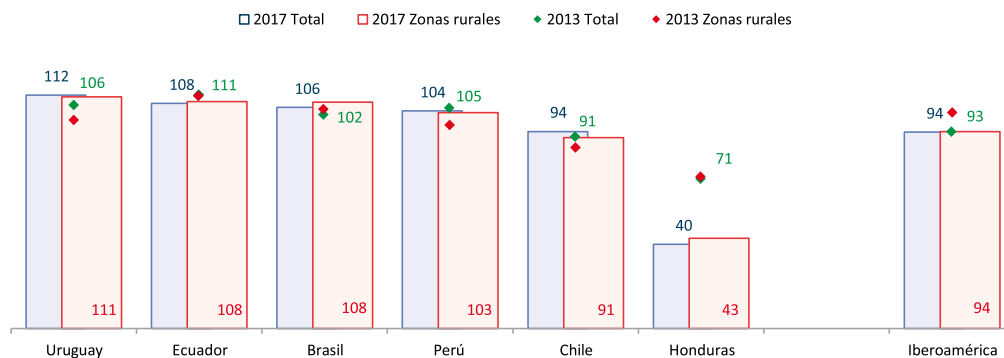
Como se muestra en los gráficos 1 y 2 de los indicadores 3A y 3B, no existen grandes diferencias entre los años 2013 y 2017, a excepción de Honduras, donde la asistencia bruta del alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes ha descendido 28 puntos porcentuales respecto al año 2013.

En cuanto a la Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes (indicador 3B), los mayores cambios respecto al 2013 se han visto reflejados en las zonas rurales. En Honduras ha aumentado la tasa, en el año 2017, 18 puntos porcentuales, mientras que en Ecuador ha descendido 6 puntos.

Sin embargo, aunque estos indicadores proporcionan una referencia de participación social proporcional, no permiten su análisis en términos de desigualdad, distancia o “brecha” en relación con la participación del resto de la población escolar.

Indicador 3A. Gráfico 1.

Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

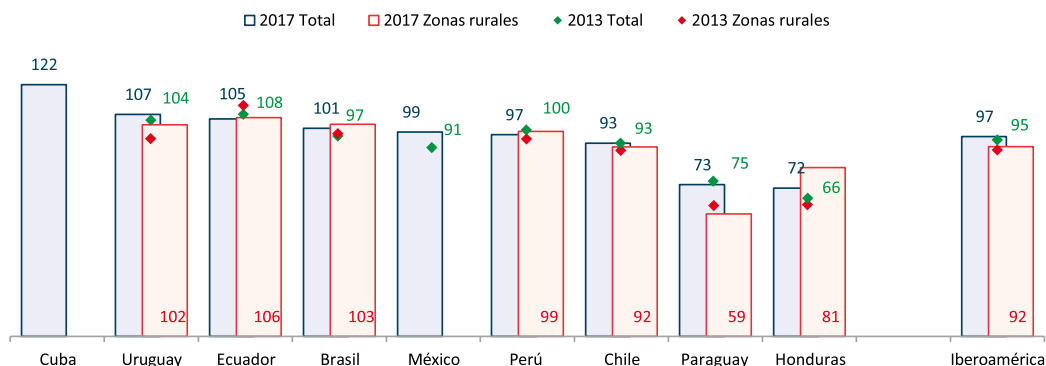
Datos suministrados por los países.

Datos año 2013: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Indicador 3B. Gráfico 2.

Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Datos año 2013: Publicación *Miradas 2016*.

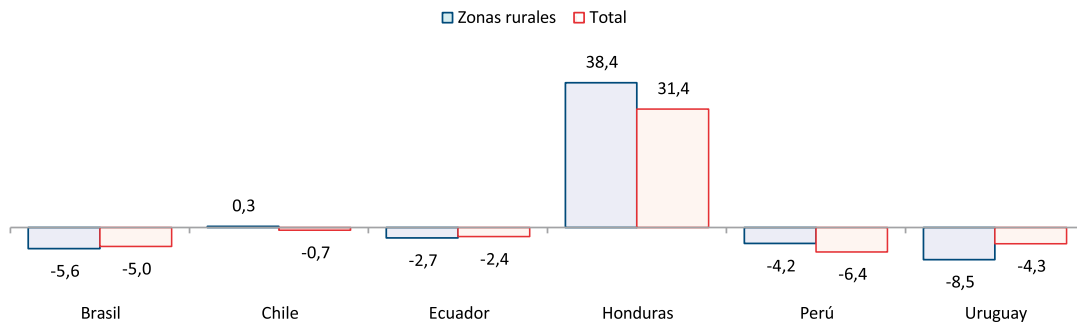
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

El gráfico 3 de este indicador muestra la *brecha absoluta de acceso a la educación básica (CINE 0, 1 y 2)*, la diferencia entre ambas tasas (Indicador 3A – Indicador 3B), y permite extraer dos conclusiones. La primera y más relevante, que en la mayoría de los países que han suministrado datos, la presencia en la educación básica de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas, y poblaciones originarias o afrodescendientes, es semejante a la del resto de la población escolar. Se trata pues de un dato positivo que, si bien no debe llevar a disminuir el énfasis en las políticas de equidad, puede interpretarse como un avance en la sensibilidad y el compromiso con el objetivo de disminuir la brecha hasta ahora existente. A partir de los resultados, podría indicarse que la ruralidad no es una variable que en este caso está asociada a una situación de desventaja.

La segunda conclusión, menos evidente pero no menos importante, es la mayor presencia del retardo o la repitencia en estos colectivos más vulnerables. Así creemos que se pueden interpretar las tasas superiores al 100% que aparecen en varios casos (ver tablas al final del capítulo).

Indicador 3. Gráfico 3.

Brecha absoluta de acceso a la educación básica (CINE 0, 1 y 2)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.
 Datos suministrados por los países.

Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el *Glosario*. La brecha absoluta es el resultado de restar de la tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnos y alumnas que no pertenecen a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, la tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Un valor superior a la unidad significa que la tasa de asistencia de alumnos que no pertenece a minorías es superior a la de los alumnos y alumnas que pertenecen a dichas minorías, mientras que un valor inferior a la unidad significa que la tasa de asistencia de las minorías es superior.

En el informe *Miradas 2018*, el Consejo Rector del IESME consideró conveniente añadir en los sucesivos informes la Tabla 3C, que trata de presentar un resumen en el que se reúna la información ya disponible en los informes *Miradas*, relativa a los porcentajes de escolarización y finalización de las distintas etapas. Esta información puede contribuir a valorar mejor los aspectos relativos al grado de igualdad efectiva alcanzado en los distintos países en la consecución de estos objetivos educativos esenciales, relativos a la escolarización y al éxito alcanzado en las etapas de primaria y secundaria baja.

Tabla 3C

Evolución de los porcentajes de escolarización y finalización de la educación primaria y la secundaria baja registrados en los distintos informes de Miradas, en los actuales indicadores 10 y 11.

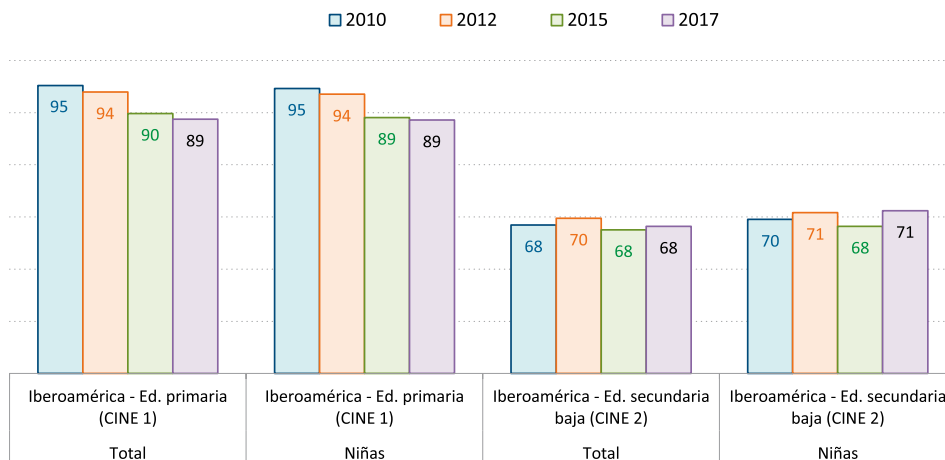
La definición de los datos incluidos en esta tabla comprende las formuladas para los indicadores 10A, 10B, 11A y 11B de los sucesivos informes Miradas.

El propósito de analizar los datos de estas tablas es medir el grado en que los niños y niñas en edad de asistir a educación primaria y secundaria baja se encuentran efectivamente matriculados en dichas etapas y las finalizan con éxito, a lo largo de los sucesivos años de información registrados en los informes de Miradas y, en consecuencia, qué logro se está alcanzando en la superación de toda forma de marginación o exclusión.

En el gráfico 1 de la Tabla 3C, se puede observar que desde el año 2010 ha habido un descenso moderado de los porcentajes de la tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1); por el contrario, en educación secundaria baja la tasa neta de matriculación en el porcentaje total de los países de la región se ha mantenido igual y en el caso de las niñas ha incrementado un punto porcentual del año 2010 al 2017. Si bien, hay una diferencia notable en el total de la tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2), de entre 20 y 27 puntos porcentuales menos, respecto a la tasa de educación primaria.

Tabla 3C. Gráfico 1.

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1) y en secundaria baja (CINE 2)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Ver capítulo 4, meta general cuarta para los datos desglosados por país.

Datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

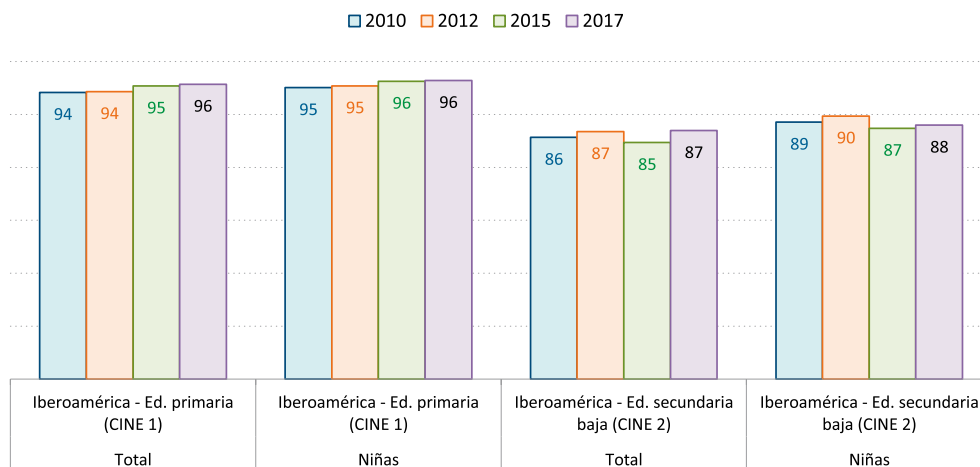
Para la tasa bruta de finalización en educación primaria (CINE 1), como muestra el gráfico 2, en ninguno de los años considerados se presentan diferencias significativas entre las tasas totales y las correspondientes a las niñas (siendo igual en 2017, 96%, y en torno a un punto porcentual en 2010, 2012 y 2015).

En la educación secundaria baja (CINE 2), el porcentaje total de la tasa de finalización bruta de Iberoamérica es menor, entre 8 y 11 puntos porcentuales, al de educación primaria (CINE 1). En el caso de las niñas dicha tasa ha disminuido un punto respecto al año 2010. Cabe señalar que la tasa bruta de finalización en CINE 2 de las niñas a lo largo de los años ha sido mayor a la tasa total.

Asimismo, mencionar que existe mayor diferencia entre las tasas netas de matriculación entre educación primaria y secundaria baja, que entre las tasas brutas de finalización de dichos niveles.

Tabla 3C. Gráfico 2.

Tasa bruta de finalización en educación primaria (CINE 1) y en secundaria baja (CINE 2)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Ver capítulo 4, meta general cuarta para los datos desglosados por país.

Datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

En el capítulo 4 (Meta general cuarta), los datos de los indicadores 10 y 11 se analizan desglosados por país.

Interpretación

Una diferencia significativa con el 100% puede ser interpretada como una brecha estructural que debe ser combatida. Una elevada tasa neta de matrícula es indicativa de una buena cobertura de la población en edad escolar oficial.

Indicador 4A	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional, del alumnado perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes.
Indicador 4B	Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE \geq 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes.

Significado e importancia de la meta y el indicador

El indicador 3 ofrecía una panorámica del pilar en que se basa la equidad educativa con vistas a la integración y la cohesión social: el acceso y la finalización de la educación básica obligatoria. Garantizar las condiciones para que el alumnado perteneciente a minorías étnicas y poblaciones originarias y los estudiantes afrodescendientes cursen con éxito este período educativo es sin duda una prioridad de todo sistema educativo. No obstante, el esfuerzo orientado a superar cualquier tipo de discriminación debe continuar en las siguientes etapas de la educación posobligatoria y también en los estudios superiores. Hacer visible en qué medida se está consiguiendo esta meta es el objetivo del indicador 4 que aquí se comenta.

La educación técnico-profesional (ETP) es una vía privilegiada para establecer un nexo adecuado entre la educación y el empleo. Sin renunciar al énfasis que debe ponerse en el desarrollo de las competencias básicas, tanto en los ámbitos del conocimiento académico como en los del desarrollo social y cívico, la ETP incorpora el aprendizaje de las competencias profesionales.

Con ello pretende responder, tanto a los intereses y motivaciones de un número importante de estudiantes, como a las necesidades productivas de la sociedad. A pesar del papel clave que desde esta perspectiva desempeña la ETP, en muchos casos sigue siendo un tramo educativo menos valorado que la vía académica de la secundaria superior y conduce habitualmente a distintas posiciones en la estructura social, por lo que requiere de un mayor apoyo por parte de las administraciones educativas. Es preciso avanzar en las actuaciones que permitan que los colectivos a los que se refiere este indicador accedan a la ETP en igual medida que el resto del alumnado.

Las tasas de escolarización en los estudios universitarios van aumentando también y es importante que el acceso del alumnado afrodescendiente y del perteneciente a minorías étnicas o pueblos originarios se produzca en iguales condiciones a las del resto de la población, lo que significa no solo una progresiva equiparación en el número de estudiantes, sino una presencia semejante en los distintos tipos de estudios que se ofrecen desde la universidad.

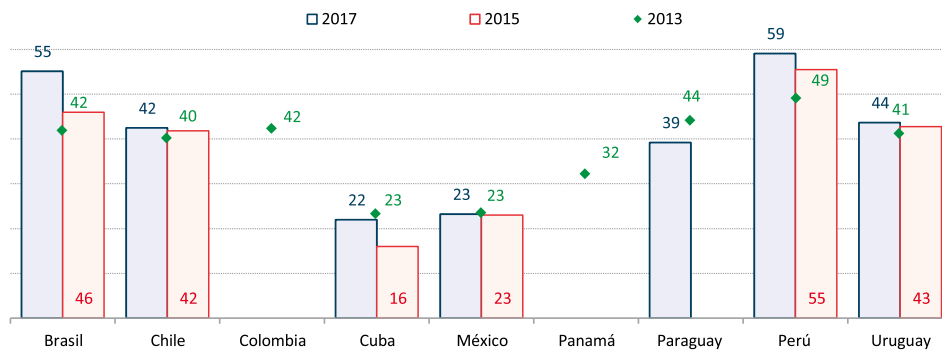
La situación según los datos disponibles

Para el Indicador 4A. *Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional, de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes*, son muy pocos los países que han enviado datos nuevos para este informe de 2019 (Brasil, Chile, Perú y Uruguay). En los casos con disponibilidad de datos, se aprecia un avance desde el año 2013: Brasil 30%, Chile 38%, Perú 37% y Uruguay 24%. En cambio, para el total de estudiantes que realizan estudios de ETP o superiores en las zonas rurales, la disponibilidad del dato para el año 2017 es menor y su incremento es más pequeño, como se muestra en las tablas que se recogen al final del capítulo.

En el caso del Indicador 4B. *Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE ≥ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes*, se disponen datos de siete países y, al igual que en el Indicador 4A, no es fiable realizar la media iberoamericana. Cabe destacar el aumento de Brasil y Perú de un 13% y 10% respectivamente desde el año 2013, como se puede observar en el gráfico 1. México se ha mantenido igual con un 23%, Cuba ha disminuido un punto porcentual, mientras Paraguay un 39% (cinco puntos porcentuales menos que en el año 2013). Destacar la necesidad de avanzar en la recogida sistemática de estadísticas en el resto de los países.

Indicador 4B. Gráfico 1.

Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE ≥ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 y 2015: *Publicación Miradas 2016*.

Debido a la escasez de datos proporcionados en 2017, no es aconsejable proponer para este indicador los cálculos y un análisis sobre la "brecha" entre el acceso a la educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE ≥ 5) entre la población que pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes y los que no pertenecen a este tipo de poblaciones.

Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario 2018. La brecha absoluta (que no se ofrece en este informe por la escasez de datos disponibles) es el resultado de restar a la Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico profesional, en alumnos y alumnas que no pertenecen a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes la Tasa Bruta de Asistencia de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes. Un valor superior a la unidad significa que la Tasa de asistencia de alumnos y alumnas que no pertenece a minorías es superior a la de los alumnos y alumnas que pertenecen a dichas minorías. Un valor inferior a la unidad significa que la Tasa de asistencia de las minorías es superior.

Meta específica 4	Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad al alumnado perteneciente a minorías étnicas y pueblos originarios.
Indicador 5A	Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Entre las minorías étnicas y pueblos originarios a los que se refiere entre otros el indicador anterior, la mayoría tiene su propia lengua. Ofrecerles una educación de calidad supone adoptar un enfoque de educación intercultural, lo que a su vez implica ofrecerles enseñanza en esa lengua. Todos los estudios que se han llevado a cabo acerca de la escolarización de minorías culturales muestran la importancia de la educación bilingüe, dentro de un enfoque más general de educación intercultural.

Los libros de texto y otros materiales curriculares, independientemente del soporte impreso o digital en que se presenten, constituyen una pieza clave para el aprendizaje. Los profesores rara vez pueden diseñar sus propios recursos didácticos, por lo que necesitan contar con materiales previamente elaborados. Entre ellos, son especialmente relevantes las dotaciones de libros de literatura que incluyan títulos clásicos, pero también obras de la cultura propia.

Al tratarse de poblaciones numéricamente reducidas, las editoriales y otras empresas productoras de materiales didácticos no suelen desarrollar este tipo de recursos, por lo que las administraciones educativas deben velar por su provisión. Las políticas en este ámbito no solo implican el fomento de la producción de dichos materiales, sino también la garantía del acceso a los mismos. En la mayoría de los casos, las personas de las minorías étnicas y los pueblos originarios pertenecen a una clase social baja, por lo que resulta a menudo necesario que estos recursos se ofrezcan de forma gratuita a los alumnos y alumnas.

La situación según los datos disponibles

En el informe *Miradas 2016* solo pudieron recabarse datos de tres países. Para este informe 2019 se dispone de datos para cuatro países (Brasil, Chile, México y Paraguay). Como se muestra en las tablas correspondientes al final del capítulo, tan solo Brasil y Paraguay han cambiado su situación. Destaca el incremento de Paraguay donde el 78% de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2, cuenta con libros y material educativo en su lengua materna, acercándose al nivel de logro previsto para este indicador.

Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario.

Indicador 5B

Diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas, en el puntaje del área y grado correspondiente de los estudios TERCE.

Diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas, en el puntaje de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de 6° grado de los estudios TERCE

Ante la falta de datos del Indicador 5A, el Consejo Rector del IESME en el informe *Miradas 2018* determinó utilizar la información presentada en el informe del TERCE y los sucesivos ERCE, relativa al índice construido sobre “*pertenencia a una etnia indígena*”.

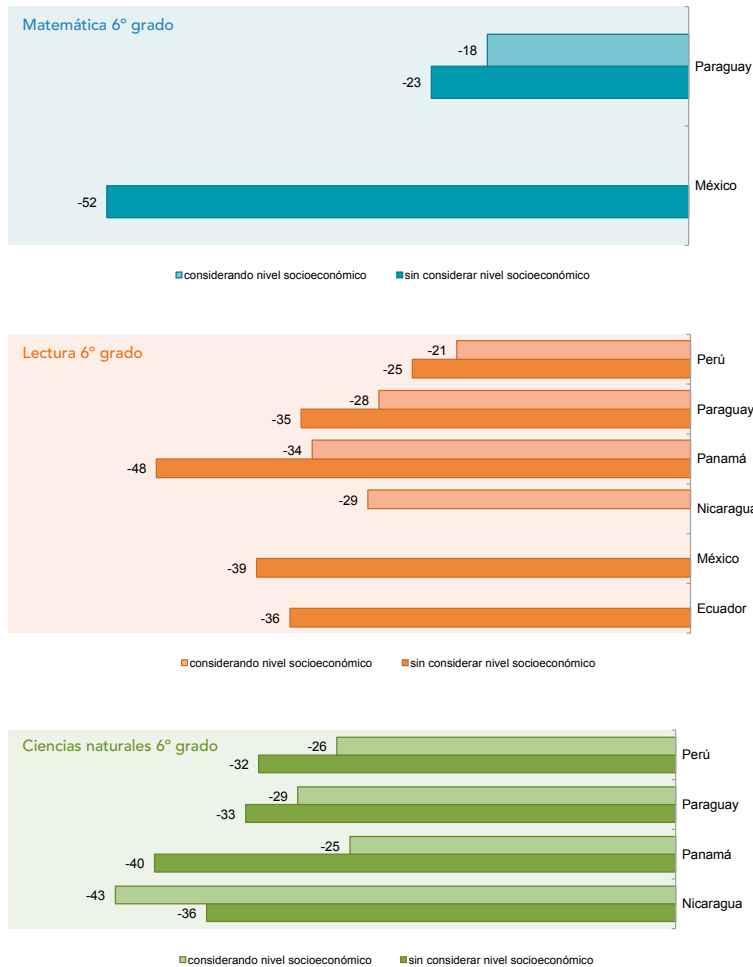
El propósito de este indicador es obtener información sobre la magnitud de la asociación entre logro académico y condición indígena de los estudiantes (medida como ascendencia materna y uso preponderante de la lengua indígena dentro del hogar) en comparación con aquellos estudiantes no indígenas, antes y después de considerar el nivel socioeconómico.

El estudio TERCE realizó el análisis de estas variables para los países participantes con un porcentaje de estudiantes indígenas mayor al 1%. Se incluyó también a aquellos países que quedaban bajo el 1% por diferencias menores al error típico (los lugares que no cumplieron con esta condición y, por lo tanto, no fueron incluidos en el análisis de esta variable fueron Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, República Dominicana, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León). Recordar que estas estimaciones son formuladas a partir de encuestas donde las familias se autoidentifican como indígenas hablantes de alguna lengua originaria, por lo que pueden diferir de cifras o oficiales que usen de definiciones y métodos de recolección de datos distintos.

A continuación, se muestran los resultados del estudio TERCE. Factores asociados. 2015:

Indicador 5B. Gráfico 1.

Diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas en matemática, lectura y ciencias naturales de sexto grado, antes y después de considerar la relación con el nivel socioeconómico



Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores asociados. 2015.

La ausencia de dato indica que no fue estadísticamente significativa. La significancia se definió al 5%.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

En el gráfico 1 del indicador 5B se puede observar que todos los países donde ha sido posible el análisis de datos, los estudiantes indígenas obtienen menos puntos que los no indígenas aun considerando el nivel socioeconómico. La diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas, antes de considerar la relación con el nivel socioeconómico, se encuentra en promedio de 36 puntos en negativo de logro de aprendizaje en los estudiantes indígenas. Incluso una vez contemplado el nivel socioeconómico de los estudiantes, este logro académico disminuye y en algunos países como Ecuador en lectura y México en matemática y lectura se vuelve no

significativo. Solamente en Nicaragua, en el área de ciencias naturales, al ser considerado el nivel socioeconómico de los estudiantes indígenas el logro académico es siete puntos menos.

El estudio TERCE revela las desigualdades que existen entre estudiantes indígenas y no indígenas aún después de considerar las diferencias en el nivel socioeconómico, mostrando que todavía quedan desafíos pendientes en la equidad de oportunidades y los resultados.

Especificaciones técnicas

En los resultados del estudio presentado se remite al lector al propio documento, en los que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que lo sustenta.

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/terce/documents/>

Indicador 6

Porcentaje de maestros y maestras que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 en el idioma originario de sus alumnos y alumnas, en el conjunto del profesorado que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial.

Como ya se ha señalado en el indicador 5, las minorías étnicas y los pueblos originarios tienen en la mayoría de los casos su propia lengua, por lo que resulta esencial ofrecer la enseñanza a niños, niñas y jóvenes en la lengua materna. Entre las condiciones iniciales que exige el correcto desarrollo de la enseñanza intercultural bilingüe se incluye la formación de docentes capacitados para desarrollar esa tarea y el fortalecimiento de su perfil profesional.

Este indicador se refiere a dicha condición; esto es, contar con profesores y profesoras adecuadamente preparados para llevar a cabo este tipo de enseñanza. Aprender significa que los alumnos y alumnas reconstruyan las representaciones que tienen sobre el mundo al contrastarlas con las que el docente les propone como alternativa. Se trata de un proceso eminentemente comunicativo en el que el lenguaje es el mediador entre la mente del profesor o profesora y la de sus alumnos y alumnas. Contar con maestros y maestras bilingües posibilita el diálogo en el que se fundamenta el proceso didáctico. El dominio de la lengua sería entonces el elemento clave en la competencia de estos docentes, pero no el único. Es también necesario que tengan un buen conocimiento de la cultura del alumnado con los que van a trabajar. Pertenecer al mismo grupo cultural sin duda es una enorme ayuda, si bien no se puede considerar un requisito imprescindible.

La situación según los datos disponibles

La disponibilidad de los datos es muy semejante a la del indicador 5A: solo dos países han enviado datos para este informe *Miradas 2019*. En el caso de México, desde el año 2013 el 100%

del profesorado que imparte clase en aulas bilingües, en la Educación Primaria (CINE 1), habla el idioma originario de sus alumnos y alumnas; mientras Chile se mantiene igual que en el año 2015 (ver tablas al final del capítulo).

Especificaciones técnicas

Los datos que se han utilizado proceden de la información enviada por los propios países de acuerdo a la definición del indicador recogida en el Glosario.

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 y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 5 se refiere a uno de los indicadores esenciales de la calidad de un sistema educativo: su capacidad de ofrecer una respuesta inclusiva a los alumnos y alumnas que muestran alguna necesidad educativa especial. La incorporación de este alumnado a los centros ordinarios les permite desenvolverse en entornos normalizados, lo que resulta mucho más positivo para su desarrollo. Sin embargo, la integración de estos alumnos y alumnas exige contar con los recursos necesarios en los centros. De no ser así, no podrá darse satisfacción a las necesidades específicas que caracterizan a estos niños, niñas y jóvenes.

El tipo de respuesta que las escuelas deben organizar depende del origen de la necesidad. Aquellas que están asociadas a discapacidades difieren de las dificultades de aprendizaje que pueden tener un carácter temporal. Por ello, la naturaleza de la discapacidad puede requerir de la institución escolar recursos muy diferentes. Por otra parte, la posibilidad de ofrecer una educación inclusiva varía según la etapa educativa. Finalmente, hay alumnos y alumnas cuyas necesidades educativas exigen recursos con los que no se cuenta a día de hoy en las escuelas ordinarias y que encuentran la mejor respuesta a sus necesidades en escuelas de educación especial. En el momento de tomar la decisión de dónde escolarizar a un alumno o alumna, es importante analizar cuál de las modalidades de que dispone cada sistema escolar puede satisfacer mejor las necesidades del niño o niña en cuestión, buscando siempre la respuesta más inclusiva.

Incorporar al alumnado con necesidades educativas especiales supone una transformación muy profunda y global de las escuelas. Es necesario contar con profesionales de apoyo, adaptar los materiales, modificar el currículum, reforzar los lazos con las familias; pero, sobre todo, implica cambiar muchas ideas fuertemente arraigadas en la mentalidad de los docentes, del alumnado y de las propias familias.

Se trata, pues, de un importante esfuerzo de los sistemas educativos, pero los países iberoamericanos han apostado en su inmensa mayoría por la escuela inclusiva y se encuentran en proceso de ir aumentando progresivamente la escolarización de este colectivo en la escuela ordinaria. La información que se viene recogiendo en este indicador a lo largo del proceso de seguimiento de las Metas 2021 contribuye a comprender mejor la evolución que se haya producido en cada caso.

Dada la disparidad en la que se encuentran los países en este ámbito y la propia dificultad de delimitar los diversos motivos por los cuales los alumnos y alumnas pueden requerir recursos suplementarios en las escuelas, se decidió acotar el indicador, desde el primer informe de 2011, únicamente al alumnado con discapacidad. Se asume la concepción de discapacidad de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que implica un modelo social e interactivo:

Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás.

Desde un modelo social, la discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción entre factores inherentes a la persona (tipo de discapacidad) y factores del contexto físico y social, cuyas barreras colocan a las personas en situación de desventaja.

La situación según los datos disponibles

Debido a la escasa conexión y disponibilidad de datos para este indicador, se ha decidido no incluir los datos recibidos. Se ha considerado que la formulación del indicador no expresa lo solicitado (ver glosario 2018).

Síntesis de la Meta general segunda

La equidad remite a la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer la mejor educación a todos los alumnos y alumnas. El conjunto de los indicadores nos habla, por tanto, de la equidad. No obstante, sigue habiendo determinados colectivos más vulnerables a la exclusión que merecen por ello una mirada especialmente atenta que permita comprobar si la brecha que habitualmente los separa del resto de la población se va reduciendo. A ellos se dedica esta segunda meta.

Una valiosa medida de equidad es la que se recoge en el indicador 2A. Las condiciones de algunas familias son tan difíciles que a veces no les permiten atender las necesidades educativas de sus hijos e hijas. En ocasiones incluso los necesitan para que colaboren en tareas domésticas o laborales. La educación es un derecho y, por tanto, la sociedad es responsable de su satisfacción. Una vía es ofrecer a las familias una ayuda condicionada al compromiso de garantizar la asistencia de los menores a la escuela. Con el Indicador 2A se pretende reflejar la evolución de los esfuerzos realizados para garantizar el derecho a la educación, más allá de las fronteras económicas, mediante

la proporción de familias pobres que reciben algún tipo de compensación por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de que los menores asistan a la escuela.

Si bien es difícil sistematizar esta información, no cabe duda de que es necesario ir aproximándose progresivamente a una definición consensuada que permita que las unidades de estadística de los distintos países registren de manera sistemática la información de cuántas familias reciben apoyo, y así responder a la pregunta crucial de si realmente se está garantizando el ejercicio del derecho al acceso y la permanencia de todos los menores en el sistema escolar.

Por todo ello, en *Miradas 2018* los países de la región consensuaron completar la información de este indicador 2A con el nuevo indicador 2B que permita verificar las posibles desigualdades en los rendimientos de los alumnos y alumnas, a partir de los resultados obtenidos en estudios como TERCE y PISA, y su relación con los distintos factores asociados que se consideran, entre los que destaca el índice de estatus social, económico y cultural. Los datos ponen de manifiesto el importante vínculo entre el nivel socioeconómico y el rendimiento escolar.

Junto con el nivel socioeconómico y cultural, en algunos países pertenecer a una población originaria o ser afrodescendiente puede ser también un factor de vulnerabilidad. Esta situación es la que ha querido explorarse en la *meta específica 3: "prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes para lograr la igualdad de la educación"*.

Los indicadores tres y cuatro, de esta meta específica, aunque han mejorado su definición, como consta en el Glosario, siguen haciendo relativamente opaca la realidad, ya que en las tasas de escolarización se agregan datos relativos a poblaciones diferentes (originarias y afrodescendientes) y que además en cada país remite a colectivos distintos. Como propuesta a futuro sería bueno desagregar los resultados, aunque pueda mantenerse un dato global que permita establecer tendencias.

Por otra parte, el acceso a la escuela es un requisito indispensable de equidad, pero no es suficiente. La inclusión supone que los alumnos y las alumnas aprenden, y ello implica que la ayuda pedagógica se ajusta a sus características peculiares. En ello influyen muchos elementos, pero uno de los esenciales es la comunicación. Por esto, que el profesorado y el alumnado compartan la lengua materna se considera una de las claves de la educación intercultural. Sin duda es un reto complejo, porque supone contar con docentes bilingües, adoptar este enfoque en la formación inicial y contar con algunas otras condiciones como los materiales bilingües todo ello se recoge en la meta específica cuatro. Aunque la conciencia de la necesidad de la educación intercultural bilingüe ha aumentado en la región, es necesario seguir promoviendo este tipo de políticas. Tal como muestra la falta de información (indicador 6) que hay en los países al respecto.

Finalmente, el último indicador 7 pone de manifiesto la necesidad de poder diferenciar entre las diversas discapacidades, ya que la dificultad de su inclusión es diferente, así como precisar más los datos por etapas. Asimismo, sería importante recoger información específica de la educación inicial, dada la trascendencia de este periodo educativo, y además diferenciar entre alumnos y alumnas, ya que esta es otra de las características que todavía conlleva una situación de exclusión.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general segunda

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

Tanto la meta 2 de las Metas OEI, como la meta 4.5 de los ODS de la Organización de las Naciones Unidas, giran en torno a la igualdad educativa, entendido como un concepto que establece modos de garantizar el acceso a bienes económicos, sociales, educacionales y culturales para todos y todas. Para el caso de los ODS, esta aspiración debe complementarse con el objetivo 1 que plantea ponerle fin a la pobreza y el 10 que aspira a la reducción de desigualdades.

Si bien no hay un desarrollo conceptual explícito, en ambas propuestas parece prevalecer la idea de igualdad de oportunidades (en este caso educacionales y, primordialmente, escolares, especialmente en los ODS) como un término que reconoce las desigualdades de origen y propone una nivelación del terreno de juego a favor de los sectores de población estructuralmente más relegados o directamente excluidos. En este sentido, se destaca la especial preocupación por la inserción educacional de grupos socialmente rezagados, en algunos casos minoritarios, aunque a veces mayoritarios, tales como las mujeres, las personas con discapacidad, los niños y niñas pertenecientes de niveles socioeconómicos bajos y los pueblos originarios, entre otros.

Por tanto, se deriva que en ambos esquemas el propósito es proequidad: la consecuencia lógica de este planteamiento implica derivar recursos hacia quienes más necesitan de ellos por estar en una situación social desventajosa como producto de la propia estructura social y no como consecuencia de decisiones voluntarias individuales.

En este sentido, la meta general segunda de las Metas 2021 de la OEI busca *“lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación”*. Esta contraposición igualdad/discriminación permite entender que la lógica de los procesos sociales tiende a discriminar a los grupos más vulnerables; es decir, a excluirlos realmente de los derechos que les asisten formalmente si no existe una acción positiva que tenga la capacidad y la potencia afirmativa de contrarrestar dicha lógica.

Esta meta se subdivide, a su vez, en cuatro metas específicas, cada una de ellas centrada en un aspecto distinto de la igualdad. La primera busca *“garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo”*, mientras que la segunda y la cuarta son específicas de sectores históricamente discriminados (en algunos casos mayoritarios); a saber, las étnicas, las poblaciones originarias y afrodescendientes, las alumnas, los niños que viven en zonas marginales y aquellos con necesidades educativas especiales. La tercera, por su parte, pretende *“garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios”*. Es interesante notar cómo el desglose de la meta general apunta principalmente al acceso universal a la educación, en el sentido de inclusión escolar, y a la permanencia en el sistema educativo.

Así, todos los indicadores de logro propuesto explicitan ratios de escolarización e insumos provistos para garantizar estas ratios.

La meta 4.5 de las Naciones Unidas, por su parte, apunta a *“eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad”*. Aquí aparece nuevamente la priorización del acceso a la educación, ante todo; es decir, se prioriza el aspecto cuantitativo del derecho a la educación entendido como universalización de la escolarización en función de las necesidades de cada sector o grupo social. Aquí, al igual que en las metas, aparece el principio de la igualdad de oportunidades educacionales a partir del criterio de inclusión escolar.

En este marco conceptual, resulta posible introducir ambas propuestas dentro de un mismo esquema y así articularlas. Un posible análisis de este escenario de integración podría afirmar que, sin acceso a la educación, la discusión sobre la calidad de ella se vuelve imposible, o solo acotada a los sectores escolarizados. Como tantas veces se ha señalado, los derechos que no se convierten en universales devienen privilegios. Por lo tanto, es menester garantizar que todos accedan a la escuela como piso básico de derechos. Esto se complementa con la Meta 10 de la OEI y las metas 4.1 y 4.7 de la Organización de las Naciones Unidas, donde la inclusión se combina con la calidad de la educación. Por otro lado, ambas propuestas traen de suyo un criterio de educabilidad ampliada: no parecen existir razones para excluir a nadie de la escolarización, sean estos motivos individuales, socioeconómicos y/o culturales.

Esta definición resalta el criterio proequidad y amerita indicadores de logro específicos que vayan más allá de los promedios genéricos para visibilizar la situación real en cada sector en situación de vulnerabilidad, dado que su heterogeneidad requiere de acciones igualmente diversas y focalizadas, aunque bajo el criterio igualitario original. Particularmente, esto se destaca en el objetivo 10.2 de las Naciones Unidas, donde se sostiene la necesidad de ampliar la igualdad de oportunidades al tiempo de reducir la desigualdad de resultados, lo que en las metas de la OEI se apunta como la eliminación de la discriminación. La precondition parece ser la finalización de la pobreza, la meta para el 2030 planteada por el Objetivo inicial de la Organización de las Naciones Unidas, a la par que una transferencia de recursos que permita saltar las barreras estructurales de la desigualdad.

En cuanto a este punto, se destaca otro elemento muy relevante, aunque implícito en ambas propuestas: la necesidad de asumir el costo de la igualdad de oportunidades. Como es sabido, la equidad está en una situación de *trade off* respecto de la eficiencia productiva, lo que supone la búsqueda de balances intertemporalmente consistentes. La cuestión de la sostenibilidad es posible abordarla a partir de los objetivos 8 y 9 de las Naciones Unidas: el equilibrio entre los necesarios recursos proequidad como herramienta para el desarrollo económico, la industrialización y la innovación tecnológica. En este aspecto, resalta la necesidad de comprender las posibilidades y los límites de los componentes propiamente educacionales en relación con el complejo entramado estructural de relaciones y condiciones socioeconómicas y productivas.

Las diferencias entre estas propuestas, tal y como son presentadas por la OEI y por la Organización de las Naciones Unidas, evidencian terreno fértil para articularlas en base a su complementación. Para empezar, la meta general segunda de la OEI presenta indicadores mucho más claros y específicos para cada submeta de lo que puede observarse en la propuesta de las Naciones Unidas. Los indicadores y niveles de logro de la OEI exponen puntos de llegada más concretos que facilitan un seguimiento como el que ya se viene realizando y una evaluación posterior. En este sentido vale destacar la formulación de las submetas de la OEI que proponen estrategias concretas proequidad como *“la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en las escuelas”, o el de generar “adaptaciones y ayudas precisas para alumnos con necesidades educativas especiales”*.

Por su parte, los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas para 2030 se observan más ambiciosos ya que proponen directamente *“eliminar”* desigualdades y disparidades. Pero, más concretamente, propone que los alumnos y alumnas puedan *“fomentar la igualdad de género en la educación”* y *“exigir y apoyar públicamente la formulación de políticas que promuevan una educación libre, equitativa y de calidad para todos”*. Esta meta puede leerse como un ambicioso proyecto a largo plazo que combina con la meta 2021 de la OEI, vinculada a la participación social y a la construcción de ciudadanía (ver el análisis sobre la Meta 1 de la OEI en el anterior capítulo).

Tabla Indicador 2A

Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos y hijas a las escuelas

Año escolar 2013 (2012-13)		
País	% de familias con dificultades económicas y menores en edad teórica de asistir a educación básica que reciben algún tipo de apoyo a cambio de que sus hijos y hijas asistan a la escuela (FdeA)	
	Total	Zonas rurales
Argentina	100	100
Bolivia	...	...
Brasil	73	84
Chile	35	nd
Colombia	63	nd
Costa Rica	nd	nd
Cuba	na	na
Ecuador	62	75
El Salvador	nd	nd
España	na	na
Guatemala	...	...
Honduras	...	...
México	nd	nd
Nicaragua	...	...
Panamá	...	...
Paraguay	40	46
Perú	82	83
Portugal	na	na
R Dominicana	85	na
Uruguay	86	85
Venezuela	...	...
Iberoamérica		

Año escolar 2017 (2016-17)		
País	% de familias con dificultades económicas y menores en edad teórica de asistir a educación básica que reciben algún tipo de apoyo a cambio de que sus hijos e hijas asistan a la escuela (FdeA)	
	Total	Zonas rurales
Argentina		
Bolivia		
Brasil		
Chile	35	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica		
Cuba	na	na
Ecuador	...	...
El Salvador	nd	nd
España	na	na
Guatemala		
Honduras	15	15
México		
Nicaragua	...	...
Panamá		
Paraguay	nd	nd
Perú	42	48
Portugal	na	na
R Dominicana		
Uruguay	80	74
Venezuela	...	...
Iberoamérica		

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013 (2012-13): Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tablas Indicador 2B.

Diferencias en los resultados del rendimiento del alumnado en las pruebas internacionales de evaluación, según el estatus social, económico y cultural de sus familias.

Estudio PISA.

Diferencia de puntos asociada con un aumento de una unidad en ESCS (pendiente del nivel socioeconómico)

PAÍS	Ciencias	Lectura	Matemática
Argentina*	25	27	22
Brasil	27	26	29
Chile	32	30	33
Colombia	27	30	24
Costa Rica	24	28	22
España	27	26	27
México	19	22	18
Perú	30	37	30
Portugal	31	29	31
R. Dominicana	25	28	22
Uruguay	32	34	32

Fuente:

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Table I.6.3a Socio-economic status and science performance.

Table I.6.3b Socio-economic status and reading performance.

Table I.6.3c Socio-economic status and mathematics performance.

ESCS se refiere al Índice Social, Económico y Cultural de PISA.

Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Estudio TERCE.

Diferencia de logro asociada al cambio en una unidad del índice de nivel socioeconómico del hogar del estudiante y de la escuela.

(Promedio total de puntos en 3° y 6° grado de las áreas de matemática, lectura y ciencias naturales)

	Estudiante	Escuela
Argentina	8	45
Brasil	28	45
Chile	12	37
Colombia	19	36
Costa Rica	24	25
Ecuador	21	35
Guatemala	13	44
Honduras	13	22
México	27	23
Nicaragua	13	23
Panamá	18	29
Paraguay	18	47
Perú	14	28
R. Dominicana	20	41
Uruguay	31	32
Nuevo León	24	32

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de resultados TERCE. Factores Asociados. 2015.

En Argentina el promedio de puntos de diferencia a nivel socioeconómico del estudiante es referente a sexto grado de matemática.

El índice de nivel socioeconómico del hogar del estudiante y de la escuela presentado está estandarizado con una media igual a cero y una desviación estándar de uno. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Tabla Indicador 3A.

Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes

País	2013		2015		2017	
	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
Argentina	nd	nd	nd	nd		
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	102	105	100	104	106	108
Chile	91	86	93	90	94	91
Colombia	55	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na	na	na
Ecuador	111	111	110	110	108	108
El Salvador	nd	nd	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na	na	na
Guatemala	128	120	nd	nd		
Honduras	71	72	28	29	40	43
México	nd	nd	nd	nd		
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	na	133	nd	nd		
Paraguay	70	nd	nd	nd	nd	nd
Perú	105	97	100	100	104	103
Portugal	na	na	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na		
Uruguay	106	99	108	97	112	111
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica	93	103	90	88	94	94

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos de año 2013 y del 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tabla Indicador 3B.

Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en alumnado que no pertenece a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes

País	2013		2015		2017	
	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
Argentina	nd	nd	nd	nd		
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	97	98	96	100	101	103
Chile	93	90	94	92	93	92
Colombia	104	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na	122	
Ecuador	108	111	107	108	105	106
El Salvador	91	nd	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na	na	na
Guatemala	129	127	nd	nd		
Honduras	66	63	nd	nd	72	81
México	91	nd	91	nd	99	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd		
Panamá	78	69	...	...
Paraguay	75	63	nd	nd	73	59
Perú	100	95	95	95	97	99
Portugal	na	na	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na		
Uruguay	104	95	107	102	107	102
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica	95	90	98	99	97	92

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos de año 2013 y del 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tabla 3C.

Evolución de los porcentajes de escolarización y finalización de la educación primaria y la secundaria baja registrados en los distintos informes de Miradas, en los actuales indicadores 10 y 11

País	Indicador 10A. Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)						Indicador 11A. Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)									
	2010		2012		2015		2017		2010		2012		2015		2017	
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas
Argentina	105		104		103				85		87		90		nd	nd
Bolivia																
Brasil			90	91	92	92	93	93			74	77	77	79	81	83
Chile	96	97	96	96	95	96	95	95	80	83	79	82	80	83	80	83
Colombia	90	89	87	87	84	84	83	83	71	74	71	74	72	75	72	75
Costa Rica	90	92	90	91	93	93			70	72	71	73	70	72		
Cuba	99	99	99	100					99	99	100	99			93	94
Ecuador	93	93	93	93	94	95	94	95	36	37	38	39	41	42	41	42
El Salvador	95	95	93	93	85	85	81	81	60	62	65	68	64	67	56	58
España	98	98	98	98	97	97	97	97	93	94	92	93	92	93	92	93
Guatemala	96	95	89	89	81	81	78	78	43	41	43	42	45	45	24	24
Honduras	91	91	99	99	80	79	83	82	42	44	43	46	42	44	45	46
México	106	106	101	102	99	99	99	99	85	87	81	83	88	88	87	89
Nicaragua	93	94	92	93			92		41	44	46	50	51	55	51	
Panamá					63	64	62	63					45	48		
Paraguay	83	83	80	80			75	75	60	63	59	62			60	62
Perú	94	94	93	93	91	91	93	93	80	80	82	83	69	69	79	79
Portugal	102	102	101	102	98	97	96	96	87	91	90	92	86	89	88	90
R. Dominicana	92	90	91	90	90	89	93	93	59	64	61	65	61	65	65	69
Uruguay	95	96	95	95	95	95	95	95	73	77	74	77	76	78	81	83
Iberoamérica	95	95	94	94	90	89	89	89	68	70	70	71	68	68	68	71

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019. / Datos suministrados por los países.

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016. Los datos de año 2010 al 2015: Publicación Miradas 2016.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño). Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

País	Indicador 10B. Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)										Indicador 11B. Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)									
	2010		2012		2015		2017		2010		2012		2015		2017					
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas				
Argentina	95	96	97	98	96	96	101	101	74	76	74	78	75	78	75	78				
Bolivia	91	93	93	95	97	97	97	98	89	91	90	93	90	93	90	93				
Brasil	87	89	89	91	90	92	91	93	82	84	84	86	85	87	87	89				
Chile	93	95	93	94	94	95	95	96	94	95	93	94	94	95	94	95				
Colombia	96	96	95	96	96	97	99	100	93	94	92	93	93	94	90	91				
Costa Rica	93	93	94	95	96	97	98	99	77	79	79	81	68	71	71	73				
Cuba	99	99	100	98	...	...	97	98	99	99	99	100	nd	nd	94	88		
Ecuador	97	98	97	97	99	99	99	99	88	90	91	92	94	95	94	95				
El Salvador	93	94	91	93	91	92	83	84	94	94	93	94	92	93	94	95				
España	95	95	95	96	96	97	97	98	82	84	83	85	86	88	84	87				
Guatemala	93	93	93	94	...	...	100	95	67	71	74	78	...	...	100	78
Honduras	98	98	98	98	98	98	97	97	89	95	90	95	83	85	86	88				
México	99	99	99	99	100	100	98	98	93	94	94	95	96	97	94	95				
Nicaragua	93	92	94	95	nd	nd	92	nd	80	84	81	84	nd	nd	nd	nd				
Panamá	97	98	97	97	96	96	97	98	...	...	83	85	84	86	85	87		
Paraguay	94	95	93	94	nd	nd	95	96	91	93	90	91	...	...	91	95		
Perú	94	95	97	97	98	98	98	98	102	103	105	108	74	75	78	82				
Portugal	86	88	83	86	88	91	90	92	77	78	78	80	81	83	82	84				
R. Dominicana	91	94	91	94	94	96	93	95	86	89	90	93	86	91	86	90				
Uruguay	98	99	99	99	99	99	99	98	73	nd	72	nd	76	nd	76	nd				
Iberoamérica	94	95	94	95	95	96	96	96	86	89	87	90	85	87	87	88				

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019. - Datos suministrados por los países.
Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016. Los datos del año 2010 al 2015: Publicación Miradas 2016.
(no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tabla Indicador 4A.

Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional, de alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes

País	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
	2013		2015		2017	
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	21	6	25	9	30	10
Chile	32	22	35	26	38	27
Colombia	nd	nd	nd	nd	na	na
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na	na	na
Ecuador	...	...	...	...	...	...
El Salvador	nd	nd	nd	nd		
España	na	na	na	na	na	na
Guatemala	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	nd	nd	nd	nd
México	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd		
Panamá	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	nd	nd
Perú	29	nd	35	22	37	23
Portugal	na	na	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na		
Uruguay	20	nv	19	nv	24	nv
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica						

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 y 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tabla Indicador 4B.

Tasa bruta de asistencia a educación de nivel CINE 5 o superior, académica o técnico-profesional (CINE ≥ 5) de la población no perteneciente a minorías étnicas, poblaciones originarias o afrodescendientes

País	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales	Total	Zonas rurales
	2013		2015		2017	
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	42	14	46	17	55	21
Chile	40	25	42	31	42	32
Colombia	42	nd	nd	nd	na	na
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	23	nd	16	nd	22	
Ecuador	...	...	...	...	...	...
El Salvador	nd	nd	nd	nd		
España	na	na	na	na	na	na
Guatemala	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	na	na
México	23	nd	23	nd	23	nd
Nicaragua	...	...	...	...
Panamá	32	nd	...	...
Paraguay	44	18	nd	nd	39	17
Perú	49	22	55	25	59	25
Portugal	na	na	nd	nd	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na		
Uruguay	41	24	43	24	44	26
Venezuela	...	...	...	...
Iberoamérica						

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 y 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tablas Indicador 5A.

Porcentaje de alumnos y alumnas que hablan en su mismo idioma originario, escolarizados en CINE 1 y 2, que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna

País	CINE 1		CINE 2		CINE 1		CINE 2		CINE 1		CINE 2	
	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas
	2013				2015				2017			
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	58	58	56	56	52	52	54	54	55	56	56	56
Chile	16	15	na	na	17	17	na	na	17	17	15	15
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd				
Cuba	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
México	100	100	nd	nd	100	100	nd	nd	100	100		
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd				
Panamá	11	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	36	36	...	...	64	64	...	...	78	nd	*	
Perú	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Portugal	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na	na	na	na	na				
Uruguay	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
Iberoamérica												

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

* datos incluidos en el CINE 1.

Los datos del año 2013 y 2015: *Publicación Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Tablas Indicador 5B.

Diferencia de logro entre estudiantes indígenas y no indígenas, en el puntaje del área y grado correspondiente

Fuente: Datos del Informe de resultados TERCE. Factores asociados. 2015

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Anexo-ESTUDIANTE-TERCE.xlsx>

Tablas Indicador 6.

Porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario

Porcentaje de maestros y maestras que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 en el idioma originario de sus alumnos y alumnas, en el conjunto de profesores y profesoras que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial.

País	Año escolar 2013 (2012-13)		Año escolar 2015 (2014-15)		Año escolar 2017 (2016-17)	
	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...
Brasil	67,2	60,9	67	61,5		
Chile	3,6	na	2,0	na	2,0	1,3
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	na	na	na	na	na	na
Ecuador	...	...	...	...
El Salvador	nd	nd	nd	nd	nd	nd
España	na	na	na	na	na	na
Guatemala	42,4	nd	nd	nd		
Honduras	...	...	74,4	12,8	nd	nd
México	100,0	nd	100	nd	100	nd
Nicaragua	nd	nd	nd	nd		
Panamá	na	na	na	na		
Paraguay	72,3	48	nd	nd	nd	nd
Perú	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Portugal	na	na	na	na	na	na
R. Dominicana	na	na	na	na		
Uruguay	na	na	na	na	na	na
Venezuela	...	...	...	...

Iberoamérica

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013 (2012-13) y del año escolar 2015 (2014-15): *Publicación Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Si un docente se desempeña en CINE 1 y CINE 2, se contabiliza en ambos niveles. No se dispone información con respecto al idioma originario de los estudiantes.

Capítulo 3

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 y niñas de 0 a 6 años.
Indicador 8	Porcentaje de niños y niñas en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 recibe atención educativa temprana entre el 50% y el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 años, y el 100 % la recibe en 2021. En 2015, entre el 10% y el 30% de los niños y niñas de 0 a 2 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 tienen el título (CINE 5 o superior) de formación especializada en educación de la primera infancia (CINE 0).
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los educadores y educadoras 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 específica 6	Aumentar la oferta de educación inicial para niños y niñas de 0 a 6 años.
Indicador 8	Porcentaje de niños y niñas en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 6 plantea aumentar el porcentaje de niños y niñas de 0 años al inicio de la educación primaria que se benefician de la educación inicial (CINE 0). Esta meta responde además al proyecto de atención integral de la infancia aprobado por la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Lisboa en 2009. El indicador 8 trata de valorar hasta qué punto los niños y las niñas de 0 años al inicio de la educación primaria disfrutaban de una atención verdaderamente educativa; esto es, una atención que va más allá de los cuidados familiares o de la acogida y cuidado que puedan recibir en determinadas instituciones, generalmente con el objetivo de facilitar la integración de la mujer en la vida laboral y la conciliación de la vida familiar y laboral. No se trata, por tanto, de medir solo la atención cuya finalidad es el cuidado y tiene carácter asistencial, sino la que se presta en instituciones de decidido carácter educativo.

Como señalan los estudios nacionales e internacionales, en estas edades que preceden a la incorporación a la educación primaria, que comienza en la mayoría de los países iberoamericanos a partir de los seis años, es fundamental que los niños y las niñas puedan participar en programas educativos con el fin de favorecer las habilidades que los preparan para el aprendizaje y que lo hagan en compañía de otros niños y niñas y al cuidado de personal preparado expresamente para este fin.

La asistencia a instituciones educativas desde las edades más tempranas resulta crucial para el aprendizaje escolar posterior (OCDE, 2013 y UE, 2013), sobre todo en el caso de aquellos niños y niñas de entornos sociales, económicos y culturales menos favorables. En estos sectores, la atención educativa puede además complementarse con programas que permitan compensar las deficiencias que se viven en los hogares, lo que puede favorecer que esos niños y niñas, además de formación, reciban una alimentación adecuada y disfruten de un entorno más favorable para su desarrollo.

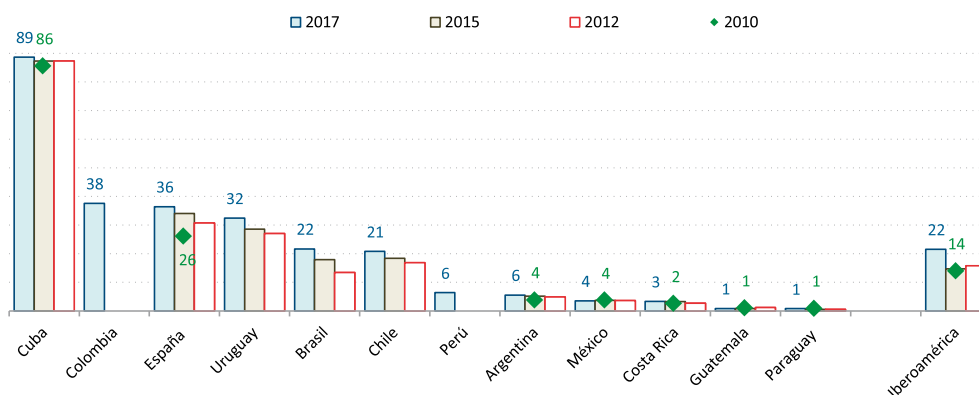
La situación según los datos disponibles

Para este informe se ha precisado y definido este indicador de acuerdo con la CINE 2011 (*Glosario Miradas 2018*). La principal fuente de información son las respuestas ofrecidas por los países, que se han atendido a estas especificaciones contenidas en el Glosario.

En la educación de la primera infancia (Indicador 8, Gráfico 1), el tramo de edad considerado en los datos ofrecidos por los países es el de 0 a 2 años, de acuerdo con la nueva clasificación CINE 2011. Estas cifras no se pueden comparar directamente con las consignadas en *Miradas 2011*, ya que, como se señalaba entonces, para este primer ciclo de la educación infantil, los datos consignados consideraban tanto la atención educativa («escolarización» en centros educativos), como la de carácter asistencial (se atiende a los niños en instalaciones que no siempre dependen de las administraciones educativas y no tienen la educación como principal propósito en la atención que prestan). Para el presente informe se ha solicitado a los países, como se ha señalado, el número de niños y niñas en edad de asistir a educación de la primera infancia que se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo.

Indicador 8. Gráfico 1.

Tasa neta de matrícula de 0 a 2 años



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación preprimaria, y matrícula de programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y de Fundación Integra.

No considera matrícula de Educación Parvularia que asiste a Jardines Infantiles Privados.

Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Cuba ha aumentado la tasa neta de matrícula de 0 a 2 años de 2010 en tres puntos porcentuales (89%). Próximos al 40% se encuentran Colombia (38%) y España (36%), con cifras ligeramente superiores a la de Uruguay (32%). Brasil y Chile, en relación a los datos publicados en el Informe *Miradas 2016*, han aumentado 4 y 3 puntos porcentuales respectivamente. En el resto de los países, de los que se disponen datos en el 2017, se escolarizaron menos del 7% de estos niños y niñas de 0 a 2 años, con el mismo porcentaje del 2015.

El nivel de logro en este indicador para el 2021 es que entre “el 20% y el 50% de los niños y niñas de 0 a 2 años participa en actividades educativas”. En el promedio de la región para el 2017 el porcentaje es del 22%, pero este promedio es el resultado de porcentajes muy dispares en los

distintos países. En realidad, con los porcentajes consignados por los países, Cuba superó con creces ese nivel en 2010, y España y Portugal se encuentran en el nivel del logro desde ese mismo año. Uruguay lo alcanzó en 2012 y Brasil y Chile lo han logrado en 2017.

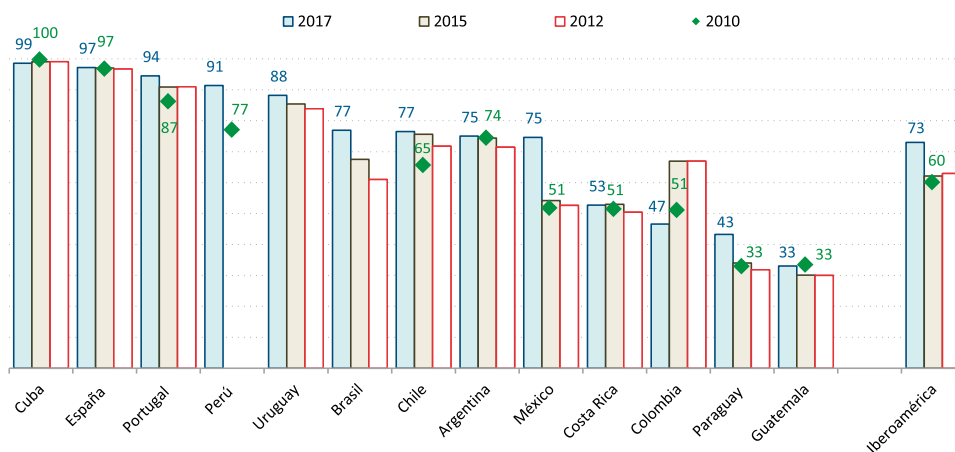
En la educación de 3 años al inicio de la educación primaria (Indicador 8, Gráfico 2), el promedio de Iberoamérica ha alcanzado el 73%. Es decir, casi tres de cada cuatro niños o niñas de 3 años al inicio de la primaria estaba escolarizado en 2017 en el promedio de la región.

Los porcentajes de escolarización varían notablemente entre países como Cuba, España, Portugal y Perú, con cifras próximas al 100%, y países como Guatemala con menos de un 35%. Costa Rica, Colombia y Paraguay están escolarizados en educación preprimaria en torno al 50% de los niños y niñas. Entre el 50% y el 90% se sitúan Argentina, México, Chile, Brasil y Uruguay. Resaltar el aumento notable en la escolarización de estos niños y niñas de algunos países: 23 puntos porcentuales de aumento entre el 2010 y el 2017 en México, 14 puntos en Perú, 11 en Chile y Paraguay y 8 en Portugal.

Asimismo, los datos de 2017 enviados por los países para este indicador referente a las niñas, su análisis no muestra diferencias significativas respecto a la tasa total de matriculación, por lo que se ha optado por presentar en el gráfico solo los valores totales. No obstante, los datos completos se pueden consultar en las tablas al final de este capítulo y en OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Indicador 8. Gráfico 2.

Tasa neta de matrícula de 3 años al inicio de la educación primaria



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
 Datos suministrados por los países.
 Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.
 Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.
 Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación preprimaria, y matrícula de programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y de Fundación Integra.
 No considera matrícula de Educación Parvularia que asiste a Jardines Infantiles Privados.
 Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.
 Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Las diferencias entre países son notables, pero debe insistirse en los valores elevados de esta tasa en un número considerable de países y en los progresos realizados desde 2010. Como se ha señalado, la asistencia a instituciones educativas de estos niños y niñas resulta crucial para el aprendizaje escolar posterior, sobre todo en el caso de aquellos que proceden de entornos sociales, económicos y culturales menos favorables. La atención educativa en estas edades favorece la mejora de la equidad en el acceso a la educación y en el rendimiento en la educación básica.

Especificaciones técnicas

Este indicador busca medir el grado en que los niños y niñas en edad de asistir a educación de la primera infancia se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo. La finalidad es brindar información que permita valorar y dar seguimiento a la Meta general tercera de “Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo” para niños de 0 años al inicio de la educación primaria (Meta específica 6). Como señala UIS, este indicador también proporciona una indicación de la capacidad del país para preparar a estos niños y niñas para la enseñanza primaria.

La información ha sido suministrada por los países a partir de las estadísticas oficiales y, en su defecto, proviene de UIS. El tramo etario sugerido por el indicador no se correspondía, antes de la CINE 2011, con los tramos etarios previstos en dichas fuentes. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (CINE 2011) diferencia entre niños y niñas de 0 a 2 años (*desarrollo educacional de la primera infancia*) y niños y niñas de 3 a 5 años de edad (*educación preprimaria*). Por esta razón, se ha optado por ajustar este indicador a la nueva clasificación internacional normalizada de los niveles educativos, se introducen estos tramos etarios como subíndices a fin de permitir la elaboración de tablas independientes y se conserva la definición y forma de cálculo de UIS para garantizar la comparación.

Esta tasa revela la asistencia efectiva de los niños y niñas de las edades consideradas a la educación para la primera infancia e, indirectamente, la capacidad del país para ofrecer esta educación. Una tasa cercana al 100% indica que el país está en condiciones de ofrecer este servicio a todos los niños y niñas en edad de participar en educación de la primera infancia, y que los niños y niñas asisten efectivamente a ellos. La diferencia con 100% será interpretada como una oferta insuficiente de dichos programas o, en su caso, como el porcentaje de niños y niñas cuyas familias optan por no acogerlos a esta educación.

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 tienen el título (CINE 5 o superior) de formación especializada en educación de la primera infancia (CINE 0).

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se ha señalado, la meta general tercera pretende aumentar la oferta de educación inicial de carácter educativo que recibe la población infantil en la etapa que precede a la escolaridad básica. Se trata de un período fundamental para el desarrollo y la formación de los niños y niñas, motivo por el cual requiere una atención especial. Esta etapa influye además en el proceso formativo que tiene lugar con posterioridad; esto es, en la educación básica, ya que favorece el desarrollo de las habilidades que preparan para el aprendizaje escolar propiamente dicho. Esa influencia viene a ser especialmente decisiva en el caso de la infancia perteneciente a los sectores sociales más desfavorecidos, ya que difícilmente pueden recibir esa preparación en el entorno familiar.

Para que la atención prestada sea específicamente educativa y no se limite simplemente a una tarea de cuidado, es preciso que esté a cargo de profesionales bien formados. Es sabido que la calidad del profesorado es un factor decisivo para asegurar la calidad de la educación que reciben los jóvenes, y esto es aún más cierto en estas edades tempranas. Frente a la práctica muchas veces extendida de poner a los más pequeños al cuidado de personas sin preparación específica, las tendencias más avanzadas defienden la necesidad de que sean profesionales bien formados quienes se hagan cargo de ellos.

Por ese motivo, esta meta específica 7 se propone aumentar la proporción de profesionales preparados para desempeñar dicha función educadora en las edades infantiles.

La situación según los datos disponibles

Como se ha señalado en el indicador 8, se ha optado por ajustar este indicador a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (CINE 2011), que distingue en la educación de la primera infancia (CINE 0) programas de desarrollo educacional de la primera infancia (de 0 a 2 años) y educación preprimaria (de 3 años al inicio de la educación primaria).

En *Miradas 2011*, se consideró que la situación podía diferir de unos países a otros en lo que respecta al título exigido y a la formación que implica, y se consideraron conjuntamente todos los casos. Se señalaba entonces que *“los títulos oficiales que se requieren para trabajar en esta etapa son asimismo diversos”*. Por ejemplo, Argentina mencionaba que se trata de títulos de nivel superior, y en la República Dominicana se trata de una licenciatura. Brasil distingue los títulos de

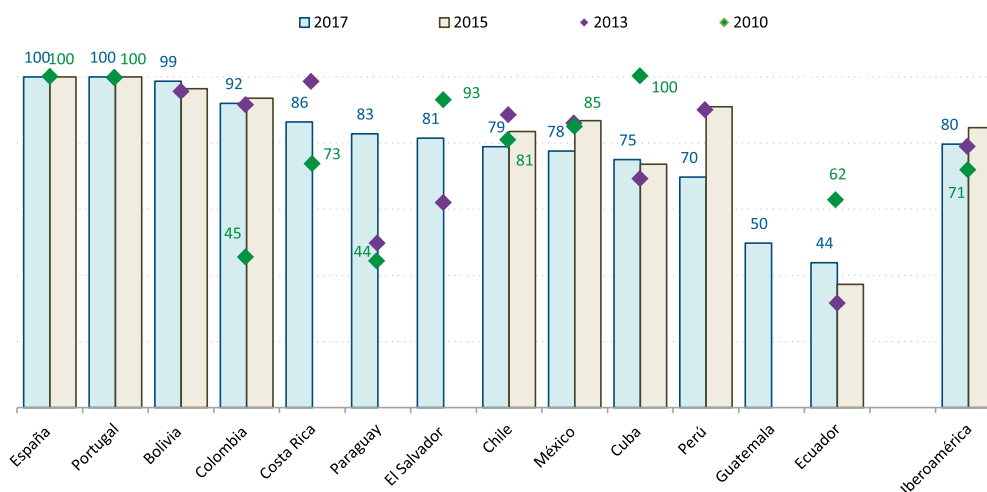
nivel medio, «normal/magisterio» (CINE 3), y los de licenciatura (CINE 5). España exige la titulación de maestro, aunque en el ciclo de 0 a 3 años puede haber otro personal con formación profesional de grado superior. Cabe pensar que se trata de una situación bastante generalizada.

En *Miradas 2014* se optó por definir el indicador, con más precisión y exigencia, como el porcentaje de educadores y educadoras que imparten clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello. Hay que tener en cuenta esta circunstancia al considerar la evolución de los datos de *Miradas 2011* (referidos a 2010) con los que se presentaron en *Miradas 2016*, referidos a 2013 y 2015, y los presentados en este informe referidos al 2017, pero solo a educadores y educadoras de nivel CINE 5 o superior.

En 2017, las diferencias entre países en el porcentaje de educadores y educadoras que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5 o superior son muy notables: los porcentajes van del 100% en España y Portugal y el 99% en Bolivia, al 44% en Ecuador y 50% en Guatemala. Superan el 80% Colombia, Costa Rica, Paraguay y El Salvador. Entre el 80% y el 70%, Chile, México, Cuba y Perú. La media regional en 2017 es 80%.

Indicador 9. Gráfico 1.

Porcentaje de educadores y educadoras que poseen el título (CINE 5 o superior) de formación especializada en educación de la primera infancia (CINE 0)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: No se considera a asistentes de la educación que trabajan en el nivel educativo correspondiente a nivel CINE 0.

Se considera que tienen título aquellos docentes con logro educativo equivalente a nivel CINE 5 o superior y que estén asociados a la enseñanza de programas de educación parvularia o básica.

Ecuador: se considera a docentes que imparten clase en instituciones de educación regular con título de tercer nivel con especialidad docencia y gestión en educación parvularia, educación inicial y educación parvularia.

Uruguay: La información de docentes es de carácter parcial dado que no cubre todas las modalidades y a su vez se corresponde con cargos docentes y no con cantidad de personas. Por estos motivos se presenta como no disponible.

A pesar de que la titulación considerada desde 2013 es solo la de nivel 5 o superior, hay varios países en los que la evolución en este porcentaje ha sido muy positiva: es el caso de Paraguay, que ha mejorado en 33 puntos porcentuales, El Salvador 19 puntos, Ecuador 12 y Cuba con 6 puntos. En algunos países ha disminuido el porcentaje desde 2013, pero eso es seguramente debido a los distintos tipos de titulaciones y de requisitos formativos que existen en los países.

De los 13 países que disponen de dato para este indicador 11 países han alcanzado la meta considerada para el 2021: “entre el 60% y 100% de los educadores y educadoras que trabajan con niños de 0 al comienzo de la educación primaria tengan la titulación establecida”.

Especificaciones técnicas

Los datos de 2010 proceden de *Miradas 2011*, ofrecidos por los países como respuesta al cuestionario específico que fue planteado para aquel informe. Los datos de 2013 y 2015 proceden de los países, de acuerdo con las especificaciones técnicas del indicador establecidas en el Glosario Miradas 2014/2016. Especificaciones que no se han modificado para este informe 2019 (datos 2017) y que se definen en el *Glosario Miradas 2018*.

Síntesis de la Meta general tercera

Se señalaba ya en *Miradas 2011* que la meta tercera ha propuesto aumentar en los países de Iberoamérica la oferta de educación de la primera infancia y potenciar su carácter educativo. Bajo este propósito subyace la convicción de que la infancia es una etapa evolutiva crucial, puesto que en ella se sientan las bases para un buen desarrollo personal. La interacción que se produce durante la primera infancia con el entorno y la calidad del cuidado y la atención que se recibe en esta etapa ejercen un fuerte impacto sobre el desarrollo posterior. Por ese motivo, se ha considerado fundamental garantizar a todos los niños y niñas unas condiciones adecuadas de alimentación y salud, proporcionarles una estimulación variada, facilitarles la incorporación a entornos educativos que contribuyan a su maduración y aprendizaje y apoyar a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.

Si la atención a la infancia es siempre importante para un buen desarrollo en la niñez y la juventud, resulta aún más decisiva en el caso de las familias desaventajadas, que no siempre tienen posibilidades de ofrecer a sus hijos e hijas un entorno estimulante. La educación infantil en condiciones adecuadas constituye en estos casos un mecanismo de compensación que puede contribuir a paliar los déficits asociados al origen familiar.

Por ese motivo, la meta tercera se ha desglosado en dos metas específicas, la primera de las cuales (número 6) plantea aumentar la oferta de educación inicial para los menores de seis años. En efecto, la primera condición que debe cumplirse para atender de manera integral a la primera infancia es

que exista una oferta suficiente de plazas para dar respuesta a las familias que deseen proporcionar a sus hijos e hijas una educación infantil en establecimientos bien dotados y organizados. Sin tales plazas, difícilmente se podrá atender debidamente a los más pequeños.

Pero es importante subrayar que no se trata simplemente de tenerlos atendidos en cualesquiera condiciones, sino de proporcionarles una atención educativa, lo que implica contar con un currículo coherente y bien estructurado, con unos establecimientos bien dotados y con unos profesionales bien formados y preparados. En consecuencia, la meta específica 7 plantea potenciar ese carácter educativo y garantizar una formación adecuada a los profesionales responsables de la etapa.

Con objeto de concretar aún más ambas metas específicas, se han seleccionado dos indicadores, uno que cuantifica el porcentaje de niñas y niños de 0 años al inicio de la educación primaria que participan en programas educativos, y otro que hace lo mismo con el porcentaje de educadores que cuentan con el título específico que habilita para trabajar en la educación infantil. Ambos indicadores constituyen la concreción última del objetivo general planteado en la meta tercera.

Antes de comentar brevemente los principales hallazgos obtenidos, hay que señalar que, como se analizaba en los textos que acompañan a ambos indicadores, la etapa que antecede a la educación primaria presenta configuraciones muy variables de unos países a otros. En general, se trata de un período sin carácter obligatorio, con alguna rara excepción, que se limita además a las edades superiores de ese tramo (generalmente solo afecta a la población de cuatro o cinco años). Ni siquiera en todos los países se considera una etapa única, sino que en muchos casos está dividida en dos tramos, bien se denominen ciclos o niveles propiamente dichos. En el caso de una división en dos niveles distintos, es frecuente atribuir al primero un carácter inicial y al segundo un carácter preprimaria, se adopte o no explícitamente dicha terminología. Y en relación con este último aspecto, hay que destacar la notable variedad de denominaciones que se utilizan para referirse a ella.

En este, como en otros aspectos que se comentan en este informe, el análisis de los dos indicadores pone de manifiesto la notable diversidad de situaciones nacionales. La mayoría de los países han alcanzado y superado los niveles de logro propuestos para 2015, e incluso para 2021, pero hay algunos que se encuentran alejados de esos niveles. Aunque la distancia es mayor en el caso del primer tramo (de 0 a 2 años) que en el segundo (de 3 años al inicio de la educación primaria), la exigencia de alcanzar en este último caso una tasa del 100% en 2021 representa un desafío muy notable para algunos países. Puesto que las tasas de atención educativa son mucho más bajas en el primer tramo, también el objetivo es más modesto.

En consecuencia, los avances registrados han sido muy destacados, pero algunos países latinoamericanos enfrentan todavía a un reto considerable para expandir la atención educativa a la primera infancia y para generalizarla entre los tres y los seis años de edad. Aunque algunos países puedan aducir que su legislación no obliga a ello, no cabe duda de que el futuro de la población de nuestros países pasa en buena medida por favorecer la atención integral en estas edades primeras. Y de ahí deriva la importancia de la meta.

De modo complementario, también se aprecia una notable mejora en lo que respecta a la cualificación de los educadores y educadoras infantiles. Hay que hacer notar que la mayoría de los países acepta una pluralidad de funciones profesionales en esta etapa, que suelen corresponder a distintos tipos de titulaciones y de requisitos formativos. El escalón más alto se sitúa en la titulación de magisterio con especialización en educación infantil, aunque hay que resaltar la presencia en los centros educativos de otros profesionales que acompañan a los maestros y maestras, a los que también se les suele reclamar una cualificación profesional adecuada.

Las cifras de personal cualificado en la educación infantil son asimismo muy variables. No obstante, hay que hacer notar que en este caso el desfase con los niveles de logro establecidos es escaso en la mayoría de los casos. Parece que las autoridades educativas se han esforzado en mejorar los niveles de cualificación de los profesionales de la etapa y han ido consiguiendo resultados notables. No obstante, cabe pensar que, a medida que se vaya expandiendo la atención educativa a la primera infancia, aumentarán las necesidades de personal bien formado y debidamente cualificado. Así pues, aunque debemos reconocer los esfuerzos realizados en este sentido durante los últimos años, no podemos considerar culminada la tarea.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general
tercera

Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.

Esta meta constituye el reconocimiento de los datos que se van acumulando en los estudios relacionados con la infancia. Estudios que surgen no solamente del ámbito educativo, sino desde la economía. Por ejemplo, J.J. Heckman, premio Nobel de Economía, uno de los grandes defensores de la Educación Infantil desde edades muy tempranas, ha señalado que:

“La mayor tasa de rendimiento en el desarrollo de la primera infancia se produce cuando la inversión se realiza lo más temprano posible, desde el nacimiento hasta los cinco años, y cuando beneficia a familias desfavorecidas. Comenzar a la edad de tres o cuatro años es muy poco y demasiado tarde, ya que no toma en consideración que las habilidades iniciales engendran nuevas habilidades de una manera complementaria y dinámica. Los esfuerzos deben enfocarse en los primeros años para alcanzar la mayor eficiencia y efectividad. La mejor inversión es aquella que busca la calidad en el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los cinco años para los niños desfavorecidos y sus familias”¹

Probablemente por eso, muchos países han ampliado la enseñanza obligatoria para que se inicie a los 3 años, dado que son esos primeros años de escuela infantil los que pueden favorecer las políticas de igualdad y el buen desarrollo infantil. Stephen Ball resumía en 1994² los resultados del proyecto internacional *Start Right: the importance of Early Learning* diciendo que “los efectos de prácticas específicas y de calidad en la etapa preescolar están relacionados con un mejor desarrollo intelectual y social-conductual de los niños”.

Es decir, esta meta resulta crucial para avanzar en la propuesta de atacar la pobreza y potenciar la equidad. De todas maneras, dichos estudios vinculan la eficacia de la educación infantil a varias condiciones:

- Que esa educación sea de *calidad* (esto es, no sirve la mera tasa de escolarización con experiencias y servicios de calidad mediocres).
- Que el personal posea características personales y cualificaciones pertinentes (la interacción con ellos es uno de los principales indicadores de calidad del servicio).
- La combinación del desarrollo educativo con el social, tomados como procesos complementarios, provoca mayor progreso infantil.

¹ Disponible en <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/>

² Ball, S. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

Y una cuestión fundamental que constatan las investigaciones es que los beneficios de una educación infantil temprana y de calidad revierte, sobre todos, en los niños y niñas de las clases sociales más desfavorecidas. Algo perfectamente en línea con esta meta.

Partiendo de esta base, la meta se subdivide en dos metas específicas. La primera –meta específica 6- está referida al aumento de la escolarización en esta etapa educativa (la generalización de la oferta); la segunda se refiere a reforzar el sentido educativo de la etapa, como algo superior a considerarla, meramente, como una iniciativa asistencial puesto al servicio de las familias. Algunos aspectos convendría destacar con respecto a esta Meta y sus metas específicas:

- Sería interesante diferenciar entre las dos etapas de la Educación Infantil: la etapa de 0 a 2 años que debe estar muy vinculada a las políticas familiares (lo que nos permitiría vincularla a otros ODS, no solamente al que se refiere a la educación) y la etapa de 3 años al inicio de la educación primaria (cuya calidad y eficacia social va a depender en gran medida de la cualificación del profesorado, del refuerzo del lenguaje, de la inserción en la cultura local, etc.).
- Ni la meta ni las metas específicas consideran que hablar de Educación Infantil sea diferente a hablar de Escuelas Infantiles. Y eso empobrece su impacto social. La educación infantil se puede proveer de forma directa y escolar (a través de instituciones y profesionales vinculadas a la educación) y a través de fórmulas indirectas (a través de las familias, preparando a los padres para realizar acciones que potencien el desarrollo infantil: programas ya existentes en varios países americanos). La primera consideración queda excesivamente restringida al funcionamiento efectivo del subsistema “escuela”; la segunda, incorpora al compromiso por una educación de calidad a otros agentes y orienta el esfuerzo a la generación de sinergias que acaben involucrando a familias, autoridades locales, colectivos culturales y profesionales, comunidad local, etc.
- Los indicadores 8 y 9 están muy orientados a recoger los niveles cuantitativos de logro (tasas de cobertura, titulación de los docentes). Obviamente, son indicadores relevantes, pero, como se ha visto en la introducción a esta meta, no importa solo que haya cobertura, sino que el servicio que se ofrezca sea de calidad. Además, hay otras cuestiones que resultan básicas para considerar la calidad de la oferta: infraestructuras básicas; salario medio de los docentes; compromiso de la comunidad local con la infancia; la inserción de la educación en la cultura propia; el contacto con la naturaleza; la existencia de profesorado local y vinculado a la comunidad, etc.
- Como ya se hizo en algunos países con las “zonas de atención prioritaria”, avanzar en este esquema requiere, como ya se ha señalado en la Meta general segunda, discriminar positivamente las zonas y/o sectores más deprimidos dada la importancia de la Educación Infantil para propiciar la equidad (ya decíamos que su impacto era mayor en niños de clases o ubicaciones desfavorecidas).

- En el fondo, la educación infantil institucional (lo que se puede hacer en las escuelas) debe ser acompañado con el desarrollo en cada comunidad local una "cultura de la infancia" que tiene que ver con la salud, la alimentación, la higiene, el juego y, en general, el cuidado colectivo y el compromiso con los niños pequeños y con quienes atienden su educación.

Tabla Indicador 8.

Porcentaje de niños y niñas en edad de asistir a educación de la primera infancia que participan en programas educativos CINE 0.

Tasa neta de matriculación de niños y niñas de 0 a 2 y de 3 años al inicio de la educación primaria (UIS 2011). Número de niños en edad de asistir a programas de nivel CINE 0, o educación de la primera infancia (programas de desarrollo educacional de la primera infancia -0 a 2- años y educación preprimaria -de 3 al inicio de la educación primaria-) matriculados en estos diferentes programas del nivel educativo CINE 0, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo

País	2010						2012						2015						2017					
	0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria		0 a 2 años		3 años al inicio de la educación primaria					
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas				
Argentina	4	4	74	75	5	5	71	73	5	5	74	76	6	6	75	76								
Bolivia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd	13	13	61	61	18	18	68	68	22	22	77	77								
Chile	nd	nd	nd	nd	17	17	72	71	18	18	76	75	21	21	77	76								
Colombia	nd	nd	51	51	nd	nd	67	67	nd	nd	nd	nd	38	38	47	46								
Costa Rica	2	3	51	52	3	3	50	51	3	3	53	53	3	3	53	53								
Cuba	86	94	100	100	87	91	99	99	...	...	...	...	89	90	99	99				
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1	1	55	56	1	1	54	55	2	2	57	58												
España	26	26	97	98	31	30	97	97	34	34	97	97	36	36	97	97								
Guatemala	1	1	33	34	1	1	30	30	1	1	30	30	1	1	33	33								
Honduras	na	na	60	60	na	na	65	65	na	na	8	8	nd	nd	nd	nd								
México	4	nd	51	52	4	nd	53	53	4	4	54	55	4	3	75	76								
Nicaragua	nd	nd	56	57	nd	nd	62	62	nd	nd	66	68												
Panamá	2	2	41	41	2	2	46	46	...	...	...	...								
Paraguay	0	0	33	33	1	1	32	32	nd	nd	nd	nd	1	1	43	43								
Perú	nd	nd	77	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	6	6	91	92								
Portugal	27	27	87	85	29	28	91	89	33	33	91	90	nd	nd	94	94								
R. Dominicana	1	1	37	37	1	1	37	37	...	...	48	49										
Uruguay	nd	nd	nd	nd	27	28	84	85	29	27	85	84	32	31	88	88								
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	14	16	60	59	16	17	63	63	15	14	62	62	22	22	73	73								

Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Argentina: Proyecciones de Población INDEC abiertas por edad simple (0 a 2 y 3 a 5).

Brasil: La fecha de referencia para el cálculo de las edades a partir del 31 de mayo de 2017. Incluye CINE 01 y CINE 02.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación preprimaria, y matrícula de programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji) y de Fundación Integra. No considera matrícula de Educación Parvularia que asiste a Jardines Infantiles Privados. Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Honduras: Educandos matriculados en Prebásica de 3-5 años de edad no importando el grado en que se encuentra.

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Tabla Indicador 9.

Porcentaje de educadores que tienen el título (CINE 5 o superior) de formación especializada en educación de la primera infancia (CINE 0)

Porcentaje de educadores que imparten clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de nivel CINE 5 o superior que les habilita para ello

País	% educadores titulados (Miradas 2011)	% de educadores titulados		
	2010	2013	2015	2017
Argentina	96	nd	nd	nd
Bolivia	...	96	96	99
Brasil	87	nd	nd	nd
Chile	81	89	84	79
Colombia	45	92	94	92
Costa Rica	73	99	nd	86
Cuba	100	69	74	75
Ecuador	62	32	37	44
El Salvador	93	62	nd	81
España	100	100	100	100
Guatemala	...	...	...	50
Honduras	nd	100	nd	nd
México	85	86	87	78
Nicaragua	na	na	na	
Panamá	43	26	...	
Paraguay	44	50	nd	83
Perú	...	90	91	70
Portugal	100	100	100	100
R. Dominicana	51	94	...	
Uruguay	90	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...
Iberoamérica	71	79	85	80

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: No se considera a asistentes de la educación que trabajan en el nivel educativo correspondiente a nivel CINE 0.

Se considera que tienen título aquellos docentes con logro educativo equivalente a nivel CINE 5 o superior y que estén asociados a la enseñanza de programas de educación parvularia o básica.

Ecuador: se considera a docentes que imparten clase en instituciones de educación regular con título de tercer nivel con especialidad docencia y gestión en educación parvularia, educación inicial y educación parvularia.

Uruguay: La información de docentes es de carácter parcial dado que no cubre todas las modalidades y a su vez se corresponde con cargos docentes y no con cantidad de personas. Por estos motivos se presenta como nd.

Capítulo 4

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 y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.
Indicador 10A	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1).
Indicador 10B	Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1).
<i>Nivel de logro:</i> 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 11A	Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2).
Indicador 11B	Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2).
<i>Nivel de logro:</i> 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 12A	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3).
Indicador 12B	Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3).
<i>Nivel de logro:</i> 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 específica 8	Asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactoria.
Indicador 10	Porcentaje de escolarización y finalización de la educación primaria.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La enseñanza primaria es fundamental para la formación y el futuro educativo de cualquier persona, como ha sido reconocido en todos los acuerdos mundiales sobre educación. El objetivo primero fue la universalización de esta etapa educativa y, una vez prácticamente alcanzado, ahora se trata de que todos los niños y niñas la finalicen con éxito, como requisito indispensable para acceder en condiciones favorables de aprendizaje y éxito escolar a la educación secundaria. Por esta razón, el indicador se desdobra en los dos subindicadores de escolarización y finalización de la etapa.

Indicador 10A	Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1).
---------------	--

La tasa neta de matrícula mide la cantidad de alumnos y alumnas en edad oficial de asistir a educación primaria que se encuentran efectivamente matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo.

La situación según los datos disponibles

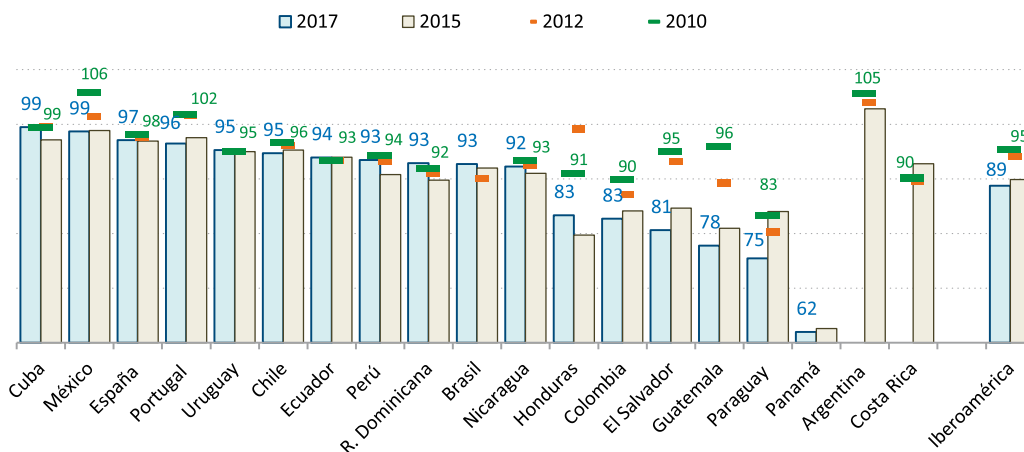
La información sobre las tasas en educación primaria procede de la disponibilidad del dato de cada país en el momento de su solicitud. Ha sido obtenida de acuerdo con lo establecido en el glosario de *Miradas 2014/2016* para los años 2010, 2012 y 2015; para el 2017 se ha utilizado el glosario de *Miradas 2018*.

Las diferencias entre los países en la tasa neta de matrícula en educación primaria van del 62% en Panamá, al 99% de Cuba y México. En 3 países la tasa supera el 95% en 2017: Uruguay, Portugal y España. En otros 6 países la tasa se sitúa entre el 90% y el 95%: Nicaragua, Brasil, República Dominicana, Perú, Ecuador y Chile.

En el promedio de Iberoamérica, la tasa de matriculación en educación primaria (CINE 1) ha disminuido del 95% al 89% entre 2010 y 2017. Exceptuando Cuba y Uruguay que la han mantenido; y Ecuador y República Dominicana que han aumentado en un punto porcentual desde el 2010. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la mayor disminución y por tanto “brecha” en la matriculación de este nivel de educación se produjo del 2010 al 2015; por ello, prudentemente se podría decir que estadísticamente en 2017 se está produciendo un moderado incremento de esta tasa respecto a los años anteriores.

Indicador 10A. Gráfico 1.

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: los datos del 2017 de Paraguay pertenecen al año 2016.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Las tasas netas de de matrícula con valores superiores a 100 solo pueden responder a datos de alumnos o de población inconsistentes.

Brasil: Como población en edad oficial para estar en los años iniciales de la enseñanza primaria (CINE 1), fue considerada la población de 6 a 10 años.

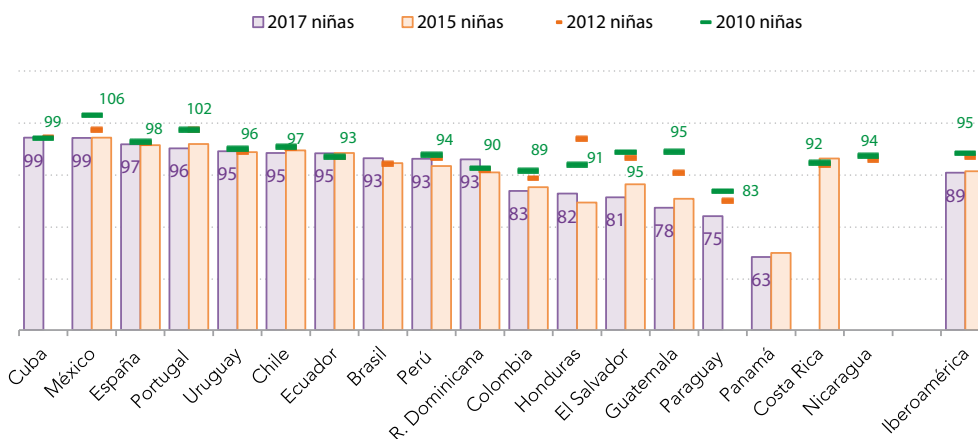
Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación primaria y que tienen la edad correspondiente.

España: La comparación entre población y escolarización puede estar afectada por las diferencias que se producen entre las cifras utilizadas de población estimada y la evolución real de la misma, siendo más evidentes en las edades de escolaridad plena.

La diferencia entre la tasa de matriculación del conjunto de la población y la de las niñas se sitúa en la mayoría de los países igual: ha incrementado en 1 punto porcentual, a favor de las niñas, en Ecuador, México y Panamá; solo en Honduras ha disminuido un punto porcentual, pero ha aumentado en 3 puntos respecto al 2015. El promedio de Iberoamérica en 2017 de las niñas que se han matriculado en CINE 1 (89%) es igual al del 2015. Los datos completos se pueden consultar en OEI Tablas indicadores *Miradas 2019* y en las tablas correspondientes al final del capítulo.

Indicador 10A. Gráfico 2.

Tasa neta de matriculación de las niñas en educación primaria (CINE 1)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: Paraguay los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Como población en edad oficial para estar en los años iniciales de la enseñanza primaria (CINE 1), fue considerada la población de 6 a 10 años.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación primaria y que tienen la edad correspondiente.

España: La comparación entre población y escolarización puede estar afectada por las diferencias que se producen entre las cifras utilizadas de población estimada y la evolución real de la misma, siendo más evidentes en las edades de escolaridad plena.

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, las fuentes de información para elaborar el indicador provienen de los datos que proporcionan las administraciones educativas, cantidad de alumnos y alumnas en edad oficial de asistir a educación primaria matriculados en dicho nivel educativo (numerador), y de los datos censales: población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo (denominador). Por tanto, pueden producirse errores que lleguen a ser significativos al valorar la evolución de las tasas a corto o medio plazo.

Asimismo, la comparación entre población y escolarización puede estar afectada por las diferencias que se producen entre las cifras utilizadas de población estimada y la evolución real de la misma.

Una elevada tasa neta de matrícula es indicativa de una buena cobertura de la población en edad escolar oficial. Su valor teórico máximo es 100%. Un aumento en el porcentaje refleja un progresivo mejoramiento de la cobertura del nivel especificado de enseñanza.

Indicador 10B**Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1).**

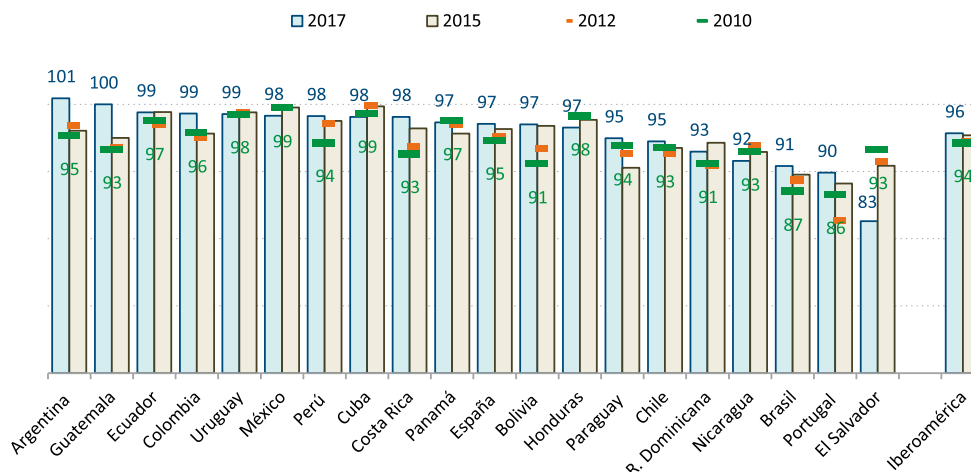
Número de alumnos y alumnas que aprobaron el último año de educación primaria (o que obtuvieron la acreditación del nivel primario de educación), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de estudiantes matriculados en el último grado de educación primaria.

La situación según los datos disponibles

La tasa bruta de finalización de la educación primaria ha alcanzado, en el promedio de Iberoamérica, el 96% en 2017, cifra superior en 2 puntos a la de 2010 y un aumento de 5 puntos porcentuales desde 2008. Los niveles de logro planteados en las Metas para este indicador señalaban que entre el 80% y el 100% del alumnado termina la primaria a la edad prevista en el 2015 y más del 90% en el 2021. Estos datos promedio de Iberoamérica, así como los de todos los países, permiten valorar positivamente la tasa alcanzada y su estabilidad en los últimos años.

Indicador 10B. Gráfico 1.

Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: los datos del 2017 de Paraguay pertenecen al año 2016.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

La tasa puede superar el 100% debido a la presencia de niños o niñas en edades superiores o inferiores a la edad oficial que ingresan a la escuela primaria en forma temprana o tardía y/o repiten grados.

Argentina: Los alumnos egresados corresponden al ciclo 2016.

Brasil: Fueron considerados como egresados los alumnos aprobados al final del año escolar en los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación primaria. Incluye matrícula de educación de adultos en programas equivalentes a nivel CINE 1 bajo clasificación CINE 2011.

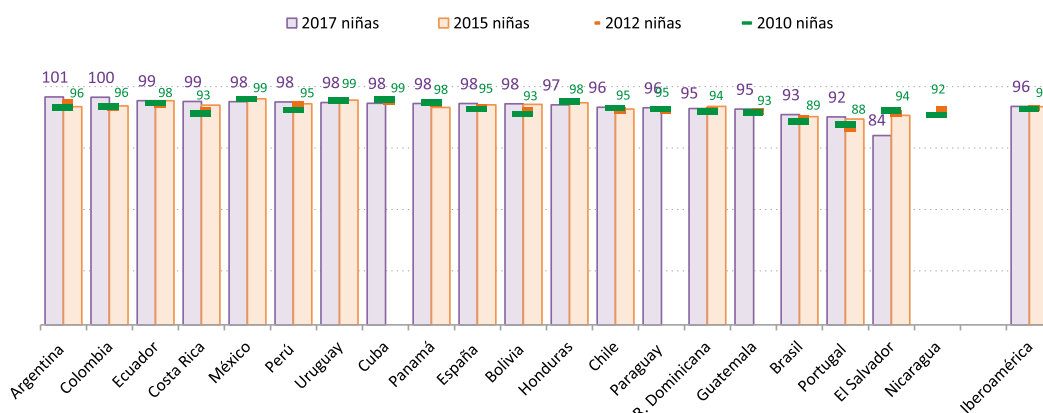
España: La diferencia con el 100% corresponde a alumnado que continua un año más en el mismo nivel, antes de pasar a la educación secundaria.

Si se consideran las tasas de los países, casi la totalidad superan el 90% (solo en uno la cifra es inferior al 90%). También es positivo el análisis si se toma en cuenta la evolución desde 2010, ya que la tasa ha aumentado en 14 países; en cuatro de ellos, Guatemala, Bolivia, Argentina y Costa Rica, el aumento de la tasa se sitúa entre 6 y 7 puntos porcentuales. Estos aumentos se añaden a los ya registrados en *Miradas 2016*, cuando el año de origen de la evolución fue 2008.

La diferencia entre la tasa de finalización del conjunto de la población y la de las niñas en 2017 se sitúa en la mayoría de los países en dos puntos a favor de las niñas, solo en un país esta diferencia es a favor de los niños (ver tabla al final del capítulo).

Indicador 10B. Gráfico 2.

Tasa bruta de finalización de las niñas en educación primaria (CINE 1)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: los datos del 2017 de Paraguay pertenecen al año 2016.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

La tasa puede superar el 100% debido a la presencia de niños o niñas en edades superiores o inferiores a la edad oficial que ingresan a la escuela primaria en forma temprana o tardía y/o repiten grados.

Argentina: Los alumnos egresados corresponden al ciclo 2016.

Brasil: Fueron considerados como egresados los alumnos aprobados al final del año escolar en los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación primaria. Incluye matrícula de educación de adultos en programas equivalentes a nivel CINE 1 bajo clasificación CINE 2011.

España: La diferencia con el 100% corresponde a alumnado que continua un año más en el mismo nivel, antes de pasar a la educación secundaria.

Especificaciones técnicas

El indicador 10B considera el número total de niños y niñas matriculados en el último grado de educación primaria y el número de egresados de educación primaria (aprobaron el último grado de educación primaria o acreditaron el nivel), independientemente de su edad, para el total y para el sexo femenino. Como este cálculo incluye a todos los graduados (sin importar la edad), la tasa puede superar el 100% debido a la presencia de niños o niñas en edades superiores o inferiores a la edad oficial que ingresan a la escuela primaria en forma temprana o tardía y/o repiten grados.

En algunos países el número de graduados podría estar condicionado a la disponibilidad de plazas en educación secundaria, de manera que se aconseja precaución al momento de realizar comparaciones internacionales.

El indicador mide la proporción bruta de conclusión de la educación primaria, pero no expresa nada en términos de la continuidad educativa, ya que dichos aprobados pueden o no continuar sus estudios en primer grado de educación secundaria baja al año siguiente.

Indicador 11

Porcentaje de escolarización y finalización de la educación secundaria baja (CINE 2)

Los programas clasificados en el nivel CINE 2 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria (primer ciclo/grados inferiores, de contar con un programa que abarque los niveles CINE 2 y 3), escuela media, escuela secundaria inferior... Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término "secundaria baja" para denominar al nivel CINE 2 (CINE 2011).

Significado e importancia del indicador

La educación secundaria baja es la etapa educativa en la que los alumnos o alumnas reciben la educación y la formación imprescindibles para poder afrontar con éxito los retos educativos, formativos y laborales posteriores, y para poder ejercer los derechos y las libertades y asumir las responsabilidades de la ciudadanía que demandamos para las sociedades democráticas y participativas de este siglo XXI.

Además, desde la publicación del informe Delors, ha cobrado especial relevancia en la gran mayoría de los países, incluidos los de la región, la necesidad de que el alumnado adquiera las competencias básicas necesarias para ejercer la ciudadanía. Se trata además de crear las condiciones favorables para la educación a lo largo de la vida.

Indicador 11A

Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)

El indicador 11A recoge la cantidad de alumnos y alumnas en edad oficial de asistir a educación secundaria baja (CINE 2) matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo.

La situación según los datos disponibles

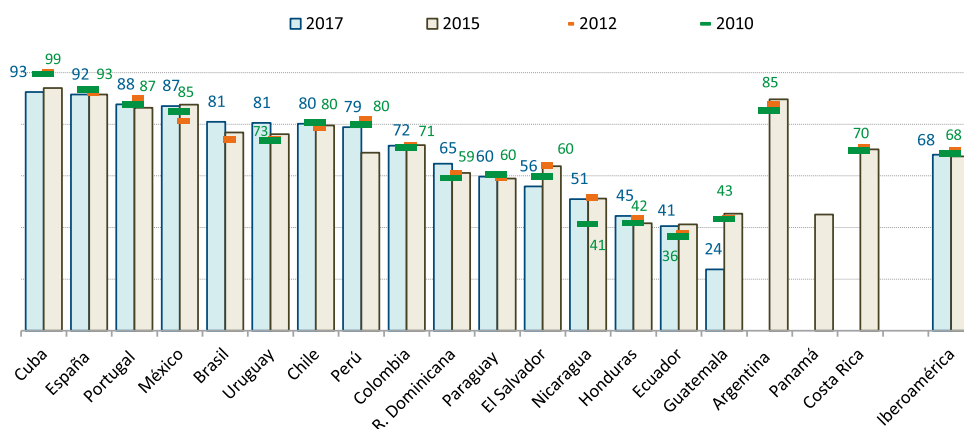
El promedio para Iberoamérica de la tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2) alcanzó en 2017 el 68%, cifra igual a la del 2010 y 2015. El promedio de Iberoamérica corresponde a tasas netas de matrícula con diferencias muy notables entre los países. En Cuba y España se supera el 90%, mientras Honduras (45%), Ecuador (41%) y Guatemala (24%) presentan cifras inferiores al 50%.

La tasa se ha mantenido igual o mejorado en uno o dos puntos porcentuales desde 2010 para cuatro países. Sin embargo, hay países en los que la mejora ha sido muy notable: 10 puntos en Nicaragua, 7 en Uruguay, 6 en República Dominicana, 4 en Ecuador y 3 en Honduras y México.

En el promedio, la tasa de Iberoamérica se encuentra muy próximo a la propuesta de nivel de logro para el 2021 (entre el 70% y el 100% de los alumnos o alumnas está escolarizado en educación secundaria baja) pero, a pesar de los avances registrados, dos países se sitúan por debajo del 70% y otros cinco países aún no han logrado situarse en la horquilla de nivel de avance del 2015 (entre el 60% y el 95%).

Indicador 11A. Gráfico 1.

Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas:

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

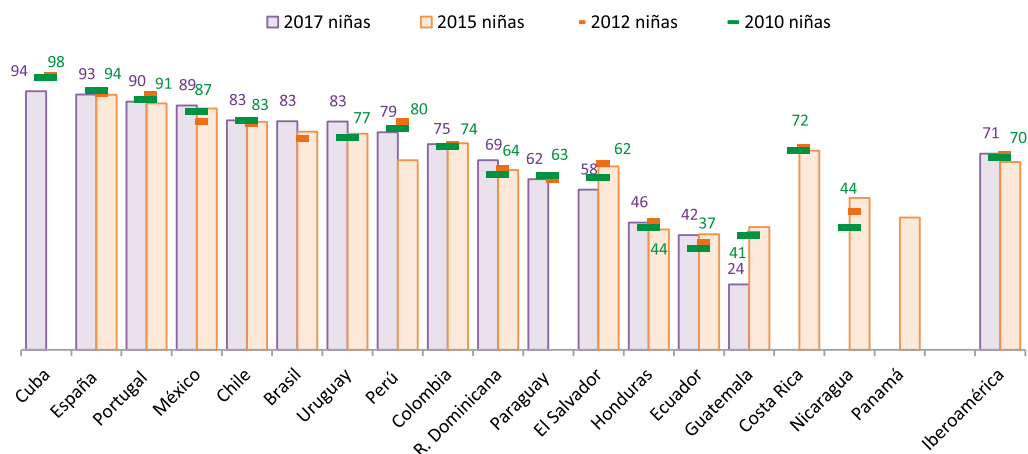
España: La diferencia con el 100% corresponde al alumnado que continuaría un año más en secundaria baja.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

La diferencia entre la tasa de matriculación del conjunto de la población y la de las niñas se sitúa en la mayoría de los países entre 1 y 4 puntos a favor de las niñas. Estas diferencias mejoran a las señaladas en primaria. El promedio de Iberoamérica en 2017 de las niñas que se han matriculado en CINE 2 (71%) supera en 3 puntos porcentuales al del 2015. La mayoría de los países de la región (excepto en dos países), se ha mantenido igual o han mejorado. Ha aumentado: 10 puntos en Perú, 4 puntos porcentuales en Uruguay, Brasil y República Dominicana, 2 en Honduras y 1 punto en México y Portugal. En el caso de El Salvador y Guatemala, la disminución está asociada a la tasa total de matriculación del conjunto de la población. Los datos completos se pueden consultar en *OEI Tablas indicadores Miradas 2019*.

Indicador 11A. Gráfico 2.

Tasa neta de matriculación de las niñas en educación secundaria baja (CINE 2)

Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas:

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

España: La diferencia con el 100% corresponde al alumnado que continuaría un año más en secundaria baja.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Especificaciones técnicas

Este indicador no debería generar resultados iguales o superiores al 100%, en la medida en que no deberían existir más alumnado que población de la misma edad. Como podrían articularse diferentes fuentes de información (datos administrativos, encuestas poblacionales, censos, etc.), podrían existir desajustes producto de errores de muestreo en encuestas de población o de estimación en proyecciones poblacionales y momentos de relevamiento diferente en cada tipo de fuente. Para evitar estos extremos, se sugiere utilizar únicamente fuentes oficiales administrativas para el número de estudiantes matriculados y los censos y proyecciones oficiales de población.

El indicador 11A no computa a aquellos adolescentes que se encuentran rezagados o fuera del sistema, no considerando a los niños y niñas matriculados fuera del tramo de edad. En este sentido, se trata de una medida dura de cobertura.

Indicador 11B

Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)

Este indicador 11B recoge el número de estudiantes que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnado matriculado en el último grado de educación secundaria baja.

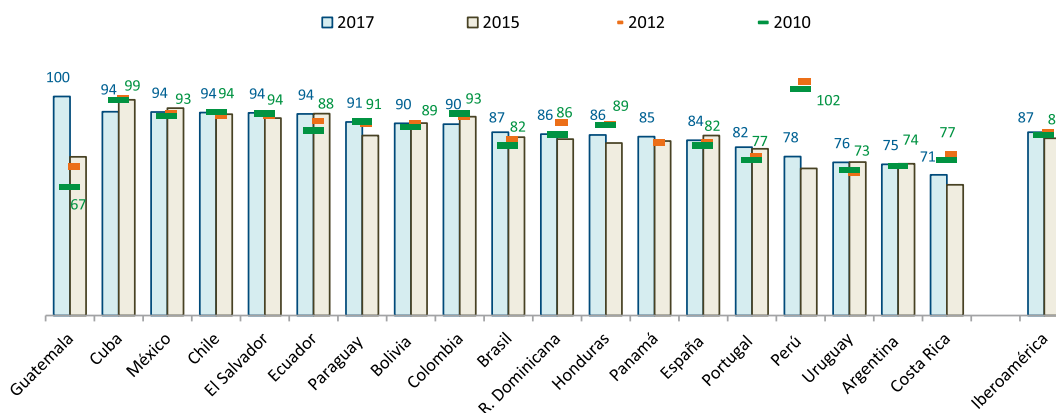
La situación según los datos disponibles

El promedio de Iberoamérica en 2017 es 87%, porcentaje que mejora en 2 puntos porcentuales la cifra de 2015. Los porcentajes entre los países oscilan entre el 100% de Guatemala y el 71% de Costa Rica, una variación menor que la que se produce en las tasas de matrícula. Conviene considerar ambas tasas, de finalización y de matrícula, conjuntamente, ya que lo deseable es que a una tasa elevada de matrícula corresponda una tasa también elevada de conclusión de la educación secundaria baja; dicho de otro modo, el objetivo con respecto a esta etapa es que todos los alumnos y alumnas accedan a ella y la puedan finalizar con éxito.

La tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja ha mejorado sustancialmente entre 2015 y 2017 en Guatemala (22 puntos), Paraguay (5 puntos), Costa Rica y Perú (4 puntos); una mejora más moderada, entre 1 y 3 puntos porcentuales, en Chile, Portugal, Panamá, República Dominicana, Brasil, El Salvador y Perú. Se ha mantenido igual en Ecuador, Argentina, Bolivia y Uruguay, mientras ha empeorado ligeramente en 4 países. Por consiguiente, estos resultados en la región son positivos.

Indicador 11B. Gráfico 1.

Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas:

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

España: La diferencia con el 100% corresponde al alumnado que continuaría un año más en secundaria baja.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

El nivel de logro que fue planteado para el conjunto del indicador es que entre el 40% y el 80% del alumnado termine la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60% y el 90% la concluye en 2021. La tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2), como se ha señalado, presenta el porcentaje de alumnado que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, con respecto al número total de alumnos y alumnas matriculados el año considerado. Esta tasa se utiliza como indicador indirecto para conocer el porcentaje de alumnado de una cohorte de edad que finalizan con éxito la educación secundaria baja, operación compleja por las repeticiones, por la presencia en el último curso de la educación secundaria baja de estudiantes de edades superiores a la teórica de finalización, y por la proporción de alumnado matriculados. Es seguro que de poder calcularse este segundo porcentaje, daría un valor en todos los casos inferior a la tasa bruta. No obstante, el uso de esta tasa, al comparar la evolución en el tiempo, permite corregir esa diferencia y, por tanto, mostrar la evolución del nivel de logro propuesto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, hay que resaltar que, como se ha señalado, en el promedio de Iberoamérica, el 87% de los jóvenes matriculados en el último curso de la educación secundaria básica aprobaron u obtuvieron la acreditación de dicho nivel. La totalidad de los países de los que se dispone de dato para este indicador en 2017 supera el 70%. Por tanto, se puede

estimar que el nivel de logro para 2021, como hace este indicador 11B, ha sido alcanzado en la región, situándose dentro de la horquilla de nivel de logro.

Convendría, no obstante, poder complementar este indicador con los que provienen de las respuestas a las encuestas de hogares o de la población activa, sobre el nivel educativo alcanzado por las distintas cohortes de edad, como el indicador de contexto C7. “Porcentaje de población que alcanza cada uno de los niveles con respecto al total” que se presenta en el capítulo C.

Especificaciones técnicas

El indicador mide el número de alumnos y alumnas que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnado matriculado en el último grado de educación secundaria baja.

Valores positivos inferiores a 100% indican la proporción (porcentaje) de alumnos y alumnas que egresaron de educación secundaria baja (CINE 2) como proporción de los matriculados en el último grado de educación secundaria baja en dicho año. Es deseable que el valor que se obtenga se aproxime lo más posible al 100% y este incremento será objeto de la valoración del seguimiento del indicador. Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Meta específica 9	Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior.
Indicador 12	Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria alta (CINE 3).

Significado e importancia del indicador

La educación secundaria alta no tiene carácter obligatorio para los jóvenes en la mayoría de los países y son muchos los Estados que todavía no se han propuesto universalizarla. Que los jóvenes finalicen la educación secundaria alta no garantiza que estén perfectamente preparados para afrontar con éxito la vida laboral o la formación superior, aunque son muchos los estudios que muestran que quienes no finalizan esta etapa tienen más dificultades para encontrar trabajo y suelen estar limitados a ocupaciones escasamente cualificadas y remuneradas, en muchas ocasiones poco estables y, lo que es peor, que no les aseguran unas condiciones mínimas de bienestar en su vida adulta. En un mundo tan cambiante como el actual, que reclama la adquisición de nuevas destrezas y competencias, la educación secundaria alta prepara a los jóvenes para aprender a lo largo de la vida y afrontar los retos futuros que se les planteen.

Indicador 12A

Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3).

En la Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) se presentan, primero, el número total de alumnos graduados en educación secundaria alta (CINE 3); segundo, el número de graduados en programas de educación general (CINE 34); y tercero, el número de graduados en programas de educación vocacional (CINE 35), independientemente de su edad, expresados como porcentajes de la población en edad oficial de ingresar a los programas del último año de educación secundaria alta (CINE 3) en el año correspondiente.

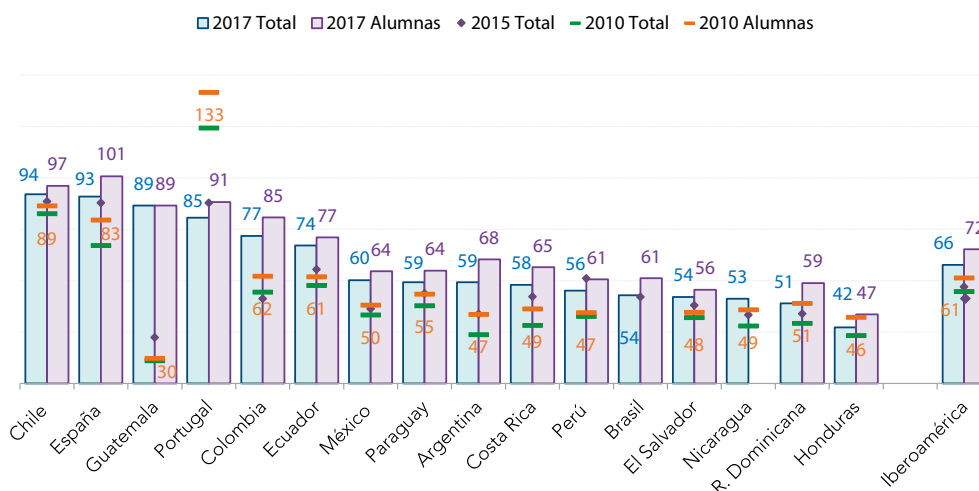
La situación según los datos disponibles

16 países han enviado datos para este indicador (Gráfico 1) y han sido ordenados según los valores correspondientes a 2017. En Iberoamérica, como promedio, la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) alcanzó en 2017 el 66%, lo cual la sitúa dentro de la horquilla de nivel de logro para 2021: *las tasas de culminación de la educación secundaria superior se sitúan entre el 60% y el 90%*. La evolución desde 2010 es notable, del 56% al 66%, de modo que se ha elevado en 10 puntos porcentuales, es decir 2 de cada 3 jóvenes se encuentran graduados en educación secundaria alta. La evolución de la tasa en algunos países, como en el promedio de la región, ha sido muy favorable. Guatemala ha triplicado el porcentaje de 2010, ocho países se encuentran por encima de los 10 puntos: Colombia, Argentina, España, Ecuador, Costa Rica, México, Nicaragua y Perú; cuatro países entre 8 y 9 puntos porcentuales y con un aumento más moderado Honduras (3 puntos). Si bien, mencionar a Portugal, donde su promedio en 2017 es de 85% (35 puntos menos que en 2010 y 5 menos que en 2015). Estos aumentos muestran la firme decisión en la región de alcanzar la Meta propuesta en el porcentaje de jóvenes graduados en educación secundaria alta.

Este promedio es el resultado de unas tasas muy desiguales en los países, que van del 94% en Chile, al 42% en Honduras. Seis países, además de Chile, superan el 60%: España (93%), Guatemala (89%), Portugal (85%), Colombia (77%), Ecuador (74%) y México (60%). Muy próximos al 60% para situarse dentro del nivel de logro para 2021: Argentina (59%), Paraguay (59%) y Costa Rica (58%). Los demás países todavía no han alcanzado el nivel de logro del 2021, aunque se encuentran dentro de la horquilla de nivel de logro del 2015 (entre el 40% y el 70%).

Indicador 12A. Gráfico 1.

Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: Paraguay los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

En la totalidad de los países que han enviado dato para este indicador en 2017, las tasas de graduación de las alumnas son superiores a las del total: superan en 9 puntos al total en Argentina, 8 puntos en España y República Dominicana, 7 en Colombia, Costa Rica y Brasil, 6 y 5 puntos en Portugal y Honduras respectivamente, 4 en Paraguay y Perú, y en 3 puntos porcentuales en Chile, Ecuador, México y El Salvador. En el promedio de Iberoamérica, la tasa de graduación de las alumnas en 2017 supera en 11 puntos porcentuales a la del 2010.

Los datos recogidos de acuerdo con el Glosario *Miradas 2018* permiten desglosar la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta en las tasas correspondientes a los programas generales (34) y los programas profesionales (35). La suma de ambas tasas no coincide con la total, primero porque puede haber duplicidades de títulos y, segundo, porque no se consignan las graduaciones en otros programas profesionales de ciclo largo o corto (ver la CINE 2011).

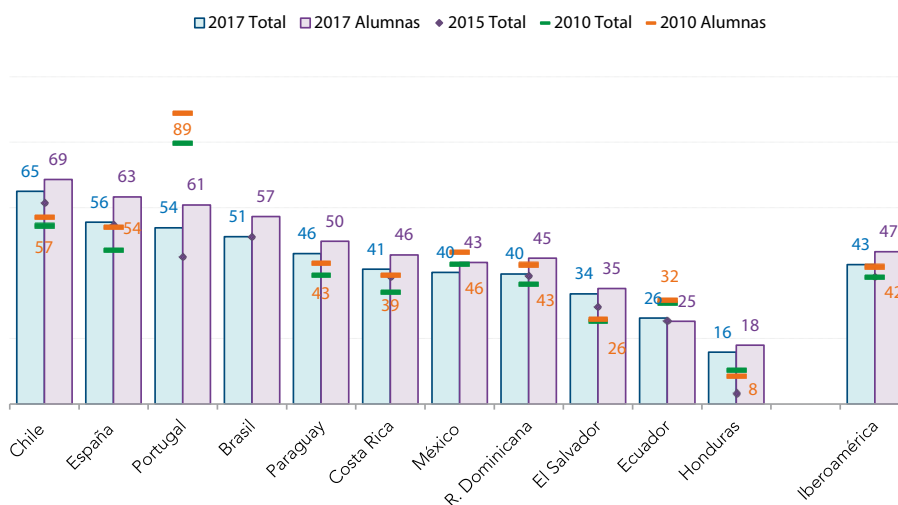
En los programas académicos (CINE 34), once países disponen de dato para 2017 (gráfico 2), la tasa bruta de graduación ha alcanzado en el promedio de Iberoamérica el 43% en 2017. Pero, también aquí, las diferencias entre países son muy notables. Las cifras varían entre el 65% de Chile y el 16% de Honduras. Por encima del 50% se sitúan Brasil (51%), Portugal (54%) y España (56%). Entre el 40% y el 50% se encuentran República Dominicana (40%), México (40%), Costa Rica (41%) y Paraguay (46%). El resto de los países presenta una tasa de graduación inferior al 40% en los programas generales de la educación secundaria alta.

Las diferencias entre 2010 y 2017 son elevadas y han aumentado en Chile (11 puntos porcentuales), España (9 puntos), El Salvador (8 puntos) y Paraguay y Costa Rica (7 puntos), y más moderadas en Honduras y República Dominicana. Si bien hay que mencionar que en tres países (Portugal, México y Ecuador) la tasa bruta de graduación en los programas académicos (CINE 34) ha disminuido.

También en estos programas CINE 34 las tasas de graduación de las mujeres son en la mayoría de los países, excepto en un país, superiores a las totales. Hay diferencias a favor de las alumnas en España con 8 puntos porcentuales, 7 puntos en Portugal, 6 en Brasil, 5 en República Dominicana y 4 puntos en Chile, Paraguay y Costa Rica. En el resto de los países con 2 y 3 puntos porcentuales.

Indicador 12A. Gráfico 2.

Tasa bruta de graduación en programas académicos CINE 34



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: Paraguay los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

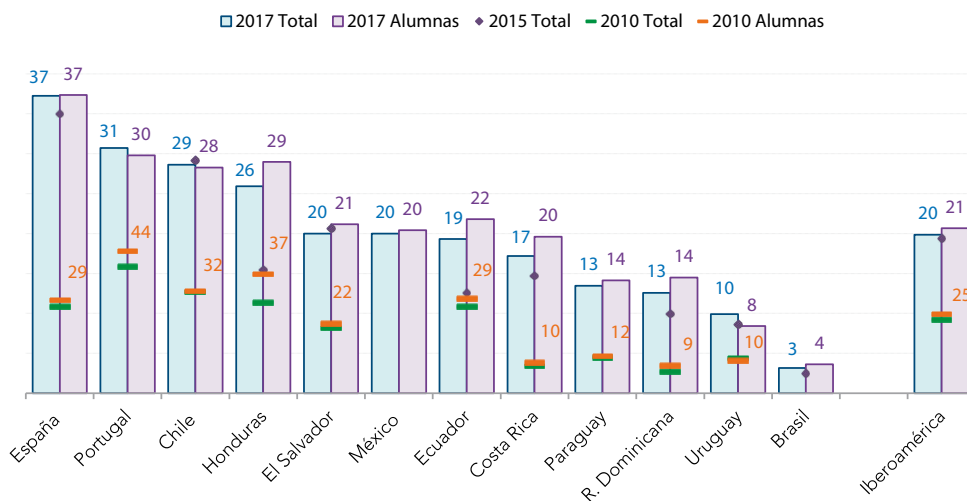
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Hay que señalar el escaso porcentaje de alumnado que sigue estudios profesionales en la región (gráfico 3). La tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 35, que conducen tanto al mercado laboral como a formación profesional superior (CINE 5) alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 20% en 2017 y ha disminuido en 3 puntos porcentuales respecto al 2010, aunque ha aumentado 1 punto desde el 2015. También las diferencias entre países son aquí muy notables. Las cifras de los países varían entre el 37% de España y el 3% de Brasil. Por encima del 20% se encuentran México y El Salvador (20%), Honduras (26%), Chile (29%) y Portugal (31%). Por debajo del 20% las tasas del resto de los países. Hay que mencionar el aumento de algunos países respecto al 2010: España con 10 puntos porcentuales, 9 puntos Costa Rica, 6 República Dominicana y entre 2 y 3 puntos porcentuales Paraguay y Brasil.

En el caso de las tasas de graduación de las alumnas, en seis países supera al total entre 1 y 3 puntos porcentuales a favor de las femeninas. Hay países donde se ha mantenido igual: España, Chile, México y Brasil. Sin embargo, en Uruguay y Portugal las tasas de las alumnas en estudios profesionales son 1 punto inferior a las totales en 2017.

Indicador 12A. Gráfico 3.

Tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 35



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: Paraguay los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Especificaciones técnicas

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: escuela secundaria segunda etapa, secundaria superior... Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término "secundaria alta" para denominar al nivel CINE 3, de acuerdo con la CINE 2011.

El indicador mide la razón entre la conclusión de los estudios y la población en edad de realizar el último año de los cursos correspondientes.

Los resultados obtenidos con el indicador mostrarán la cantidad de alumnado que aprobaron el último grado de educación secundaria alta (CINE 3) como porcentaje de todos los jóvenes en edad de cursarlo. Parece deseable que el valor que se obtenga se aproxime progresivamente al 100%. Los incrementos que se produzcan serán el objeto de la valoración del seguimiento del indicador.

Indicador 12B

Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3).

Número de jóvenes de 20 a 24 años que han alcanzado como mínimo una graduación en educación secundaria alta (CINE 3), expresado como porcentaje del total de la población de 20 a 24 años.

En Iberoamérica, como en otros países educativamente avanzados, se ha valorado que una meta fundamental para 2021 sea que una amplia mayoría de los jóvenes de 20 a 24 años hayan finalizado al menos los estudios de educación secundaria alta.

La situación según los datos disponibles

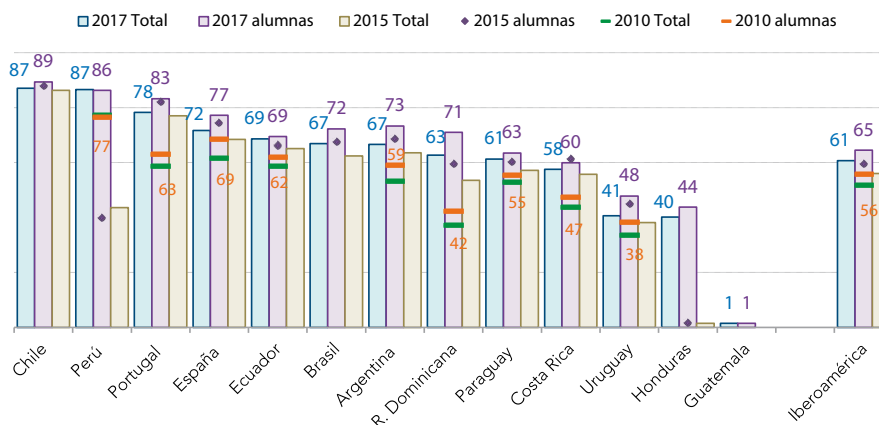
El promedio de jóvenes iberoamericanos de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta alcanzó en 2017 el 61%, 5 puntos porcentuales más que en 2015 y 9 más que en 2010. Las cifras de los países van del 87% en Chile al 1% en Guatemala. Por encima del 80% se encuentra, junto con Chile, Perú (87%). Entre el 50% y el 80% están los porcentajes de Portugal (78%), España (72%), Ecuador (69%), Brasil y Argentina (67%), República Dominicana (63%), Paraguay (61%) y Costa Rica (58%). El resto de los países presentan cifras inferiores al 50%.

Hay que resaltar la evolución positiva de este indicador entre 2015 y 2017 en Perú (43 puntos porcentuales de mejora) y Honduras (39 puntos). Hay varios países en los que la mejora en puntos porcentuales ronda o supera los 4 puntos: República Dominicana, Brasil y Paraguay. El promedio de Iberoamérica ha mejorado 5 puntos porcentuales. Este otro indicador, de impacto de la educación alcanzada, ofrece un resultado similar al anterior sobre el notable esfuerzo de buena parte de los países de la región por elevar el porcentaje de ciudadanos que alcanzan una graduación en educación secundaria alta.

El porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta es en 2017 superior al de la población total, tanto en el promedio de los países de la región como en la mayoría de los países. Supera en 8 puntos en República Dominicana, 7 en Uruguay y Argentina, con 5 puntos España, Brasil y Portugal, 4 puntos porcentuales Honduras y, más moderadamente, entre 1 y 2 puntos en Ecuador, Paraguay, Chile y Costa Rica. En el promedio de Iberoamérica, la tasa de graduación de las alumnas es 4 puntos porcentuales superior a las del total, asimismo ha mejorado al promedio de alumnas de 2015 en 5 puntos y en 9 al del 2010.

Indicador 12B. Gráfico 1.

Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la educación secundaria alta (CINE 3)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores *Miradas 2019*.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Notas: Paraguay los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

El nivel de logro para la Meta específica 9 *Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior* se estableció entre el 40% y 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021. Cabe señalar que para este Indicador 12B el promedio de la región y los porcentajes de 10 de los países alcanzan un valor comprendido en la horquilla del nivel de logro para el 2021.

Especificaciones técnicas

El indicador mide la razón entre el número de jóvenes de 20 a 24 años que, de acuerdo con las encuestas de los hogares (EPA o LFS para España y Portugal), han completado al menos la educación secundaria alta y la población total comprendida entre dichas edades. No expresa nada en términos de la continuidad educativa, ya que dichos aprobados pueden o no continuar o haber continuado sus estudios terciarios.

Parece deseable que el valor que se obtenga se aproxime progresivamente al 100%; los incrementos que se produzcan serán el objeto de la valoración del seguimiento del indicador.

Síntesis de la Meta general cuarta

Como se señaló en *Miradas 2011*, la Meta general cuarta plantea universalizar la educación primaria y la educación secundaria baja y ampliar el acceso a la educación secundaria alta. Se trata de dos objetivos complementarios que tienen una gran importancia para consolidar el desarrollo educativo, económico y social de los países iberoamericanos.

El documento final del proyecto Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), señalaba que su objetivo más ambicioso era que todos los jóvenes de la región pudieran completar doce años de educación. Una escolarización de doce años constituye una garantía para mejorar el futuro formativo, laboral y social de los jóvenes y para que puedan adquirir las competencias necesarias para acceder a una vida adulta satisfactoria. Por lo tanto, una buena parte de los esfuerzos de la década 2011-2021 han sido orientados hacia la extensión de la escolaridad formal hasta la finalización de la educación secundaria alta.

Aumentar las tasas de graduación en la educación secundaria exige disponer de instituciones educativas cercanas y con plazas suficientes para atender a la población destinataria y que dichos centros educativos cuenten con recursos suficientes y, sobre todo, con un profesorado bien preparado y motivado, capaz de crear ambientes educativos ricos y estimulantes. Una vez cumplidos dichos requisitos, hay que contar con la participación de las familias y hay que conducir a los alumnos y alumnas al éxito escolar y a la terminación de los estudios, lo que supone facilitar la promoción y la recuperación durante su escolarización, minimizando los retrasos y las repeticiones, fenómenos que están estrechamente ligados a la perniciosa falta de idoneidad de la edad al grado que se cursa y factores predictores del abandono temprano.

El esfuerzo por incorporar a la educación secundaria a todos los jóvenes ha venido acompañado de dos circunstancias que hoy son centrales en las preocupaciones educativas: el denominado fracaso escolar, que afecta al alumnado que no finaliza con éxito la educación secundaria baja y que no alcanza el nivel deseado de competencias básicas; y el abandono temprano de la educación y formación, que afecta a los jóvenes que una vez concluidos los estudios de educación secundaria baja no continúan su formación hasta completar la educación secundaria alta.

Por estas razones se señalaba en *Miradas 2011* que los países de Iberoamérica deben concentrar sus esfuerzos no solo en aumentar la cobertura y el acceso a la educación, sino también en promover la progresión y la finalización de los estudios. Ese es el sentido profundo de la meta general cuarta, aunque la cobertura sea el aspecto más visible y fácil de cuantificar. Esa es la razón de que no se pueda concebir esta meta separada por completo de la siguiente, que plantea la mejora de la calidad de la educación y el currículo escolar.

La meta general cuarta se ha desdoblado en dos metas específicas distintas: la número 8, que plantea asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria baja en condiciones satisfactorias; y la número 9, que se propone incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria alta. La aproximación a la primera de ellas se realiza por medio de dos indicadores: el 10, que cuantifica el porcentaje de escolarización y de finalización de la educación primaria; y el 11, que realiza la misma operación en la educación secundaria baja.

La meta específica novena, por su parte, cuenta con el indicador 12, que calcula el porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria alta.

Conviene realizar algunas reflexiones terminológicas antes de descender a la interpretación de los datos de estos tres indicadores. La educación primaria (CINE 1), aun teniendo inicios y duraciones diferentes de un país a otro, suele mantener siempre la misma denominación, sin inducir a confusión. En cambio, la educación secundaria (CINE 2 y CINE 3) recibe una mayor variedad de denominaciones, pese a ser esta la más habitual. Por ejemplo, en México se habla de educación media. Además, el hecho de contar con dos subniveles distintos, que la CINE 2011 ha denominado secundaria baja y secundaria alta, hace que la dispersión terminológica aumente. Así, en algunos países, ambos subniveles reciben nombres diferentes, como es el caso de España, que distingue entre educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato o ciclos formativos de grado medio, mientras que en otros se conserva el mismo nombre genérico, aunque con especificaciones distintas. Entre estas últimas, la baja (CINE 2) también se conoce como *básica*, u *obligatoria*, mientras que la superior (CINE 3) se ha denominado *alta* en la nueva CINE 2011.

En la cobertura de la educación primaria, el promedio de Iberoamérica en 2017 ha disminuido un punto porcentual respecto al 2015. En 10 de los 17 países que disponen de dato en 2013/15 y 2017, esta tasa se ha mantenido o aumentado, por ello, prudentemente, se podría decir que estadísticamente en 2017 se está produciendo un moderado incremento de esta tasa. Lo mismo sucede entre la tasa de matriculación del conjunto de la población y la de las niñas en la mayoría de los países se ha mantenido o incrementado en 1 punto porcentual a favor de las niñas. El promedio de Iberoamérica en 2017 de las niñas que se han matriculado en CINE 1 (89%) es igual al del 2015.

Para la tasa bruta de finalización de la educación primaria, el promedio de Iberoamérica (96%) en 2017 ha aumentado respecto al 2010 en 2 puntos porcentuales y 5 desde el 2008. Los niveles de logro planteados en las Metas para este indicador señalaban que entre el 80% y el 100% del alumnado termina la primaria a la edad prevista en el 2015 y más del 90% en el 2021. Estos datos promedio de Iberoamérica, así como los de todos los países, permiten valorar positivamente la tasa alcanzada y su estabilidad en los últimos años.

La educación secundaria presenta mayores diferencias entre los países y distintas situaciones con respecto a los niveles de logro. El promedio para Iberoamérica de la tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2) alcanzó en 2017 el 68%, cifra inferior en 21 puntos porcentuales a la tasa de primaria.

En el caso de las féminas, la diferencia entre la tasa de matriculación del conjunto de la población y la de las niñas se sitúa en la mayoría de los países entre 1 y 4 puntos a favor de las niñas. Estas diferencias mejoran a las de primaria. El promedio de Iberoamérica en 2017 de las niñas que se han matriculado en CINE 2 (71%) supera en 3 puntos porcentuales al del 2015. La mayoría de los países de la región (excepto en dos países) se ha mantenido igual o mejorado.

Respecto a la tasa bruta de finalización de la educación secundaria baja, sus resultados son positivos. En promedio el 87% de los jóvenes matriculados en el último curso de la educación secundaria básica aprobaron u obtuvieron la acreditación en dicho nivel. La totalidad de los países de los que

se dispone de dato para este indicador en 2017 supera el 70%. Es por ello que, el nivel de logro para 2021 (entre el 70% y el 100% del alumnado en educación secundaria baja está escolarizado), ha sido alcanzado en la región situándose dentro de la horquilla prevista.

En Iberoamérica, como promedio, la Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) alcanzó en 2017 el 66%, lo cual la sitúa dentro de la horquilla de nivel de logro para 2021 (entre el 60% y el 90%). La evolución desde 2010 es notable, del 56% al 66%, de modo que se ha elevado 10 puntos porcentuales, es decir 2 de cada 3 jóvenes se encuentran graduados en educación secundaria alta. La evolución de la tasa en algunos países, como en el promedio de la región, ha sido muy favorable. Estos aumentos muestran la firme decisión en la región de alcanzar la Meta propuesta en el porcentaje de jóvenes graduados en educación secundaria alta.

Por otra parte, la tasa de graduación de las alumnas es superior a las del total. En el promedio de Iberoamérica, la tasa de graduación de las alumnas en 2017 supera en 11 puntos porcentuales a la del 2010.

Finalmente, cabe destacar la preeminencia de los estudios generales de nivel CINE 34 (modelo bachillerato) frente a los profesionales (CINE 35). Hay un escaso porcentaje de alumnos que siguen estudios profesionales en la región. La tasa bruta de graduación en programas profesionales CINE 35, que conducen tanto al mercado laboral, como a formación profesional superior (CINE 5), alcanzó en el promedio de Iberoamérica el 25% en 2012, el 19% en 2015 y ha aumentado moderadamente al 20% en 2017.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)**Meta general cuarta****Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.**

La meta general cuarta de la OEI se refiere a la universalización de la escolarización, el aseguramiento de la permanencia en el sistema educativo hasta el final de la secundaria básica y el reforzamiento del acceso a la secundaria superior (bachillerato).

Sus dos metas específicas incluyen que la escolarización en el nivel primario pueda ser garantizada en “condiciones satisfactorias” y que más jóvenes egresen de la educación secundaria superior. Sus indicadores son, naturalmente, las tasas de egreso tanto en el nivel primario como en el secundario. Para el año 2021 se pretende que más del 90% del alumnado egrese de la escuela primaria a la edad establecida y que entre el 60% y el 90% termine sus estudios secundarios.

Por su parte, el objetivo 4.1 de la Organización de las Naciones Unidas presenta para el año 2030 un claro paralelismo, y apunta a “*velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces*”.

La articulación entre ambas metas resulta evidente. Ambos proyectos presentan como objetivo fundamental el acceso universal a todos los niveles básicos de educación escolar. Es interesante destacar que en el caso de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, este objetivo se presenta como primero dentro del desglose del objetivo 4 referido a la educación, mientras que en el caso de la OEI aparece recién en cuarto puesto dado que las metas que le anteceden son aquellas referidas a la concientización social con respecto a la importancia de la educación, a la igualdad educativa y al aumento no solo en el acceso a la educación primaria, sino también a la calidad de la misma.

Podríamos afirmar, entonces, que tanto la OEI como las Naciones Unidas presentan una serie de objetivos para que el terreno educativo sea sólido, igualitario antes de plantear la casi total universalización de la escolaridad. En este sentido, ambas buscan asegurar primero que el total de la población pueda educarse en la escuela antes de plantear cualquier otra problemática referida al sistema educativo.

A la vez, existe un componente en común entre ambas metas, y es el de sujeción de la calidad educativa al acceso, no en términos excluyentes, aunque sí de prioridad. Es el documento de la Organización de las Naciones Unidas, de hecho, el que plantea la “producción de resultados escolares pertinentes y eficaces”, pero tal logro se presenta como un aspecto correlativo al acceso en la educación. Sin la garantía de un acceso equitativo a la escolarización, resulta imposible plantear la calidad que debe tener la misma.

De igual manera, el documento de la OEI especifica que la educación debe darse en “condiciones satisfactorias” y resta mencionar entre sus indicadores cuáles deben ser dichas condiciones.

Los indicadores efectivamente destacados son las tasas de egreso de los distintos niveles educativos. Algo similar sucede con los resultados “pertinentes y eficaces” que demanda el documento de las Naciones Unidas. Cabe reclamar, por tanto, en ambos proyectos, una más clara especificación de dichos términos para hacerlos medibles y así poder evaluar, a largo plazo, si se ha alcanzado o no la meta propuesta.

Tabla Indicador 10A.
Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)

Cantidad de alumnos y alumnas en edad oficial de asistir a educación primaria matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo

Tasa neta de matriculación en educación primaria (CINE 1)								
País	2010		2012		2015		2017	
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas
Argentina	105	...	104	...	103	...		
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	90	91	92	92	93	93
Chile	96	97	96	96	95	96	95	95
Colombia	90	89	87	87	84	84	83	83
Costa Rica	90	92	90	91	93	93	...	...
Cuba	99	99	99	100	...	...	99	99
Ecuador	93	93	93	93	94	95	94	95
El Salvador	95	95	93	93	85	85	81	81
España	98	98	98	98	97	97	97	97
Guatemala	96	95	89	89	81	81	78	78
Honduras	91	91	99	99	80	79	83	82
México	106	106	101	102	99	99	99	99
Nicaragua	93	94	92	93	nd	nd	92	nd
Panamá	...	...	...	...	63	64	62	63
Paraguay	83	83	80	80			75	75
Perú	94	94	93	93	91	91	93	93
Portugal	102	102	101	102	98	97	96	96
R. Dominicana	92	90	91	90	90	89	93	93
Uruguay	95	96	95	95	95	95	95	95
Iberoamérica	95	95	94	94	90	89	89	89

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Las tasas netas de de matrícula con valores superiores a 100 solo pueden responder a datos de alumnos o de población inconsistentes.

Argentina: Proyecciones de Población INDEC abiertas por edad simple (6 a 11) .

Brasil: Como población en edad oficial para estar en los años iniciales de la enseñanza primaria (CINE 1), fue considerada la población de 6 a 10 años.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación primaria y que tienen la edad correspondiente.

Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: La comparación entre población y escolarización puede estar afectada por las diferencias que se producen entre las cifras utilizadas de población estimada y la evolución real de la misma, siendo más evidentes en las edades de escolaridad plena.

Paraguay: Los datos del año 2017 pertenecen al 2016.

Tabla Indicador 10B.

Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)

Número de alumnos y alumnas que aprobaron el último año de educación primaria (o que obtuvieron la acreditación del nivel primario de educación), independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos y alumnas matriculados en el último grado de educación primaria

Tasa bruta de finalización de educación primaria (CINE 1)										
País	2008		2010		2012		2015		2017	
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas
Argentina	...	...	95	96	97	98	96	96	101	101
Bolivia	90	91	91	93	93	95	97	97	97	98
Brasil	...	...	87	89	89	91	90	92	91	93
Chile	...	...	93	95	93	94	94	95	95	96
Colombia	105	...	96	96	95	96	96	97	99	100
Costa Rica	88	...	93	93	94	95	96	97	98	99
Cuba	92	...	99	99	100	98	...	...	97	98
Ecuador	98	...	97	98	97	97	99	99	99	99
El Salvador	86	...	93	94	91	93	91	92	83	84
España	100	...	95	95	95	96	96	97	97	98
Guatemala	78	...	93	93	93	94	...	...	100	95
Honduras	85	...	98	98	98	98	98	98	97	97
México	...	...	99	99	99	99	100	100	98	98
Nicaragua	70	...	93	92	94	95	nd	nd	92	nd
Panamá	97	...	97	98	97	97	96	96	97	98
Paraguay	93	...	94	95	93	94	nd	nd	95	96
Perú	95	...	94	95	97	97	98	98	98	98
Portugal	88	89	86	88	83	86	88	91	90	92
R. Dominicana	86	...	91	94	91	94	94	96	93	95
Uruguay	98	...	98	99	99	99	99	99	99	98
Iberoamérica	91	...	94	95	94	95	95	96	96	96

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2008 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

La tasa puede superar el 100% debido a la presencia de niños o niñas en edades superiores o inferiores a la edad oficial que ingresan a la escuela primaria en forma temprana o tardía y/o repiten grados.

Argentina: Los alumnos egresados corresponden al ciclo 2016.

Brasil: Fueron considerados como egresados los alumnos aprobados al final del año escolar en los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación primaria.

Incluye matrícula de educación de adultos en programas equivalentes a nivel CINE 1 bajo clasificación CINE 2011.

Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: La diferencia con el 100% corresponde a alumnado que continua un año más en el mismo nivel, antes de pasar a la educación secundaria.

Paraguay: Los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Tabla Indicador 11A.
Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)

Cantidad de alumnos y alumnas en edad oficial de asistir a educación secundaria baja (CINE 2) matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo

Tasa neta de matriculación en educación secundaria baja (CINE 2)								
País	2010		2012		2015		2017	
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas
Argentina	85	...	87	...	90	...	nd	nd
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	74	77	77	79	81	83
Chile	80	83	79	82	80	83	80	83
Colombia	71	74	71	74	72	75	72	75
Costa Rica	70	72	71	73	70	72	...	...
Cuba	99	98	100	99	...	...	93	94
Ecuador	36	37	38	39	41	42	41	42
El Salvador	60	62	65	68	64	67	56	58
España	93	94	92	93	92	93	92	93
Guatemala	43	41	43	42	45	45	24	24
Honduras	42	44	43	46	42	44	45	46
México	85	87	81	83	88	88	87	89
Nicaragua	41	44	46	50	51	55	51	nd
Panamá	...	...	...	...	45	48	...	...
Paraguay	60	63	59	62	...	...	60	62
Perú	80	80	82	83	69	69	79	79
Portugal	87	91	90	92	86	89	88	90
R. Dominicana	59	64	61	65	61	65	65	69
Uruguay	73	77	74	77	76	78	81	83
Venezuela	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	68	70	70	71	68	68	68	71

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación secundaria baja y que tienen la edad correspondiente.

Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: La comparación entre población y escolarización puede estar afectada por las diferencias que se producen entre las cifras utilizadas de población estimada y la evolución real de la misma, siendo más evidentes en las edades de escolaridad plena.

No se incluye el alumnado de las edades consideradas escolarizado en otros niveles educativos, fundamentalmente que todavía continúa en educación primaria.

La diferencia con el 100% corresponde al alumnado que continuaría un año más en secundaria baja.

Paraguay: Los datos del 2017 pertenecen al año 2016

Tabla Indicador 11B.

Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)

Número de alumnos y alumnas que aprobaron el último año de educación secundaria baja (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente) en el año, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos y alumnas matriculados en el último grado de educación secundaria baja en el año.

Tasa bruta de finalización de educación secundaria baja (CINE 2)								
País	2010		2012		2015		2017	
	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas	Total	Niñas
Argentina	74	76	74	78	75	78	75	78
Bolivia	89	91	90	93	90	93	90	93
Brasil	82	84	84	86	85	87	87	89
Chile	94	95	93	94	94	95	94	95
Colombia	93	94	92	93	93	94	90	91
Costa Rica	77	79	79	81	68	71	71	73
Cuba	99	99	99	100	nd	nd	94	88
Ecuador	88	90	91	92	94	95	94	95
El Salvador	94	94	93	94	92	93	94	95
España	82	84	83	85	86	88	84	87
Guatemala	67	71	74	78	...	...	100	78
Honduras	89	95	90	95	83	85	86	88
México	93	94	94	95	96	97	94	95
Nicaragua	80	84	81	84	nd	nd		nd
Panamá	...	...	83	85	84	86	85	87
Paraguay	91	93	90	91	...	...	91	95
Perú	102	103	105	108	74	75	78	82
Portugal	77	78	78	80	81	83	82	84
R. Dominicana	86	89	90	93	86	91	86	90
Uruguay	73	nd	72	nd	76	nd	76	nd
Venezuela								
Iberoamérica	86	89	87	90	85	87	87	88

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Argentina: Se consignan valores correspondientes a 9º año. Se consignan promovidos de 9º año para el ciclo 2016.

Chile: Incluye matrícula de educación especial que asiste a programas equivalentes a educación secundaria baja.

Incluye matrícula de educación de adultos en programas equivalentes a nivel CINE 2 bajo clasificación CINE 2011.

Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Colombia: Incluye educación de adultos.

España: En alumnado egresado se incluye el alumnado que promociona tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

No se incluye información de Educación de Adultos ni de programas específicos de Educación Especial de nivel CINE 2. La diferencia con el 100% corresponde al alumnado que continuaría un año más en secundaria baja.

Paraguay: Los datos del 2017 pertenecen al año 2016

Uruguay: La información se corresponde a liceos diurnos públicos y privados.

Tabla Indicador 12A

Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria alta (CINE 3)

En la tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3) se presentan, primero, el número total de alumnos y alumnas graduados en educación secundaria alta (CINE 3); segundo, el número de graduados en programas de educación general (CINE 34); y tercero, el número de graduados en programas de educación vocacional (CINE 35), independientemente de su edad, expresados como porcentajes de la población en edad oficial de ingresar a los programas del último año de educación secundaria alta (CINE 3) en el año correspondiente

	Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)																						
	Tasa total						Tasa programas generales 34						Tasa programas profesionales 35										
	2010		2012		2015		2017		2010		2012		2015		2017		2010		2012		2015		2017
Argentina	39	47	43	51	47	55	59	68	na	na	na	na
Bolivia
Brasil	54	65	54	62	54	61	...	52	62	51	59	51	57	2	3	3	3	3	4
Chile	86	89	86	89	91	94	94	97	54	57	55	62	65	65	69	32	30	31	29	29	29	28	
Colombia	55	62	54	61	53	59	77	85	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	
Costa Rica	42	49	44	50	54	60	58	65	34	39	35	40	39	43	41	46	8	10	10	15	17	20	
Cuba	93	93	97	96	...	...	...	...	43	49	45	58	...	...	...	51	44	51	39	...	...	...
Ecuador	58	61	59	63	64	67	74	77	31	32	30	30	25	24	26	25	27	29	28	32	13	15	
El Salvador	45	48	49	51	50	54	54	56	25	26	28	29	30	32	34	35	20	22	21	22	21	20	
España	74	83	85	96	90	101	93	101	47	54	52	59	55	62	56	63	27	29	33	37	35	37	
Guatemala	29	30	35	36	...	...	89	89	14	11	18	13	...	...	...	14	19	17	23	...	...	...
Honduras	39	46	38	46	19	27	42	47	10	8	11	9	3	4	16	18	28	37	28	36	15	23	
México	47	50	47	50	nd	nd	60	64	43	46	43	46	nd	nd	40	43	na	na	na	na	na	20	
Nicaragua	42	49	46	52	nd	nd	53	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	
Panamá	39	43	43	48	nd	nd	...	...	nd	nd	nd	nd	nd	nd	...	...	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Paraguay	50	55	54	56	nd	nd	59	64	39	43	41	44	nd	nd	46	50	11	12	12	13	nd	13	
Perú	46	47	67	67	61	63	56	61	46	47	67	67	nd	nd	nd	nd	na	na	na	na	na	na	
Portugal	119	133	105	115	90	94	85	91	80	89	51	59	45	52	54	61	40	44	55	56	45	42	
R. Dominicana	43	51	49	57	47	56	51	59	37	43	40	46	39	45	40	45	7	9	9	11	10	12	
Uruguay	nd	nd	28	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	11	10	nd	9	7	10	
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	56	61	57	64	60	66	66	72	39	42	41	44	39	43	43	47	23	25	26	19	21	20	

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta. Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Argentina: Dado que es Tasa Bruta, se consignaron egresados tanto de Educación Común como de Educación de Jóvenes y Adultos.

Bolivia: La información de población por edad no se encuentra disponible.

Todos los programas de educación secundaria alta son de orientación vocacional (no aplica).

Brasil: Se considera en el último año del CINE 3 los alumnos aprobados en la tercera serie de secundaria alta. Para ese cálculo no fueron considerados alumnos y alumnas del EJA.

Chile: Incluye matrícula de educación de adultos.

No se considera matrícula en educación especial debido a que estos programas no reportan rendimiento académico.

Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Colombia: Incluye educación de adultos.

Honduras: La población con la que se divide es de 17 años de edad.

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al año 2016.

Tabla Indicador 12B.

Tasa bruta de graduación en educación secundaria alta (CINE 3)

Número de jóvenes de 20 a 24 años que han alcanzado, como mínimo, una graduación en educación secundaria alta (CINE 3), expresado como porcentaje del total de la población de 20 a 24 años en el año correspondiente

% graduados 20-24 años en CINE 3								
	2010		2012		2015		2017	
	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas	Total	Alumnas
Argentina	53	59	65	71	64	69	67	73
Bolivia	...	...	...	...	...	...
Brasil	nd	nd	60	65	62	68	67	72
Chile	nd	nd	82	84	86	88	87	89
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	44	47	46	50	56	61	58	60
Cuba	...	...	79	...	...	...	...	...
Ecuador	59	62	66	69	65	66	69	69
El Salvador	42	44	43	43	nd	nd	nd	nd
España	61	69	63	70	68	75	72	77
Guatemala	...	...	...	...	...	...	1,5	1,5
Honduras	nd	nd	nd	nd	2	2	40	44
México	nd	nd	nd	nd	nd	nd		
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	nd	nd	nd	nd	nd	nd		
Paraguay	53	55	60	63	57	60	61	63
Perú	77	77	81	81	44	40	87	86
Portugal	59	63	68	76	77	82	78	83
R. Dominicana	37	42	54	58	54	60	63	71
Uruguay	34	38	37	44	38	45	41	48
Iberoamérica	52	56	62	64	56	60	61	65

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100%, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Se considera en el último año del CINE 3 los alumnos y alumnas aprobados en la tercera serie de secundaria alta. Para ese cálculo no fueron considerados alumnos y alumnas del EJA.

España: Calculado como medias anuales de datos trimestrales.



Capítulo 5

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 y alumnas.
Indicador 13	Porcentaje de alumnos y alumnas con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.
<i>Nivel de logro:</i> Disminuye en al menos un 20% el número del alumnado situado entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6° grado, PISA, TIMSS o PIRLS, en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos y alumnas 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	Niveles de rendimiento en civismo y ciudadanía en ICCS 2009 y 2016.
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 el alumnado.
Indicador 15	Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.
<i>Nivel de logro:</i> Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica.	

Indicador 17	Horas lectivas por materia en cuarto curso de primaria y segundo curso de secundaria baja, en instituciones públicas.
Indicador 18	Porcentaje de alumnos y alumnas que elige formación científica o técnica en los estudios postobligatorios.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015 ha aumentado la elección de los alumnos y alumnas 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 establecimientos educativos de los niveles CINE 1 y CINE 2 con bibliotecas.
<i>Nivel de logro:</i> 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 y alumnas por computador.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, la proporción entre computador y alumno o alumna 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 alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general y a escuelas públicas con horarios ampliados.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	
Indicador 21A	Porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general.
Indicador 21B	Porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado.
Meta específica 15	Extender la evaluación integral de los centros escolares.
Indicador 22A	Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de establecimientos educativos.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	
Indicador 22B	Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación.
Indicador 22C	Formación y desarrollo profesional de los directores y directoras de los centros escolares.

Meta específica 10	Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos y alumnas.
Indicador 13	Porcentaje de alumnos y alumnas con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Ya en *Miradas 2011* se señalaba que son cada vez más los países que han ido incorporando entre sus objetivos educativos la exigencia de que los aprendizajes se centren en el desarrollo de competencias y en la aplicación del saber adquirido a situaciones nuevas en contextos complejos, frente a la práctica de la simple transmisión de conocimientos. *El Informe Delors* de 1996 puede considerarse el punto de partida de esta preocupación al señalar que «los aprendizajes no pueden reducirse a la transmisión de prácticas más o menos rutinarias [...], sino que deben ofrecer la posibilidad de ser utilizados en distintas situaciones y contextos, en demandas cambiantes y crecientemente complejas» (*aprender a hacer*).

La información más reciente sobre los resultados logrados por los países de la región procede de tres estudios: el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, el estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2016 de la IEA y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2015, promovido por la OCDE.

El primer estudio, TERCE de 2013, se dio cuenta en el informe *Miradas 2016* (p.p. de 136 a 138) y acerca del segundo estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2016 se abordará en el siguiente indicador 14. En este indicador 13 se considera la información facilitada en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos y Alumnas (PISA) del año 2015, promovido por la OCDE.

Recordar que PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un estudio internacional de evaluación educativa de las competencias (lectora, matemática y científica) logradas por los alumnos y alumnas a la edad de 15 años y que se encuentran inscritos en una institución educativa a partir del séptimo grado, según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) (UNESCO, 2013). La evaluación a través del PISA se realiza cada tres años; en 2000 el principal dominio fue Lectura, en 2003 Matemáticas, en 2006 Ciencias, en 2009 vuelve a ser de Lectura, y así sucesivamente. Su objetivo es permitir a los países supervisar adecuadamente su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas.

PISA 2015 es el sexto informe de esta evaluación trienal, cuyo foco estuvo sobre la competencia científica igual que en el 2006. Medio millón de estudiantes de 15 años de 72 países y economías¹

¹ PISA utiliza la denominación de economías para referirse a ciertas provincias, regiones o territorios de algunos países.

han participado en las pruebas para este informe PISA, que se realizaron en el 2015. Destacar que ha sido la primera vez donde se han evaluado todas las áreas —ciencia, lectura, matemáticas y competencia financiera— a través del ordenador, solamente 15 países eligieron realizar la prueba en papel.

Los países de la región que han participado en los diferentes informes PISA son:

- Prueba 2015: Argentina, (la cobertura es demasiado pequeña para asegurar su comparabilidad), Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú, Rep. Dominicana (primera vez en PISA) y Uruguay.
- Prueba 2012: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Uruguay.
- Prueba 2009: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay.
- Prueba 2006: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Uruguay.
- Prueba 2003: Brasil, México y Uruguay.
- Prueba 2000: Argentina, Brasil, Chile y Perú.

La nueva edición de PISA, cuyos datos se recogieron en 2018 y cuyos resultados se publican en 2019, se centra en la competencia lectora en el entorno digital. Además, se incorpora un área innovadora, la competencia global, como la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales y valorar distintas perspectivas para emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible.

En el siguiente gráfico 1 del indicador 13, se muestra el rendimiento medio, en las tres áreas temáticas, de los países de la región que han participado en PISA 2015, exceptuando Argentina debido a una cobertura demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad. Asimismo, se incluye en el gráfico la media de los países de la OCDE en las tres áreas evaluadas como referente para el análisis de las puntuaciones de los países de la región:

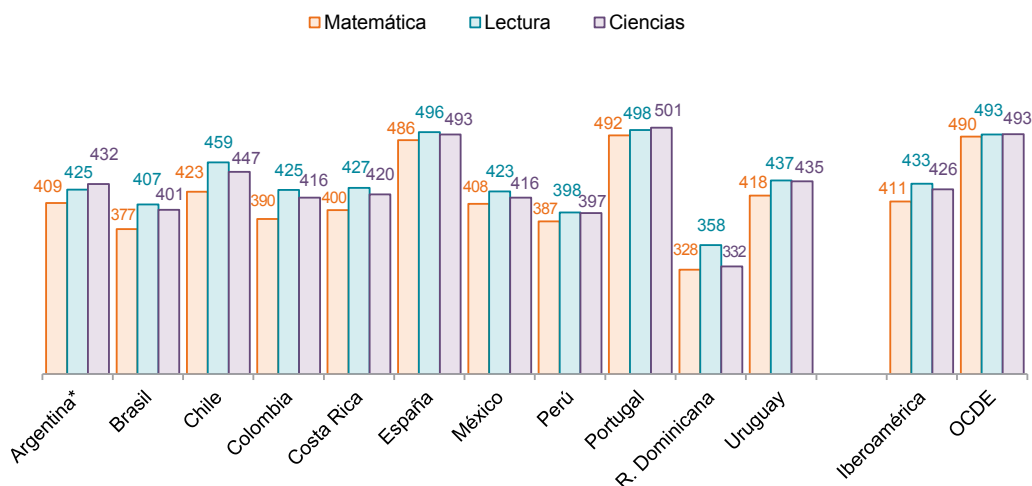
- Matemática es el área con menor rendimiento en la totalidad de los países. La media de desempeño de los países iberoamericanos que han participado en PISA 2015 es 411. Por encima de esta media se encuentran Uruguay, Chile, España y Portugal, este último además se sitúa dos puntos por encima de la media de la OCDE (490). Les siguen México con 408 y Costa Rica con 400 puntos de promedio. El resto de los países se sitúan entre 300 y 390 puntos.
- Lectura es el área con mayor puntuación de los países iberoamericanos participantes en PISA 2015. El promedio de los países iberoamericanos (433) se sitúa a 60 puntos de la media de desempeño de la OCDE. Entre 430 y 500 puntos se encuentran Uruguay (437), Chile (459), España (496) y Portugal (498), estos dos últimos por encima de la media de la

OCDE. Próximos al promedio de los países de la región y con resultado muy parecidos entre sí: Costa Rica (427), Colombia (425) y México (423). Al igual sucede con Brasil (407) y Perú (398). Por último, República Dominicana con 358 puntos.

- La media de desempeño de los países de la región en ciencias es 426 puntos. Por encima Uruguay (435), Chile (447), España (493) y Portugal (501). Al igual que sucedía en las áreas de matemática y lengua, Portugal se sitúa por encima de la media de la OCDE. Con resultados entre 400 y 425 puntos Brasil, México, Colombia y Costa Rica.

Indicador 13. Gráfico 1.

Medias de desempeño en la escala global de Matemática, Lectura y Ciencias por país, PISA 2015



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Tabla I.4.4a; Tabla I.5.4a; Tabla I.2.4a.

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Porcentajes de alumnos y alumnas por niveles de rendimiento en PISA 2015

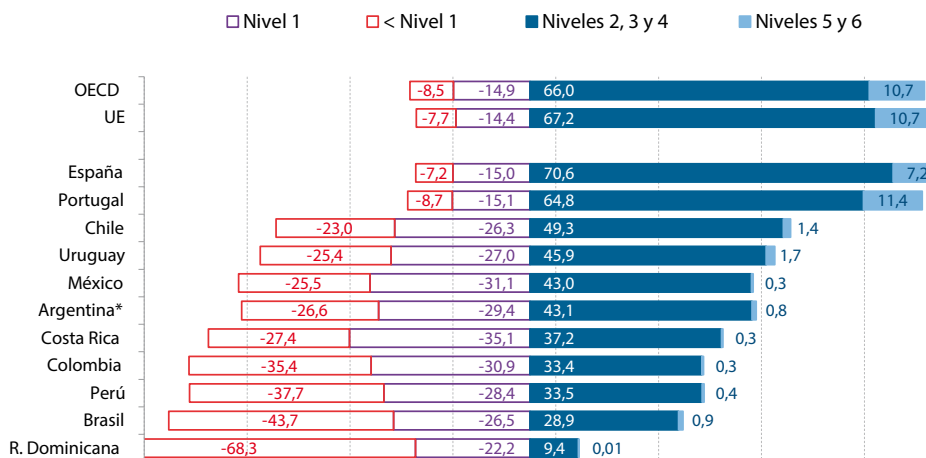
Niveles de rendimiento en matemática. PISA 2015

Como se muestra en el Gráfico 2 del Indicador 13, un 23% del alumnado de los países de la OCDE alcanzó el nivel de rendimiento 1 o el inferior a 1 en el área de matemática. Esta cifra fue muy parecida a las registradas en España (22,2%) y Portugal (23,8%). Es decir, aproximadamente, uno de cada cuatro alumnos o alumnas de la OCDE y de estos dos países no alcanzaron el nivel mínimo de competencia matemática que PISA considera necesario para que el alumnado pueda afrontar con éxito su formación posterior o su incorporación a la vida ciudadana y al mercado laboral.

En estos niveles inferiores de rendimiento con un punto porcentual por debajo del 50% se encuentra Chile (49%) y lo superan ligeramente Uruguay (52,4%) y México (56,6%). Con cifras superiores, entre 60% y 70%: Costa Rica (62,5%), Colombia (66,3%), Perú (66,2%) y Brasil (70,3%). Mientras en República Dominicana (90,5%) obtiene el porcentaje más alto de los países de la región del alumnado con nivel de rendimiento 1 o el inferior a 1.

Indicador 13. Gráfico 2.

Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en matemática. PISA 2015



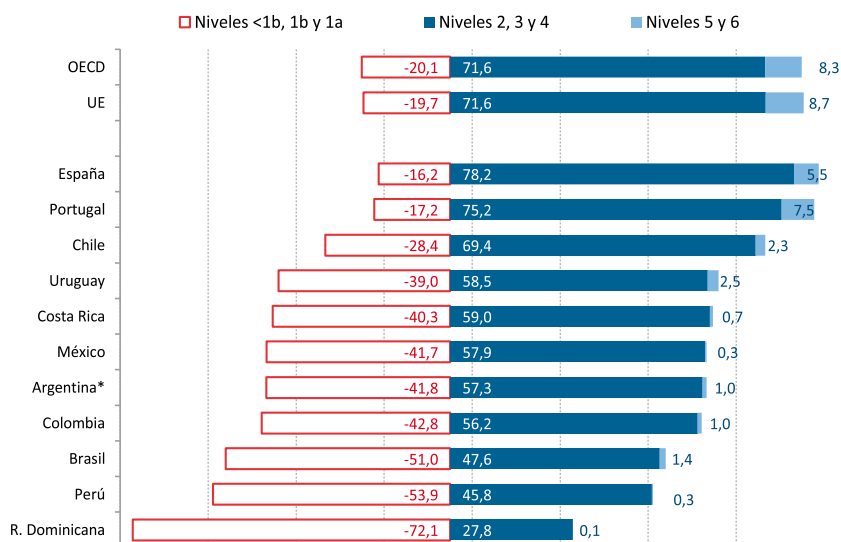
Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
 PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016
 *Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.
 Valores negativos para los niveles inferiores al 2.
 Tabla 1.5.1a. <http://dx.doi.org/10.1787/888933433203>
 < Nivel 1: menos de 357,77 puntos de puntuación.
 Nivel 1: de 357,77 a menos de 420,07 puntos de puntuación.
 Niveles 2, 3 y 4: de 420,07 a menos de 606,99 puntos de puntuación.
 Niveles 5 y 6: más de 606,99 puntos de puntuación.

Niveles de rendimiento en lectura. PISA 2015

En lectura, los porcentajes de alumnado en los niveles 1 e inferiores a 1 son significativamente inferiores, en el promedio de OCDE y en el conjunto de los países, que los señalados en matemáticas. Un 16% del alumnado de España y un 17% del alumnado de Portugal se encuentran en niveles inferiores al promedio de OCDE. Se eleva en 8 puntos en Chile (28%), aunque se sitúa bastante por debajo de la cifra de matemática. Los porcentajes de cuatro países se encuentran por debajo del 50%: Colombia (43%), México (42%), Costa Rica (40%) y Uruguay (39%). En Brasil (51%) y Perú (54%) uno de cada dos alumnos o alumnas no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en comprensión lectora en la evaluación de PISA 2015 y en República Dominicana (72%) el porcentaje es superior, pero mejor que en matemática.

Indicador 13. Gráfico 3.

Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en lectura. PISA 2015



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Valores negativos para los niveles inferiores al 2.

Table I.4.1a <http://dx.doi.org/10.1787/888933433195>

Niveles < 1b, 1b y 1a: menos de 407,47 puntos de puntuación.

Niveles 2, 3 y 4: de 407,47 a menos de 625,61 puntos de puntuación.

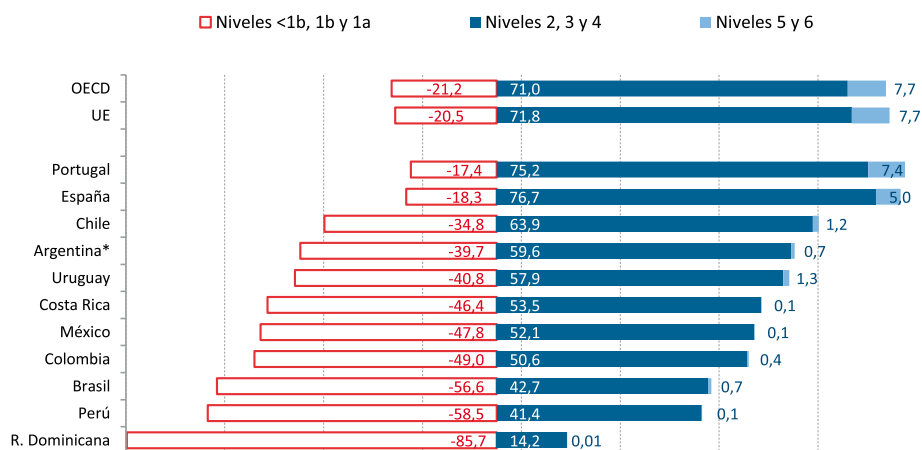
Niveles 5 y 6: más de 625,61 puntos de puntuación.

Niveles de rendimiento en Ciencia. PISA 2015

En ciencias, los porcentajes de alumnos en los niveles 1 e inferiores a 1 son también inferiores, en el promedio de OCDE y en el conjunto de los países, a los señalados en matemática. España, con un 18%, y Portugal, 17%, se encuentran en esos niveles, 3 y 4 puntos por encima del promedio de la OCDE. Cinco países se sitúan por debajo del 50%: Colombia (49%), México (48%), Costa Rica (46%), Uruguay (41%) y Chile (35%). Con porcentajes algo superiores, Brasil (57%) y Perú (58%). Por último, República Dominicana (85,7%) con un promedio bastante superior a los demás países de la región, aunque menor a lo obtenido en matemática.

Indicador 13. Gráfico 4.

Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en ciencia. PISA 2015



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Valores negativos para los niveles inferiores al 2.

Table I.2.1a. <http://dx.doi.org/10.1787/888933433171>

Niveles < 1b, 1b y 1a: menos de 409,54 puntos de puntuación.

Niveles 2, 3 y 4: de 409,54 a menos de 633,33 puntos de puntuación.

Niveles 5 y 6: más de 633,33 puntos de puntuación.

En el gráfico 5 del indicador 13 se muestran las brechas de género existentes entre el desempeño del alumnado femenino y masculino en las áreas evaluadas de matemática, lectura y ciencia del Informe PISA 2015.

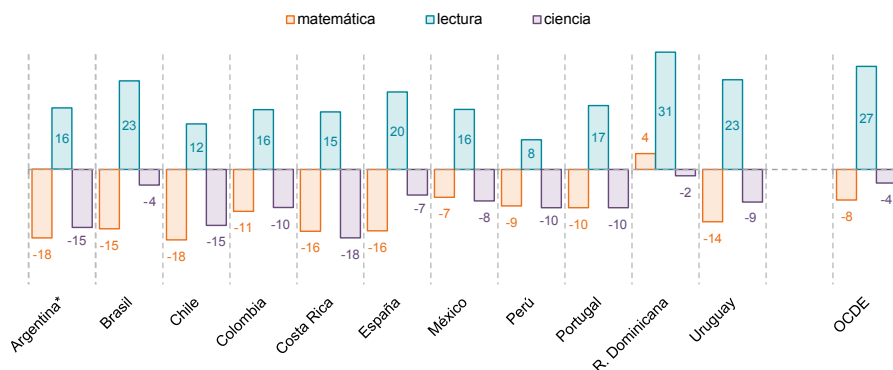
En la mayoría de los países de la región, excepto República Dominicana, en matemática la puntuación de las niñas ha sido menor a los niños; es decir, los alumnos de los países de la región tienen un menor desempeño que las alumnas en esta área temática. La brecha entre niñas y niños en la OCDE es -8 puntos a favor de las niñas. Las diferencias más significativas en desempeño (-10 puntos) a favor de las niñas se encuentra en Chile (-18), Costa Rica, España (-16), Brasil (-15), Uruguay (-14), Colombia (-11) y Portugal (-10); con brechas de género más moderadas están Perú (-9) y México (-7).

En lectura, la totalidad de los países iberoamericanos que han participado en PISA 2015, el alumnado femenino supera al alumnado masculino. Asimismo, las brechas de género en lectura son las más amplias entre las tres áreas temáticas. La mayoría de los países tienen diferencias superiores a los 15 puntos: Costa Rica, Colombia, México, Portugal, España, Brasil, Uruguay y República Dominicana, este último con 4 puntos por encima de los 27 de la OCDE. Chile (12 puntos) y Perú (8 puntos) se encuentran con las brechas de género más bajas de los países de la región.

En la evaluación del área de ciencia de las pruebas de PISA 2015, en la mayoría de los países de la región los alumnos logran mejores resultados que las alumnas. Con brechas de género más altas: Costa Rica y Chile con -18 y -15 puntos respectivamente. Portugal, Perú y Colombia (-10 puntos); muy próximos y con menor desigualdad de género Uruguay (-9), México (-8), España (-7) y Brasil (-4). Este último con los mismos puntos promedio de la OCDE. República Dominicana (-2 puntos) se sitúa con menor brecha de género que la OCDE.

Indicador 13. Gráfico 5.

Brecha de desempeño entre alumnas y alumnos en matemática, lectura y ciencia. PISA 2015



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Los valores "negativos" indican que la diferencia es a favor de los niños.

Los valores "positivos" indican que la diferencia es a favor de las niñas.

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Tabla I.5.8.a Tabla I.4.8a, Tabla I.2.8a

Tendencia promedio de 3 años en el rendimiento en matemática, lectura y ciencia a través de evaluaciones PISA

La tendencia promedio de 3 años es el cambio promedio entre la medición más antigua disponible en PISA y PISA 2015.

Como ya se ha comentado anteriormente, la evaluación a través del PISA de las áreas temáticas de matemática, lectura y ciencia se realiza cada tres años y cada año se enfatiza un área diferente. Por ello, los resultados de PISA son comparables en matemática desde el 2003, en lectura desde el 2000 y en ciencia desde el 2006.

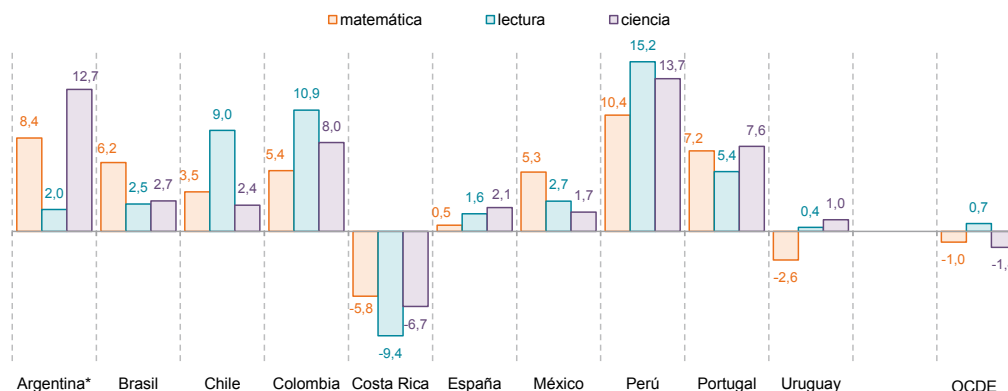
El puntaje promedio en matemáticas, lectura y ciencias ha cambiado durante períodos de tres años consecutivos a lo largo de su participación en evaluaciones PISA.

En general, en la mayoría de los países, excepto Costa Rica, han mejorado su rendimiento en las tres áreas evaluadas. Perú es el país que ha logrado la mayor mejora, destacando por encima de los

demás países de la región. Le siguen Colombia y Portugal, con aumentos notables de rendimiento en las tres materias. Brasil y México destacaron en matemática, mientras que Chile mejoró en lectura. Uruguay y España no mostraron mejoras significativas.

Indicador 13. Gráfico 6.

Tendencia promedio de 3 años en el rendimiento en matemática, lectura y ciencia. PISA



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Matemática: Costa Rica realizó la evaluación PISA 2009 en 2010 como parte de PISA 2009+.

Lectura: Chile y Perú realizaron la evaluación PISA 2009 en 2001. Costa Rica realizó la evaluación PISA 2009 en 2010 como parte de PISA 2009+. Las estimaciones de la tendencia promedio de tres años y la tendencia curvilínea para estos países consideran el año exacto en el que se realizó la evaluación.

Ciencia: para Costa Rica, el cambio entre las evaluaciones PISA 2009 y PISA 2015 representa un cambio entre 2010 y 2015 porque implementó la evaluación PISA 2009 en 2010 como parte de PISA 2009+.

Table I.5.4a, Table I.4.4a, Table I.2.4a.

Especificaciones técnicas

En los resultados del estudio presentado se remite al lector al propio documento, en los que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que lo sustenta.

<http://www.oecd.org/pisa/>

La información obtenida con el indicador 14 de esta Meta “*Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas*” ha sido muy escasa y ha habido ciertas discrepancias de los países con la propia formulación del indicador. Por esta razón, se propuso recurrir a los informes internacionales de la IEA sobre civismo y ciudadanía, cuyos resultados se venían incorporando en el indicador 13 de *Miradas 2016*.

Los países de la región aprobaron (en el Informe *Miradas 2018*) su reformulación, con el objetivo de recoger datos de un mayor número de países. La mayoría los países consideraron que la reformulación del indicador tenía una relevancia política alta o muy alta. *La necesidad de brindar a los jóvenes educación cívica y ciudadana ha recibido atención especial en muchos países latinoamericanos* (Ainley, Schulz, & Friedman, 2013; Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005; Reimers & Villegas-Reimers, 2005).

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	Niveles de rendimiento en civismo y ciudadanía en ICCS 2009 y 2016.

El propósito de este indicador es obtener la información de logro en civismo y ciudadanía que proporciona los estudios internacionales ICCS de la IEA que resulte comparable, aunque dicha comparación se restringirá a los países que participaron de las mismas pruebas y a los años en los que se realizan dichas pruebas (ICCS 2009, 2016).

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) es una evaluación internacional estandarizada, conducida por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). Tiene como objetivo evaluar el grado de conocimiento en jóvenes de 14 años de aquellos conceptos que preparan a las personas para la participación activa y democrática en la vida cívica.

El primer estudio internacional de educación cívica se aplicó en 1999 (llamado CIVED), el siguiente fue en 2009 (participaron 38 países) y posteriormente se realizó ICCS 2016 (participaron 24 países). El próximo estudio será el ICCS 2022, cuya aplicación se realizará durante los años 2020 y 2021.

Siete países iberoamericanos participaron en ICCS 2009: Chile, Colombia, España, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana (*Miradas 2016* (p.p. 134 y 135)) y 5 países de la región en ICCS 2016: Chile, Colombia, México, Perú (participa por primera vez) y República Dominicana.

Los niveles de rendimiento en ICCS 2009 y 2016

El objetivo del ICCS 2016 fue conocer qué tan preparada está la población joven para asumir su ciudadanía en el siglo XXI.

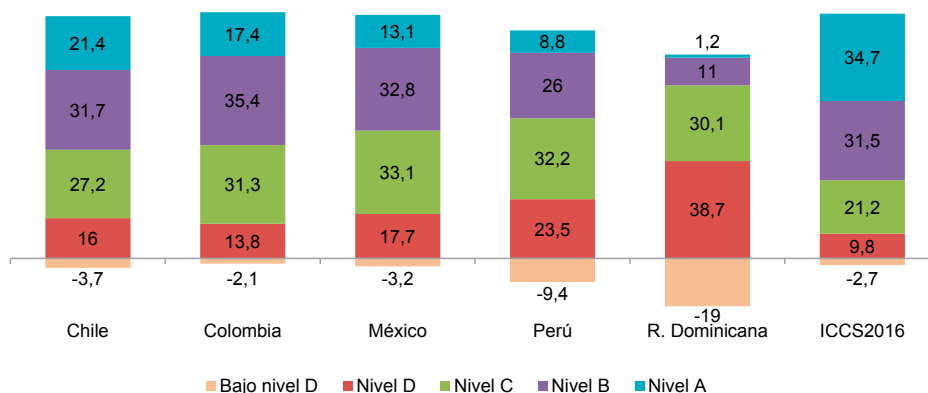
ICCS 2016 incluyó, además de los instrumentos centrales de la encuesta internacional, instrumentos regionales para Europa y Latinoamérica. El cuestionario del estudiante ICCS 2016 para América Latina incluía preguntas que median aspectos muy similares a aquellos incluidos en el instrumento regional desarrollado para ICCS 2009, con el fin de su comparabilidad en los sucesivos informes.

El ICCS 2016 considera 5 niveles de desempeño y señala que con el Nivel básico el estudiante identifica las características básicas de la democracia.

En el gráfico 1 de este indicador se puede observar la distribución de los estudiantes según los niveles de desempeño en conocimiento cívico. Un 66% de jóvenes que participó en la prueba ICCS 2016 alcanzó el nivel A o B. Por encima del 50%, los estudiantes de Chile y Colombia se ubican en dichos niveles, seguidos del 46% de los estudiantes de México y el 35% de Perú. Por último, se encuentra República Dominicana lejos del promedio internacional. Asimismo, como se observa en el gráfico 1, la mayoría de los países de latinoamericanos (excepto Colombia) se sitúan por debajo del nivel D del promedio internacional de ICSS 2016.

Indicador 14. Gráfico 1.

Niveles de desempeño en conocimiento cívico. ICCS 2016



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Se ha puesto en negativo los valores por debajo del nivel básico.

Nivel A (más de 563 puntos); nivel B (entre 479 y 563 puntos); nivel C (entre 395 y 478 puntos); nivel D (entre 311 y 394 puntos).

IEA ICCS 2009

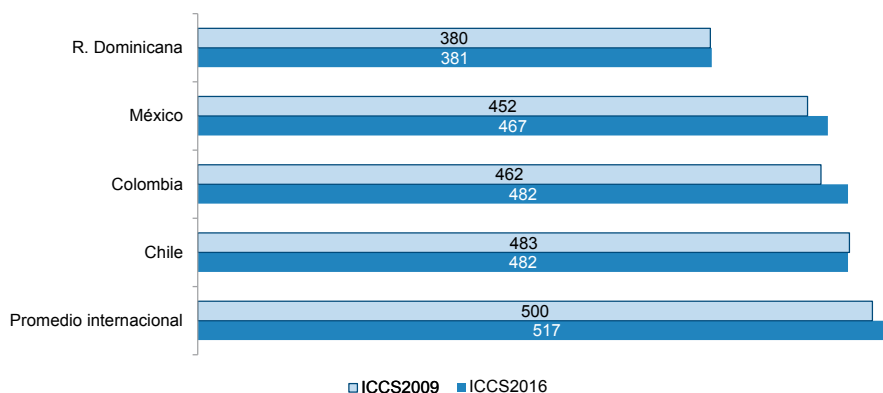
Respecto a la aplicación ICCS 2009, los niveles de desempeño presentaron un cambio en su nomenclatura. En orden descendente, estos pasaron de ser 3, 2, 1 y A, a ser A, B, C y D. Adicionalmente, en ICCS 2016 se creó el nivel menor a D para caracterizar a todos los estudiantes con puntajes inferiores a 395.

El gráfico 2 muestra la diferencia entre el puntaje promedio de ICSS 2016 y 2009 en conocimiento cívico de los cuatro países de la región que han participado en las dos pruebas: Chile, Colombia, México y República Dominicana.

En comparación con la última aplicación de ICCS, realizada en 2009, Colombia ha mostrado un incremento significativo de 20 puntos en la escala de conocimiento cívico, tres puntos por encima de la diferencia del promedio internacional entre ICSS 2016 y 2009, algo similar a México (ha pasado de 452 a 467 puntos), lo que muestra una mejora en la formación cívica entre los jóvenes de Colombia y México. Mientras que en Chile y República Dominicana no se presentaron cambios significativos.

Indicador 14. Gráfico 2.

Diferencia entre el puntaje promedio de ICSS 2016 y 2009 en conocimiento cívico



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
IEA ICCS 2016

Especificaciones técnicas

En los resultados del estudio presentado se remite al lector al propio documento, en los que se da detallada cuenta de las especificaciones técnicas que lo sustenta.

<https://iccs.iea.nl/>

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 el alumnado.
Indicador 15	Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.

La lectura es una de las actividades intelectuales principales que realiza el ser humano, no solo para disfrutar al acercarse a otros mundos y otras vidas, sino también para aprender y ampliar sus conocimientos. Incluso en la actual sociedad de la información, no es posible sacar el máximo partido a las nuevas herramientas digitales salvo que se cuente con lectores expertos capaces de desenvolverse de manera autónoma, crítica y selectiva ante la ingente cantidad de información disponible.

El hecho de considerar la lectura como uno de los instrumentos fundamentales para el aprendizaje y la construcción de una ciudadanía activa y crítica explica que se encuentre entre los objetivos educativos prioritarios dentro de las políticas públicas de la mayoría de los países de Iberoamérica. Concretamente, es posible observar cómo se implementan de forma paulatina y creciente políticas educativas tendentes a reforzar el papel que la escritura y la lectura ocupan en la formación de las personas, al tiempo que se desarrollan estrategias para garantizar que la escuela siga siendo un espacio privilegiado para la adquisición y el desarrollo de dichas competencias lectoras.

Sin embargo, lograr que los estudiantes participen de manera activa en la cultura escrita supone situar la vista más allá del ámbito concreto de la escuela. Tal y como señalan los expertos, es preciso conseguir un compromiso social con la lectura, que permita que las escuelas se conviertan en comunidades lectoras y de aprendizaje.

En este sentido, el proyecto Metas 2021 incorporó este indicador que hace referencia al tiempo semanal dedicado a la lectura en las distintas etapas escolares. Sin duda, garantizar un espacio y un tiempo específico para la lectura en los distintos niveles educativos es un primer paso fundamental, para avanzar y reforzar la actividad lectora. No obstante, no se debe olvidar que la lectura en la escuela es primordial para el logro de un objetivo más ambicioso: formar miembros activos de la cultura escrita, lo que supone avanzar en la búsqueda de nuevos aliados que en un esfuerzo compartido logren construir auténticas comunidades lectoras.

La situación según los datos disponibles

Con el Indicador 15, se pretende dar cuenta de la relación comparada y de la evolución en el tiempo de las horas dedicadas semanalmente a la lectura. Elevados valores serán interpretados de manera positiva y su evolución en el tiempo será la materia de seguimiento del indicador.

En *Miradas 2011* se realizó la primera valoración de este indicador a través de información cualitativa que se solicitó a los países. Para *Miradas 2014* no hubo prácticamente nuevas aportaciones de los países. En este informe *Miradas 2019* se ha vuelto a solicitar a los países información sobre el tiempo que dedican semanalmente a la lectura los estudiantes, diferenciando según niveles educativos, con el objetivo de informar sobre el tiempo semanal promedio que cada país dedica de manera específica a leer textos diferentes a los escolares, en educación primaria y media básica (CINE 1 y 2) como proporción del tiempo lectivo semanal total (para la modalidad normal).

Al igual que sucedió en los informes *Miradas* anteriores, la disponibilidad de dato por parte de los países ha sido escasa. Se ha recibido información de tres países (ver tabla al final del capítulo).

Respecto a los países que han enviado dato: los estudiantes de Paraguay de 1° a 3° grado (CINE 1) dedican 11 horas a la semana y los de 4° a 6° grado (CINE 1) 9 horas de las 30 horas semanales de clase. En CINE 2, el tiempo de dedicación de manera específica a leer textos diferentes a los escolares es un poco menor: 21%. En el caso de Bolivia y Cuba dedican el mismo tiempo (1 hora a la semana) para los dos niveles educativos (CINE 1 y CINE 2). Por último, sobre España indicar que la legislación establece dentro de los principios pedagógicos que todas las materias dedicarán un tiempo de la misma para el fomento de hábitos de lectura. Asimismo, establece que se proveerán los recursos necesarios para la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura, incluyendo la presencia de bibliotecas escolares en los centros. Además está legislado un Plan de Fomento de la Lectura a nivel Nacional.

A lo largo de los sucesivos informes de *Miradas*, se ha señalado que la formulación del Indicador 17 de esta meta quinta era considerado parcial y no había variaciones sustanciales en la información obtenida de los países. Por ello, se propuso reflexionar sobre la posibilidad de reformular el indicador de forma que recogiese la distribución porcentual de áreas y materias con respecto al total del horario escolar, en un curso de primaria y en otro de secundaria baja. El modelo para esta nueva redacción se sugirió que fuera el *indicador D1 de Education at a Glance de la OCDE, 2016 (EaG)*.

En consecuencia, en el pasado informe *Miradas 2018* se acordó que para los próximos informes se reformulasen los indicadores 17A y B en un único Indicador:

Indicador 17

Horas lectivas por materia en cuarto curso de primaria y segundo curso de secundaria baja, en instituciones públicas.

Horas mínimas lectivas por materia, establecidas en el currículo oficial, como porcentaje del número total de horas lectivas obligatorias para el alumnado de cuarto curso de primaria (CINE 1) y segundo curso de secundaria baja (CINE 2) en el año correspondiente. Las materias consideradas

son: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguas extranjeras, educación física, artes, TIC, tecnología y resto de materias obligatorias u optativas en los cursos correspondientes.

El propósito de este indicador es ofrecer una visión comparada de la distribución porcentual de las horas de instrucción dedicadas a las distintas materias y cursos que se consideran en los currículos oficiales de los países, que se reseñan en el Glosario 2018. Esta visión comparada puede favorecer la reflexión y el análisis que cada país puede considerar oportunas sobre las decisiones que deban adoptarse en la distribución de las materias en los respectivos currículos.

La situación según los datos disponibles

Debido a la escasa disponibilidad de datos para este indicador, se ha decidido no incluir los datos recibidos. Se ha considerado que la formulación del indicador no expresa lo solicitado (ver glosario 2018).

Indicador 18

Porcentaje de alumnos y alumnas que elige formación científica o técnica en los estudios postobligatorios.

El indicador propone brindar información sobre el volumen de alumnos y alumnas que siguen formación científica o técnica en estudios terciarios como indicativo del grado en que el currículo escolar estimula el interés por la ciencia (Meta específica 12).

Este indicador forma parte del conjunto de indicadores con los que se pretende valorar la situación, el avance y la consecución de la meta específica 12, que incluye la preocupación porque el currículo de la educación primaria y secundaria estimule en el alumnado el interés por la ciencia. Y así poder comprobar hasta qué punto ese estímulo por la ciencia se traduce en un creciente número de alumnos y alumnas que siguen formación científica o técnica en estudios terciarios.

La situación según los datos disponibles

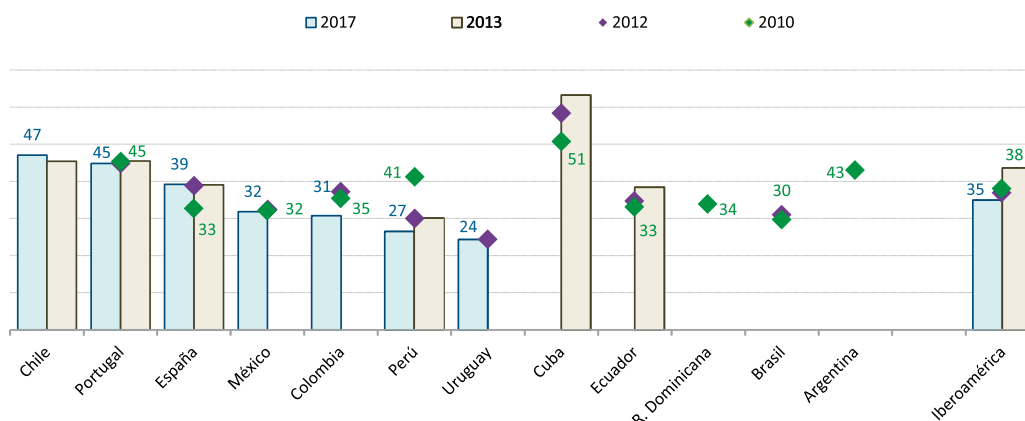
De acuerdo con la clasificación CINE 2011² recogida en el *Glosario de Miradas 2018*, 7 países de la región han proporcionado la información que se recoge en el gráfico 1 de este indicador.

El promedio para Iberoamérica muestra que un 35% de alumnos y alumnas siguieron formación científica o técnica en 2017 (44% en 2013, 37% en 2012 y 38% en 2010). Ese promedio es el resultado de porcentajes que varían del 47% de Chile al 24% de Uruguay. Por encima del promedio iberoamericano, junto a Chile, se encuentran Portugal (45%) y España (39%), les siguen, próximos al promedio con porcentajes similares, México (32%) y Colombia (31%). Por último, Perú se sitúa con 3 puntos porcentuales por encima de Uruguay.

² La comparación con los Campos de educación CINE 1997 (y 2011) Se puede consultar en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-fos-consultation-draft-2013-sp.pdf>

Indicador 18. Gráfico 1.

Porcentaje de alumnos y alumnas que siguen formación científica o técnica en estudios CINE 5+6



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países. Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Brasil: Se considera la International Classification of Education ISCED F-2011.

Chile: Información del año 2013 utiliza la clasificación CINE-F 1999, mientras que la información de 2017 se presenta bajo la CINE-F 2013.

Datos de 2013 (bajo CINE-F 1999) consideran como campos científicos o técnicos a las carreras clasificadas como Science (ISC 4), *Engineering, manufacturing and construction* (ISC 5), *Agriculture* (ISC 6) y *Health* (ISC 72).

Datos de 2017 (bajo CINE-F 2013) consideran como campos científicos o técnicos a las carreras clasificadas como *Natural sciences, mathematics and statistics* (05), *Information and Communication Technologies (ICTs)* (06), *Engineering, manufacturing and construction* (07), *Agriculture* (08) y *Health* (091).

No se reportan datos previos a 2013 para resguardar la comparabilidad mediante la clasificación CINE 2011.

España: En CINE 5 son datos del CINE 5 al 7 y en CINE 6 son datos del CINE 8. Incluye doctorado aunque hay que tener en cuenta los cambios que se tienen en el doctorado.

Perú: CINE 5 y CINE 6 se refieren a educación superior no universitaria, siendo la primera de carreras cortas y la segunda de más de 2 años.

Se están considerando las carreras de códigos 05 -Ciencias naturales, matemáticas y estadística, 06-Tecnologías de la información y comunicación, 07-Ingeniería, industria y construcción, 08-Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria, según la codificación UNESCO.

Portugal: datos calculados de acuerdo a CINE 97.

A pesar de los escasos datos que se disponen para la valorar la evolución, los porcentajes de alumnos y alumnas que siguen estudios científicos o técnicos muestran que no ha habido diferencias significativas respecto a los años anteriores.

Especificaciones técnicas

El indicador contabiliza la cantidad total de matriculados en ofertas terciarias consideradas científicas o técnicas en relación con la totalidad de matriculados terciarios. Los campos de la educación considerados científicos o técnicos en la CINE son los señalados en el Glosario *Miradas 2018*.

Un número creciente de ciudadanos con formación científica y técnica es considerado como un sólido bagaje para el desarrollo social y económico de las sociedades. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología, y del impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.

Meta específica 13	Mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas.
Indicador 19	Porcentaje de establecimientos educativos (escuelas) de los niveles CINE 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro en relación con el total de establecimientos de cada nivel y titularidad.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La educación formal ha tenido siempre encomendada la misión de facilitar el acceso de los jóvenes a las herramientas culturales básicas que deben permitirles desarrollar una buena vida e insertarse con éxito en la sociedad. Pero esa tarea se ha ido haciendo cada vez más compleja, dado que ya no basta con adquirir las herramientas clásicas (lectura, escritura, cálculo), sino que hoy resultan imprescindibles otros instrumentos para hacer frente a nuevos desafíos. Si la escuela siempre ha cumplido la función de dotar a los estudiantes de las competencias y habilidades necesarias para acceder a la cultura y al saber, la concepción que hoy poseemos de estas se ha ampliado notablemente. En consecuencia, la tarea educativa se ha hecho más exigente. Por ese motivo, las Metas 2021 han incluido la meta quinta, que se propone mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.

El indicador 15, que se vio en este mismo capítulo, daba por hecho que la lectura constituye una herramienta intelectual y cultural imprescindible para cualquier persona y, en consecuencia, se interesaba por el tiempo semanal que se le dedica en la educación primaria y en la secundaria. Aunque la medida del tiempo escolar sea necesariamente reductora, puesto que deja al margen otras consideraciones pedagógicas relevantes, no cabe duda de que constituye una primera aproximación a la importancia que se le concede a un aprendizaje determinado. Existe un amplio consenso acerca de que para poder llevar a cabo un buen aprendizaje lector hace falta que se cumplan varios requisitos: que se cuente con un profesorado bien formado y consciente de la influencia que ejerce para dicho aprendizaje, se dedique el tiempo suficiente a la lectura, se estimule la práctica lectora y se disponga de los medios necesarios.

El indicador 19 se centra precisamente en las bibliotecas escolares, ya que en ellas encuentran los jóvenes los textos más adecuados para cada etapa del aprendizaje y para satisfacer sus propios intereses. Las bibliotecas, además, pueden estar organizadas por aulas o estar disponibles para el conjunto de la institución, y existen combinaciones muy diversas de ambas modalidades. En algunos casos, se comparten con otras instituciones comunitarias, y amplían así su radio de influencia.

Dada su importancia, con este indicador se pretende cuantificar el porcentaje de escuelas que cuentan con bibliotecas escolares, y se recopila al mismo tiempo alguna información adicional de indudable interés. Se trata de una información que no siempre está accesible o al alcance de la mano, como se podría pensar, pero no cabe duda de que vale la pena hacer el esfuerzo de recopilarla.

La situación según los datos disponibles

Miradas 2011 trató de reunir información acerca de este indicador y, como señalaba aquel informe, la carencia de una definición internacional universalmente aceptada impidió que los países pudieran utilizar criterios homogéneos para emitir su respuesta por ello el número de respuestas fue muy limitado. *El Glosario de Miradas 2014* procuró precisar el indicador, y suministraron información 15 países. En el informe *Miradas 2016* no se solicitaron datos para este indicador debido al escaso tiempo que había transcurrido, por lo que no se consideró razonable volver a pedir información.

Para este informe *Miradas 2019* se ha vuelto a solicitar datos para este indicador, recibiendo respuestas de 13 países. El gráfico 1 muestra los países que para el año escolar 2016-17 han tenido disponibilidad de dato y, aunque no se recogen los escasos datos del 2011, sí se comenta la evolución habida desde esa fecha cuando hay dato disponible.

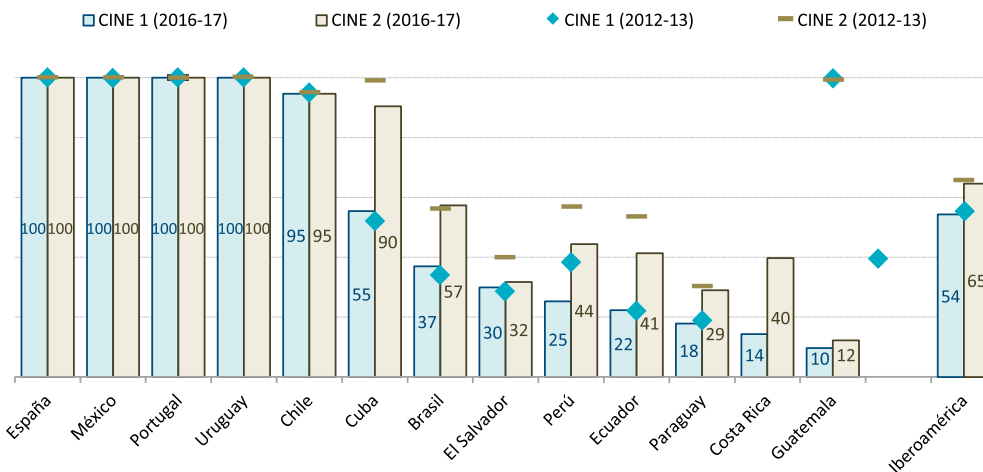
En el conjunto de Iberoamérica, el porcentaje promedio de centros con biblioteca, de los 13 países de los que se dispone información, es de 54% en primaria y de 65% en secundaria básica, ambos niveles ha disminuido un punto porcentual respecto al año escolar 2012-13, que puede explicarse por la integración de las nuevas tecnologías en los centros educativos que ha favorecido el uso de bibliotecas virtuales a través de la red (no contabilizadas en este indicador).

Los resultados de los países son muy diferentes, como viene siendo habitual en los indicadores comentados. En cinco países prácticamente la totalidad de sus centros educativos de educación primaria dispone de biblioteca: España, México, Portugal, Uruguay y Chile. En España ya había un 100% de establecimientos de educación primaria con biblioteca en 2011, México, Portugal y Uruguay en 2013 y Chile se ha mantenido desde el 2013 con un 95%.

En *Miradas 2014* sorprendió la reducción de bibliotecas en los centros de educación primaria de Cuba, pues pasó del 96% en 2011 al 52%; en 2017 ha aumentado 3 puntos porcentuales (55%). En los establecimientos de El Salvador ha sucedido algo similar: disminuyó 9 puntos porcentuales en 2013 (de 39% en 2011 al 29% en 2013) y en 2017 ha aumentado un punto porcentual (30%); Brasil 4 puntos porcentuales (de 33% en 2011 a 37% en 2017); Ecuador aumentó notablemente 14 puntos porcentuales en 2013 y en 2017 ha mantenido su porcentaje; Paraguay (18%) no muestra diferencias significativas con los años anteriores. Al contrario de Guatemala, que en 2013 el 100% de sus centros educativos contaban con biblioteca y en 2017 ha descendido al 10%. Por último, sin poder comentar su evolución por no disponer del dato, Costa Rica, con un 14%, lejos todavía del nivel de logro para el 2021.

Indicador 19. Gráfico 1.

Porcentaje de establecimientos educativos de los niveles CINE 1 y 2 con bibliotecas año escolar 2016-17 y 2012-13



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 1: educación primaria; CINE 2: educación secundaria baja.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: Se considera que un establecimiento cuenta con biblioteca de centro si presenta Biblioteca Escolar CRA.

No se considera a establecimientos de dependencia particular pagada, debido a que estos no son beneficiarios del programa.

Solo considera establecimientos que imparten programas de educación básica y media regular.

España: Algunos centros prestan los servicios de biblioteca escolar a través de bibliotecas de aula o de departamento, o mediante acuerdos con sus municipios a efectos de utilizar las bibliotecas municipales con esta finalidad.

Portugal: Cada escola é contada tantas vezes quantos níveis CITE/CINE ministrados. Apenas agrupamentos/escolas não agrupadas tuteladas pelo Ministério da Educação. Datos relativos a Portugal Continental.

Los porcentajes de los países que disponen de dato para secundaria baja (CINE 2) son superiores a los de educación primaria (CINE 1). Asimismo, las diferencias entre los años también son mayores. En seis países prácticamente la totalidad de sus establecimientos de educación secundaria baja cuentan con biblioteca: España, México, Portugal, Uruguay, Chile y Cuba. El primero de ellos con un 100% desde 2011 y México, Portugal y Uruguay desde el año escolar 2012-13. En ese mismo año, Chile aumentó notablemente 9 puntos porcentuales y en 2017 su porcentaje se ha mantenido (95%). Brasil pasó del 71% en 2011 a 56% en 2013 y en 2017 ha aumentado un punto porcentual. Ecuador, Paraguay y Guatemala han disminuido respecto al 2013. Señalar el caso de Guatemala que ha pasado del 99% en 2013 al 12% en 2017. En Costa Rica solo se dispone de dato para este año; un 40% de sus centros educativos de CINE 2 disponen de biblioteca, situándose dentro del porcentaje del nivel de logro de 2015.

Especificaciones técnicas

Se contabilizan solo las bibliotecas físicas (no digitales).

Indicador 20

Razón de alumnos y alumnas por computador.

Razón del número de alumnos y alumnas matriculados en escuelas públicas o privadas por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total del matriculado en escuelas públicas o privadas, en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se afirmaba anteriormente en el indicador 19, la escuela siempre ha tenido la misión de dotar a los estudiantes de las herramientas intelectuales, competencias y habilidades necesarias para acceder a la cultura y al saber, si bien hay que reconocer que la concepción que hoy poseemos de todas ellas se ha ampliado notablemente. Entre las novedades más relevantes que se han registrado en la última década, cabe destacar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la educación. Las escuelas han contemplado la llegada de nuevos equipos de computación que han alterado muchas rutinas, al tiempo que han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

El indicador 20 se propone a partir de la convicción de que las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan una función relevante en el nuevo entorno escolar. Si el libro y la lectura son el símbolo por antonomasia de la escuela tradicional, el acceso a las TIC lo es de la escuela actual y la del futuro. Introducir las TIC en la educación y, sobre todo, estimular su utilización educativa, exige varias condiciones: disponer de la dotación suficiente de equipamiento informático, contar con un profesorado bien formado y sensibilizado hacia la aportación que estas tecnologías pueden realizar para la formación de los jóvenes, y tener acceso a los recursos digitales necesarios. Todos esos elementos interactúan para promover un aprendizaje rico y de calidad.

La meta específica 13 plantea mejorar la dotación de bibliotecas y de computadores en las escuelas. El indicador 20 se centra específicamente en la razón existente de alumnos y alumnas por computador en las escuelas para tareas de aprendizaje. Vale la pena hacer esta última precisión, porque es muy variable el uso que de los computadores se hace en el medio escolar. En efecto, hoy se han convertido en instrumentos insustituibles para la administración y el registro de las actividades educativas y los expedientes individuales, para establecer canales de comunicación con la administración escolar y con las familias, o para el control y registro de la asistencia, por no citar sino algunas tareas concretas.

Pero la aportación más importante que las TIC pueden realizar es sin duda la que guarda relación con el aprendizaje de los estudiantes. Aunque se afirma frecuentemente que ese es su sentido principal, estamos aún en fase de desarrollo de enfoques, métodos y materiales que conviertan esa expresión de deseo en realidad. Por ese motivo, este indicador, aun siendo conscientes de su enfoque limitado, adquiere gran importancia en el seno de las Metas 2021.

En *Miradas 2011* se pudo constatar que las cifras recogidas, las primeras reunidas para la comparación regional, presentaban algunos problemas no desdeñables. Una primera dificultad consistía en las diversas finalidades con que se utilizan los computadores en las escuelas. En general, la mayor parte de los países optaron entonces por contabilizar el número total de computadores existentes en los centros, independientemente de su uso administrativo o docente.

Una segunda dificultad derivaba de la existencia de escuelas que atendían a más de un nivel educativo, lo que impidió en algunos casos diferenciar adecuadamente la situación de la educación primaria y la secundaria. Finalmente, una tercera dificultad procedía de las distintas fuentes de datos utilizadas: censos escolares disponibles, datos procedentes de los servicios estadísticos o encuestas muestrales de escuelas.

Para *Miradas 2014* este indicador fue objeto, como el resto, de la definición y precisión metodológicas que se señalan en el Glosario, después de los acuerdos del Consejo Rector del IESME, que propusieron unir los anteriores indicadores 16 y 20 en el actual.

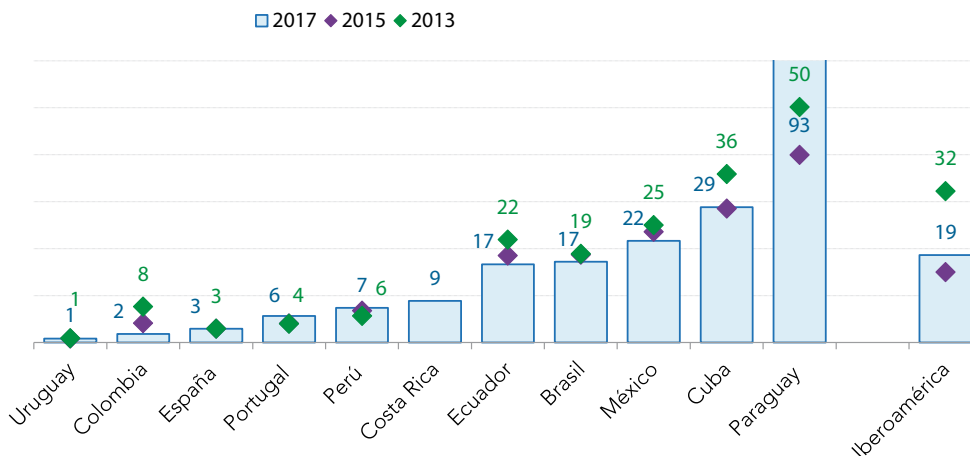
La situación según los datos disponibles

Las cifras correspondientes a la razón de alumnos y alumnas por computador se analizan para cada uno de los niveles educativos por los que se ha consultado (CINE 1, CINE 2 y CINE 3), diferenciando en cada caso si se trata de centros de titularidad pública o privada. A continuación se presentan los últimos datos disponibles (2017) y su evolución en relación al año 2013, tomado como referencia para el análisis.

Para centros de titularidad pública de nivel **CINE 1**, once países disponen de dato para el año escolar 2016-17. El dato promedio para Iberoamérica en establecimientos **públicos** es de 19 alumnos o alumnas por computador. Esta cifra es muy inferior a la recogida en el año 2013 donde el número de alumnos y alumnas ascendía a 32, como dato promedio para la región, aunque ha aumentado 4 puntos porcentuales del promedio del 2015. Las mejores cifras corresponden a Uruguay, Colombia y España, con 1-4 alumnos y alumnas por computador, siendo Uruguay el único país que presenta una situación ideal de un alumno o alumna por computador. Por encima del dato promedio de Iberoamérica (19) se sitúan México, Cuba y Paraguay. Un dato positivo hace referencia a que es posible observar una evolución favorable en casi la mitad de los países de los que se dispone información, siendo menor el número de alumnos y alumnas por computador en el año 2017, frente a cifras anteriores de 2013 y 2015.

Indicador 20. Gráfico 1.

Instituciones públicas. Razón de alumnos y alumnas por computador en CINE 1



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 1: educación primaria.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos y alumnas.

España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

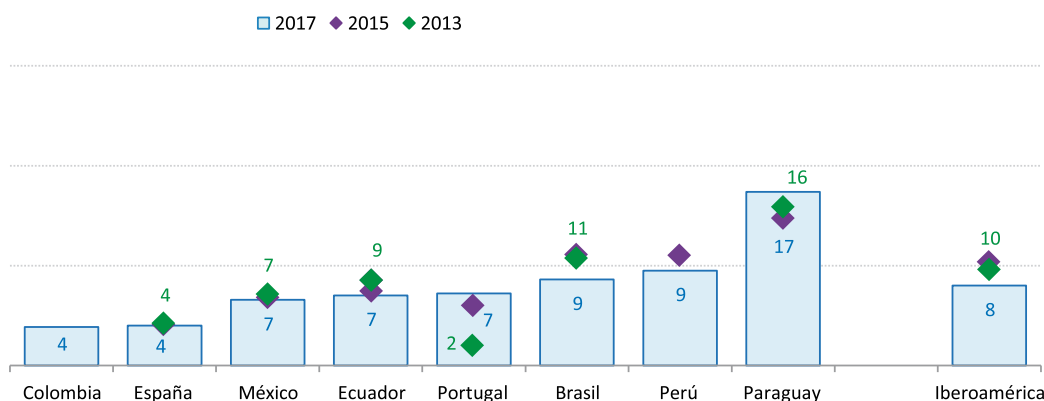
Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular, cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Uruguay: La matrícula de primaria corresponde a primaria común y especial.

Para el nivel **CINE 1** en instituciones **privadas**, ocho países han enviado datos, siendo el dato promedio para 2017 de 8 estudiantes por computador. Esta cifra es menor en dos puntos porcentuales a la recogida en el año 2013 y 2015. Las cifras más bajas se encuentran en Colombia y España, con 4 alumnos o alumnas por computador, mientras que, de los países de los que disponemos información, Paraguay tiene 17 estudiantes por computador. Señalar la cifra de Portugal con 2 alumnos o alumnas por computador en 2013 valor superior en 5 puntos porcentuales en 2017. En general, no se observan cambios significativos en los valores presentados en este nivel educativo al comparar la evolución entre 2013, 2015 y 2017 en centros de titularidad privada.

Indicador 20. Gráfico 2.

Instituciones privadas. Razón de alumnos y alumnas por computador en CINE 1



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 1: educación primaria.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos y alumnas.

España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular, cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Uruguay: La matrícula de primaria corresponde a primaria común y especial. La información de computadoras para instituciones privadas no se presenta debido a que la misma se tiene de manera parcial, solo para beneficiarios Ceibal.

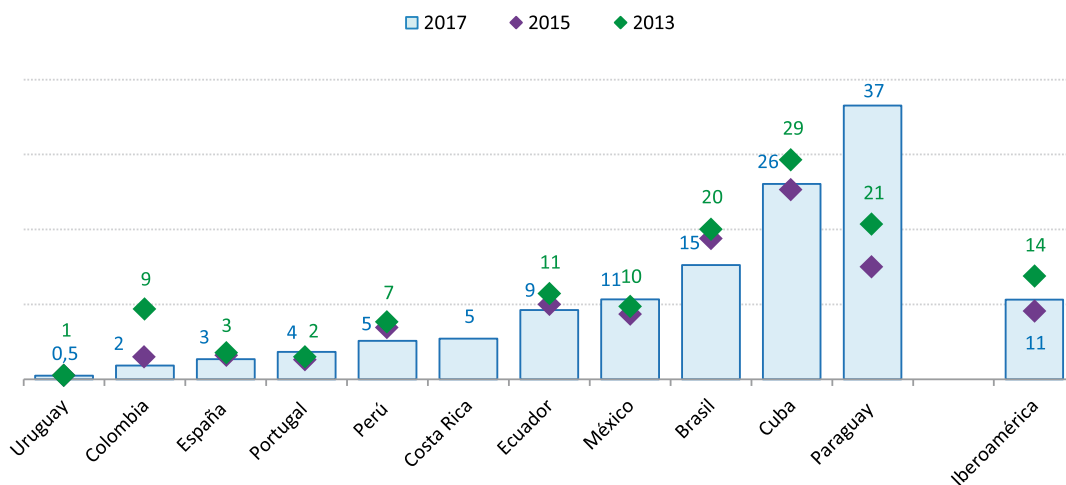
Atendiendo a los datos recogidos en el nivel **CINE 1**, el promedio de alumnos y alumnas en Iberoamérica es mejor en centros de titularidad privada (8) frente a establecimientos públicos (19).

La información recogida en relación al número de estudiantes por computador en el nivel **CINE 2**, en instituciones **públicas**, arroja un dato promedio en 2017 de 11 estudiantes por computador (ver gráfico 3). Por debajo de esta cifra se encuentran 7 países: Ecuador, Costa Rica, Perú, Portugal, España, Colombia y Uruguay. De nuevo, vuelve a ser Uruguay el país con mejor situación con casi dos computadores por alumnado.

La evolución entre 2017 y los años 2013 y 2015 en casi la mitad de los países de los que se dispone de información han mejorado sus cifras reduciendo el número de alumnos y alumnas por computador desde el 2015.

Indicador 20. Gráfico 3.

Instituciones públicas. Razón de alumnos y alumnas por computador en CINE 2



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 2: educación secundaria baja.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos y alumnas.

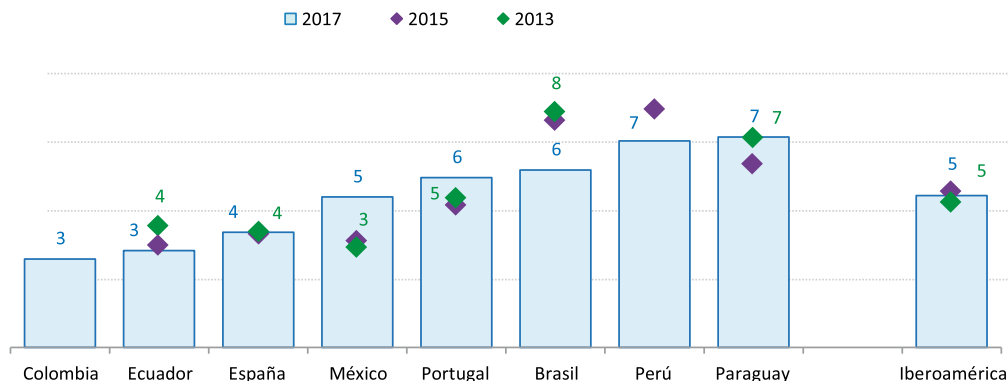
España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular, cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Para el nivel **CINE 2** en instituciones **privadas**, 8 países han enviado dato para el 2017 (ver gráfico 4), siendo su promedio de 5 estudiantes por computador, dato similar al 2013 y 2015. De manera general, todos los países de los que hay información disponible se sitúan en valores muy próximos al promedio. Por debajo del promedio de los países de la región se encuentran México, España, Ecuador y Colombia. Los valores entre 2013, 2015 y 2017 son, en estos establecimientos privados, muy semejantes sin destacarse variaciones importantes entre ambos años de referencia.

Indicador 20. Gráfico 4.

Instituciones privadas. Razón de alumnos y alumnas por computador en CINE 2



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 2: educación secundaria baja.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos y alumnas.

España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

Perú: No se cuenta con información desagregada por CINE 2 y CINE 3, el dato corresponde a CINE 2 y CINE 3.

Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular, cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Uruguay: La información de computadoras para instituciones privadas no se presenta debido a que la misma se tiene de manera parcial, solo para beneficiarios Ceibal.

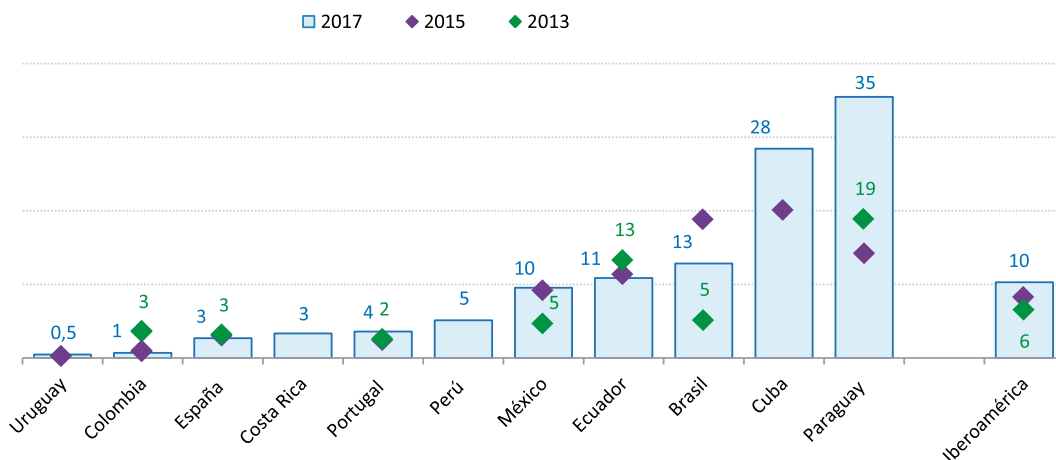
Los dos siguientes gráficos (5 y 6) muestran las cifras correspondientes al nivel **CINE 3**, en centros públicos y privados. Por una parte, 11 países han enviado dato para la razón de estudiantes por computador en instituciones **públicas** en 2017, observando un dato promedio en Iberoamérica de 10 alumnos o alumnas por computador, ratio superior al 2015 en 2 puntos porcentuales y en 4 puntos al 2013. Próximos a este promedio se encuentran México (10) y Ecuador (11). Las cifras más altas para 2017, por encima del promedio, corresponden a Paraguay (35), Cuba (28) y Brasil (13); sin embargo, este último, con 6 puntos porcentuales menos que en 2015, mientras que Uruguay, Colombia, España, Costa Rica, Portugal y Perú tienen los mejores datos de los países de la región, por debajo de los 5 estudiantes por computador.

En el caso de las instituciones **privadas**, el promedio en 2017 (4 estudiantes por computador) es muy semejante al dato de 2013 y un punto porcentual menor al 2015, lo que muestra que, de los países de los que se dispone información, la situación se mantiene muy similar entre los años

referenciados. Con un ratio semejante o menor al promedio de la región se encuentran seis países (México, España, Ecuador, Brasil, Portugal y Colombia). Con 3 puntos porcentuales superior al promedio, Perú y Paraguay con 7 estudiantes por computador.

Indicador 20. Gráfico 5.

Instituciones públicas. Razón de alumnos y alumnas por computador en CINE 3



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 2: educación secundaria baja.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos y alumnas.

España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

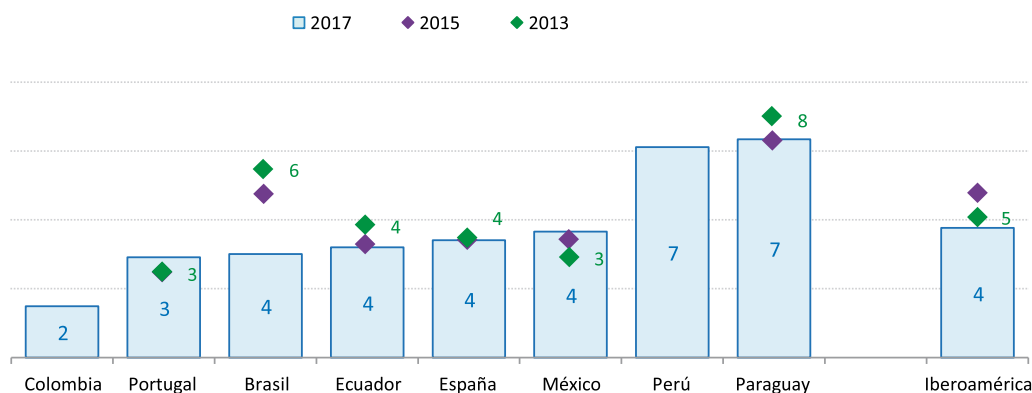
Perú: No se cuenta con información desagregada por CINE 2 y CINE 3, el dato corresponde a CINE 2 y CINE 3.

Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular, cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Uruguay: La información de computadoras para instituciones privadas no se presenta debido a que la misma se tiene de manera parcial, solo para beneficiarios Ceibal.

Indicador 20. Gráfico 6.

Instituciones privadas. Razón de alumnos y alumnas por computador en CINE 3



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2013 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

CINE 2: educación secundaria baja.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos y alumnas.

España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos y alumnas por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

Perú: No se cuenta con información desagregada por CINE 2 y CINE 3, el dato corresponde a CINE 2 y CINE 3.

Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular, cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Uruguay: La información de computadoras para instituciones privadas no se presenta debido a que la misma se tiene de manera parcial, solo para beneficiarios Ceibal.

Meta específica 14	Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.
Indicador 21A	Porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es el establecido oficialmente con carácter general.
Indicador 21B	Porcentaje de alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas de primaria cuyo horario es ampliado.
Meta específica 15	Extender la evaluación integral de los centros escolares.
Indicador 22A	Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de establecimientos educativos.
Indicador 22B	Grado de autonomía de los centros escolares en la asignación de recursos, en el currículo y en la evaluación.
Indicador 22C	Formación y desarrollo profesional de los directores y directoras de los centros escolares.

En este informe 2019 se ha considerado no solicitar de nuevo la información referida a los indicadores 21 y 22, debido al escaso tiempo que ha transcurrido. Será en el siguiente documento 2021 donde se actualizarán los datos de ambos indicadores.

Síntesis de la Meta general quinta

La meta general quinta plantea mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar en los países de Iberoamérica. Este propósito hace referencia a una gran cantidad de factores y condicionantes que desempeñan un papel relevante en la consecución de la calidad de un sistema educativo.

Entre los factores que destacan al valorar la calidad de la educación se encuentran aquellos directamente relacionados con la mejora del sistema educativo, el funcionamiento de las escuelas, la preparación y el trabajo de los maestros y maestras, así como la colaboración de las familias y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, entre otros. Por este motivo, la meta quinta, de gran amplitud, se desglosa en seis metas específicas que a su vez se concretan en nueve indicadores con sus correspondientes niveles de logro.

La primera de estas metas específicas (la décima) plantea mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales del alumnado. En efecto, el primer objetivo de la educación y del sistema escolar consiste en el desarrollo de todas aquellas competencias que el ser humano necesita para dar respuesta a los problemas que la vida le va a plantear. Asimismo, una educación de calidad debe permitir la formación integral de las personas por medio de la adquisición y el desarrollo de aquellas competencias necesarias para su incorporación activa a la vida laboral.

Por otra parte, conseguir que los estudiantes alcancen los mejores resultados posibles en su aprendizaje es un reto asociado con la mejora de la calidad de la enseñanza y, en este sentido, se ha observado un incremento paulatino en la importancia que ha ido tomando la evaluación de estas competencias básicas, tal y como muestran la participación creciente de los países iberoamericanos en las evaluaciones realizadas por los organismos nacionales e internacionales.

La información más reciente sobre los resultados logrados por los países de la región procede de tres estudios: el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, el estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2016 de la IEA y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del año 2015, promovido por la OCDE.

El primer estudio, TERCE de 2013 se dio cuenta en el informe *Miradas 2016* (p.p. de 136 a 138) y acerca del segundo estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) del año 2016 se aborda en el indicador 14 del presente informe. En el indicador 13 se considera la información facilitada en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos y Alumnas (PISA) del año 2015, promovido por la OCDE.

Por otro lado, tal y como recoge en su formulación la Meta general quinta, entre los factores que determinan la calidad de la educación se encuentra la existencia de un currículo relevante y significativo. No es de extrañar, por tanto, que la tercera de las metas específicas, la 12, haga referencia específica al currículo, con especial atención a cuatro aspectos: la cultura escrita, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para tareas de aprendizaje, la educación artística y la formación científica o técnica en los estudios postobligatorios. Para cada una de estas dimensiones se ha desarrollado un indicador específico.

Asimismo, la lectura no puede quedarse al margen cuando se hace referencia al desarrollo de un currículo de calidad. El indicador que se elabora para su análisis alude de manera directa al tiempo semanal de lectura que se establece en los distintos niveles educativos (indicador 15). Sin embargo, la interpretación precisa de este indicador supone analizar la información teniendo en cuenta los datos recogidos en otra de las metas específicas (la 13) y en sus indicadores correspondientes: el porcentaje de escuelas con bibliotecas (indicador 19) y la razón de alumnos por computador (indicador 20). Por un lado, lograr que se haga un uso efectivo de las TIC como herramienta de aprendizaje requiere necesariamente disponer en las escuelas de recursos e infraestructuras suficientes; por otro lado, conseguir una buena incorporación de los alumnos a la cultura escrita implica que los centros escolares cuenten con bibliotecas y otros recursos. De ahí la importancia de analizar los datos recogidos sobre cultura escrita y TIC atendiendo a dos dimensiones básicas y complementarias: la existencia de recursos y su utilización.

Entre las últimas dimensiones que destaca el proyecto Metas 2021 al hablar de calidad educativa, se encuentra la ampliación del número de escuelas a tiempo completo en la educación primaria. Esta meta específica se fundamenta en numerosos estudios realizados acerca de la calidad educativa

que han mostrado que, si bien es fundamental contar con un currículo relevante y significativo, lograr una jornada escolar más extensa crea unas condiciones favorables para reforzar los procesos pedagógicos. De ahí la incorporación de la meta específica 14, que a través de su indicador 21 trata de cuantificar el porcentaje de escuelas de la etapa de educación primaria que ofrecen enseñanza a tiempo completo.

Finalmente, si se considera la evaluación como un factor primordial para valorar las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo, parece lógico que la meta específica 15 plantee extender la evaluación integral de los centros escolares. El indicador 22 pretende cuantificar el porcentaje de escuelas que participan en programas específicos de evaluación de establecimientos educativos. Con él se busca conocer si, más allá de las pruebas de rendimiento que se aplican a los estudiantes, los países están evaluando otros aspectos que resultan fundamentales para la mejora de la calidad de la educación en los países de Iberoamérica.

Para ambos indicadores, 21 y 22, no se ha solicitado datos para este informe *Miradas 2019* por el escaso tiempo transcurrido desde la última actualización.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 *(Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)*

Meta general quinta

Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.

Esta meta que la OEI plantea se centra en la calidad educativa, objetivo básico de cualquier política educativa orientada a la transformación social. Con todo, esta meta sigue el eje de razonamiento que ha sido común a las metas anteriores: que no basta con la ampliación de los servicios educativos a cada vez mayor número de población; es preciso, además, que la oferta educativa que se les ofrezca sea de calidad.

Sin embargo, la complejidad semántica y operativa del término calidad diluye, en parte, la necesaria precisión para el análisis y la implementación de esta meta. Por tanto, se hace preciso:

1. Desagregar los componentes que conforman la realidad social de lo que denominamos "educación" incluyendo en esta las infraestructuras, el profesorado, los recursos disponibles, la duración de los años escolares, la financiación, el currículo...

La respuesta que la meta 5 da a esta cuestión es interesante, aunque sería necesario completarla, incorporando los componentes materiales y objetivos de la calidad (financiación, infraestructuras, duración, etc.) que no se mencionan, salvo en lo que se refiere a bibliotecas escolares y ordenadores. Las diferentes submetas van planteando aspectos cualitativos y de contenido formativo (competencias, valores, lectura, informática).

En relación con los contenidos formativos vinculados a la calidad, los aspectos que se mencionan en las diferentes metas específicas deberían trascender el fuerte componente situacional (lo que se ha de aprender y la forma de hacerlo se describen como muy dependientes de las condiciones culturales y sociales del entorno) para así establecer algunos estándares mínimos más universales de forma que se pueda determinar un umbral mínimo de lo que podríamos valorar como "de calidad".

2. Revisar la idea de currículo de calidad que se desprende de lo señalado en las diferentes metas específicas, lo que permitiría un debate interesante.

Si entendemos el currículo como la "carta de derechos educativos" de los niños y niñas en edad escolar, parece lógico que la propuesta requiera una exigencia de calidad a la hora de explicitar en qué se concreta el Derecho a la Educación. Quedarnos en la mera conquista de la declaración del Derecho a la Educación no significa mucho. Lo que interesa saber es a qué me da derecho ese derecho global a la educación. Y eso es el currículo, el documento en el que se explicitan y concretan los contenidos formativos a los que los sujetos en edad escolar de un país tienen derecho.

La meta general quinta concreta esos contenidos. Se refiere de forma prioritaria a las competencias básicas y los valores. En el primer caso se concretan vagamente 5 ámbitos de competencia: lectura, informática, arte, educación física y ciencia, a lo que habría que sumar algunos ámbitos que son muy relevantes: el lingüístico y el cultural (en términos genéricos que incluiría las humanidades y las diversas ciencias sociales). En lo que se refiere a los valores, la meta se centra en los que denomina “valores democráticos” que también convendría definir un poco más.

3. El tercer aspecto que se considera en esta meta tiene que ver con los recursos que la sociedad debería potenciar para que el nivel cultural de la sociedad crezca: las bibliotecas y los computadores. Se trata de una ampliación del ámbito en el que la cultura se crea y fortalece: la vida local que va más allá de las escuelas y que afecta a una población mucho más extensa que la escolar. La calidad de la educación no es un solo problema de las escuelas y/o del tiempo escolar, es un proyecto en el que se ve comprometida toda la comunidad local. Requiere recursos y sinergias entre todos los agentes con capacidad de influencia y sería importante incluirla.

La sociedad actual requiere de acceso fácil y económico a la información y el conocimiento a través de Internet. Por lo tanto, hay que cuidar las comunicaciones inalámbricas, la existencia de locales con ordenadores disponibles, la formación básica en informática en las escuelas y/o centros culturales de la comunidad, etc.

4. La ampliación del número de escuelas primarias, pero, sobre todo, la adaptación de sus horarios a las necesidades de los estudiantes es otro elemento importante en esta meta. Algunos aspectos a considerar son importantes.

Por ejemplo, ya ha habido experiencias internacionales en las que el factor tiempo ha sido una de las variables importantes a manejar para reforzar la equidad educativa. Don Milani, decía en Italia que *“cuantas más necesidades educativas tengan los sujetos, más escuela hay que ofrecerles”* (por contraposición a quienes defendían que habría que ofrecer programas escolares más *light* a aquellos muchachos que tenían más dificultades para adaptarse al contexto escolar). De ese planteamiento surgió la iniciativa de la diversificación de los tiempos: *Tempo normale, tempo lungo, tempo prolungato*.

Sin renunciar a la importancia de potenciar la Educación Infantil (recogida en la meta general 3), parece obvio que la Educación Primaria, como primera etapa de la enseñanza obligatoria, tiene que ser la prioridad básica de gobiernos y familias. Ningún desarrollo cultural o profesional es posible sin una buena base de escuela primaria. De ahí que, en contextos derivados y/o con escaso nivel cultural de las familias, las políticas locales de educación deben prestar una atención especial (incluyendo una discriminación positiva en relación a recursos y profesorado) a esta etapa educativa.

5. Finalmente, se señala la necesidad de evaluar las escuelas.

Pese a las muchas reticencias existentes al respecto, no hay forma de mejorar la calidad de la oferta educativa de las instituciones a menos que se evalúen periódicamente. Cualquier sistema de evaluación que se utilice (salvo los sistemas meramente burocráticos y puramente formales) puede ser positivo, aunque el objetivo fundamental es crear una “cultura institucional” positiva hacia la calidad y la evaluación. La evaluación de mejora (la meta la denomina “evaluación integral”) tiene algunas condiciones importantes a satisfacer que no siempre se toman en consideración: la cuestión no es que las escuelas sean evaluadas, sino que las escuelas lleven a cabo procesos de evaluación (no como meros pacientes de la evaluación, sino como agentes de la misma); la necesidad de eliminar (al menos inicialmente) los posibles efectos negativos en función de los resultados (pueden derivarse consecuencias positivas vinculadas a los resultados positivos, pero no negativos si los resultados no son tan buenos); del hecho de que lo importante no es la evaluación en sí, sino las decisiones que se adopten a partir de los resultados obtenidos.

Tablas Indicador 13.

Porcentaje de alumnos y alumnas con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas

Medias de desempeño en la escala global de Matemáticas, Lectura y Ciencias por país, PISA 2015

	Matemática	Lectura	Ciencias
Argentina*	409	425	432
Brasil	377	407	401
Chile	423	459	447
Colombia	390	425	416
Costa Rica	400	427	420
España	486	496	493
México	408	423	416
Perú	387	398	397
Portugal	492	498	501
R. Dominicana	328	358	332
Uruguay	418	437	435
Iberoamérica	411	433	426
OCDE	490	493	493

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

Tabla I.4.4a; Tabla I.5.4a; Tabla I.2.4a.

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

<http://www.oecd.org/pisa/>

Porcentaje de alumnos y alumnas por niveles de rendimiento en matemática. PISA 2015

País	< Nivel 1 %	Nivel 1 %	Niveles 2, 3 y 4 %	Niveles 5 y 6 %
Argentina*	-26,6	-29,4	43,1	0,8
Brasil	-43,7	-26,5	28,9	0,9
Chile	-23,0	-26,3	49,3	1,4
Colombia	-35,4	-30,9	33,4	0,3
Costa Rica	-27,4	-35,1	37,2	0,3
España	-7,2	-15,0	70,6	7,2
México	-25,5	-31,1	43,0	0,3
Perú	-37,7	-28,4	33,5	0,4
Portugal	-8,7	-15,1	64,8	11,4
R. Dominicana	-68,3	-22,2	9,4	0,0
Uruguay	-25,4	-27,0	45,9	1,7
UE	-7,7	-14,4	67,2	10,7
OECD	-8,5	-14,9	66,0	10,7

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Valores negativos para los niveles inferiores al 2.

Tabla I.5.1a. <http://dx.doi.org/10.1787/888933433203>

<http://www.oecd.org/pisa/>

< Nivel 1: menos de 357,77 puntos de puntuación.

Nivel 1: de 357,77 a menos de 420,07 puntos de puntuación.

Niveles 2, 3 y 4: de 420,07 a menos de 606,99 puntos de puntuación.

Niveles 5 y 6: más de 606,99 puntos de puntuación.

Niveles de rendimiento en Comprensión lectora.
PISA 2015

País	Niveles <1b, 1b y 1a	Niveles 2, 3 y 4	Niveles 5 y 6
	%	%	%
Argentina*	-41,8	57,3	1,0
Brasil	-51,0	47,6	1,4
Chile	-28,4	69,4	2,3
Colombia	-42,8	56,2	1,0
Costa Rica	-40,3	59,0	0,7
España	-16,2	78,2	5,5
México	-41,7	57,9	0,3
Perú	-53,9	45,8	0,3
Portugal	-17,2	75,2	7,5
R. Dominicana	-72,1	27,8	0,1
Uruguay	-39,0	58,5	2,5
UE	-19,7	71,6	8,7
OECD	-20,1	71,6	8,3

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Valores negativos para los niveles inferiores al 2.
Table I.4.1a <http://dx.doi.org/10.1787/888933433195>
<http://www.oecd.org/pisa/>

Niveles < 1b, 1b y 1a: menos de 407,47 puntos de puntuación.

Niveles 2, 3 y 4: de 407,47 a menos de 625,61 puntos de puntuación.

Niveles 5 y 6: más de 625,61 puntos de puntuación.

Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en
ciencia. PISA 2015

País	Niveles <1b, 1b y 1a	Niveles 2, 3 y 4	Niveles 5 y 6
	%	%	%
Argentina*	-39,7	59,6	0,7
Brasil	-56,6	42,7	0,7
Chile	-34,8	63,9	1,2
Colombia	-49,0	50,6	0,4
Costa Rica	-46,4	53,5	0,1
España	-18,3	76,7	5,0
México	-47,8	52,1	0,1
Perú	-58,5	41,4	0,1
Portugal	-17,4	75,2	7,4
R. Dominicana	-85,7	14,2	0,01
Uruguay	-40,8	57,9	1,3
UE	-20,5	71,8	7,7
OECD	-21,2	71,0	7,7

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education - © OECD 2016

*Argentina: la cobertura es demasiado pequeña para asegurar la comparabilidad.

Valores negativos para los niveles inferiores al 2.
Table I.2.1a. <http://dx.doi.org/10.1787/888933433171>
<http://www.oecd.org/pisa/>

Niveles < 1b, 1b y 1a: menos de 409,54 puntos de puntuación.

Niveles 2, 3 y 4: de 409,54 a menos de 633,33 puntos de puntuación.

Niveles 5 y 6: más de 633,33 puntos de puntuación.

Tabla Indicador 14.

Niveles de rendimiento en civismo y ciudadanía en ICCS 2009 y 2016

Número de alumnos y alumnas que obtuvieron distintos niveles de rendimiento en ICCS (2009 y 2016) expresado como porcentaje del número total de alumnos y alumnas evaluados en un año.

Niveles de desempeño en conocimiento cívico. ICCS 2016

ICCS 2016					
	Bajo nivel D	Nivel D	Nivel C	Nivel B	Nivel A
Chile	-3,7	16	27,2	31,7	21,4
Colombia	-2,1	13,8	31,3	35,4	17,4
México	-3,2	17,7	33,1	32,8	13,1
Perú	-9,4	23,5	32,2	26	8,8
R. Dominicana	-19	38,7	30,1	11	1,2
ICCS2016	-2,7	9,8	21,2	31,5	34,7

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Se ha puesto en negativo los valores por debajo del nivel básico. Nivel A (más de 563 puntos); nivel B (entre 479 y 563 puntos); nivel C (entre 395 y 478 puntos); nivel D (entre 311 y 394 puntos). IEA ICCS 2009

Respecto a la aplicación ICCS 2009, los niveles de desempeño presentaron un cambio en su nomenclatura. En orden descendente, estos pasaron de ser 3, 2, 1 y A, a ser A, B, C y D. Adicionalmente, en ICCS 2016 se creó el nivel menor a D para caracterizar a todos los estudiantes con puntajes inferiores a 395.

<https://iccs.iea.nl/>

Diferencia entre el puntaje promedio de ICCS 2016 y 2009 en conocimiento cívico

	ICCS2016	ICCS2009
Promedio internacional	517	500
Chile	482	483
Colombia	482	462
México	467	452
R. Dominicana	381	380

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019. IEA ICCS 2016

<https://iccs.iea.nl/>

Tabla Indicador 15.

Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas

Tiempo semanal promedio que se dedica de manera específica a leer textos diferentes a los escolares, en educación primaria y media básica (CINE 1 y 2) como proporción del tiempo lectivo semanal total (para la modalidad normal)

AÑO ESCOLAR 2017 (2016-17)				
País	Cantidad de horas semanales dedicadas de manera específica a la lectura de textos diferentes a los escolares		Cantidad de horas semanales de clase	
	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria básica (CINE 2)	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria básica (CINE 2)
Argentina	nd	nd		
Bolivia	1	1	30	34
Brasil				
Chile	nd	nd	38	38
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica				
Cuba	1	1	35	40
Ecuador				
El Salvador	nd	nd	nd	nd
España	no especificada	no especificada	25	30
Guatemala				
Honduras	nd	nd	nd	nd
México	nd	nd	800	1400
Nicaragua				
Panamá				
Paraguay	1° al 3° grado: 11 horas semanales 4° al 6° grado: 9 horas semanales	8	30	38
Perú	nd	nd	nd	nd
Portugal	nd	nd	23	25
R. Dominicana				
Uruguay	nd	nd	nd	nd
Venezuela				

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Bolivia: Los datos reportados corresponden a horas pedagógicas de 45 minutos.

Chile: Horas semanales de clase corresponden al tiempo mínimo total de horas pedagógicas en establecimientos con Jornada Escolar Completa (JEC).

Cuba: Cantidad de horas semanales de clase: sesiones de clase semanales, con una duración de 45 minutos.

España: La legislación establece dentro de los principios pedagógicos que todas las materias dedicarán un tiempo de la misma para el fomento de hábitos de lectura.

Portugal: La cantidad de horas semanales de clase y la media del total semanal en el respectivo nivel ISCED.

Tabla Indicador 18.

Porcentaje de alumnos y alumnas que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios
Número de alumnos y alumnas matriculados en programas científicos o técnicos de educación terciaria (CINE 5 y 6) expresado como porcentaje de la población total matriculada en educación terciaria (CINE 5 y 6).

	CINE 5+6			
	2010	2012	2013	2017
Argentina	43			na
Bolivia				
Brasil	30	31		
Chile	nd	nd	45	47
Colombia	35	37		31
Costa Rica				
Cuba	51	58	63	...
Ecuador	33	35	38	
El Salvador				
España	33	39	39	39
Guatemala				
Honduras				na
México	32	33		32
Nicaragua				
Panamá				
Paraguay				nd
Perú	41	30	30	27
Portugal	45	45	46	45
R. Dominicana	34	34		
Uruguay		25		24
Venezuela				
Iberoamérica	38	37	44	35

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países. Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Brasil: Se considera la *International Classification of Education ISCED F-2011*

Chile: Información del año 2013 utiliza la clasificación CINE-F 1999, mientras que la información de 2017 se presenta bajo la CINE-F 2013.

Datos de 2013 (bajo CINE-F 1999) consideran como campos científicos o técnicos a las carreras clasificadas como Science (ISC 4), *Engineering, manufacturing and construction* (ISC 5), *Agriculture* (ISC 6) y *Health* (ISC 72).

Datos de 2017 (bajo CINE-F 2013) consideran como campos científicos o técnicos a las carreras clasificadas como *Natural sciences, mathematics and statistics* (05), *Information and Communication Technologies (ICTs)* (06), *Engineering, manufacturing and construction* (07), *Agriculture* (08) y *Health* (091).

No se reportan datos previos a 2013 para resguardar la comparabilidad mediante la clasificación CINE 2011.

España: En CINE 5 son datos del CINE 5 al 7 y en CINE 6 son datos del CINE 8. Incluye doctorado, aunque hay que tener en cuenta los cambios que se tienen en el doctorado.

Perú: CINE 5 y CINE 6 se refieren a educación superior no universitaria, siendo la primera de carreras cortas y la segunda de más de 2 años.

CINE 5 y CINE 6 se refieren a educación superior no universitaria, siendo la primera de carreras cortas y la segunda de más de 2 años.

Se está considerando las carreras de códigos 05 -Ciencias naturales, matemáticas y estadística, 06-Tecnologías de la información y comunicación, 07-Ingeniería, industria y construcción, 08-Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria, según la codificación UNESCO.

Portugal: Datos calculados de acuerdo con la versión CINE 97.

Tabla Indicador 19.

Porcentaje de establecimientos educativos (escuelas) de los niveles CINE 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro en relación con el total de establecimientos de cada nivel y titularidad

	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)	Educación Primaria (CINE 1)	Educación secundaria baja (CINE 2)
	Año escolar 2013 (2012-13)		Año escolar 2017 (2016-17)	
Argentina	nd	nd	na	na
Bolivia	54	34		
Brasil	34	56	37	57
Chile	95	95	95	95
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	14	40
Cuba	52	99	55	90
Ecuador	22	53	22	41
El Salvador	29	40	30	32
España	100	100	100	100
Guatemala	100	99	10	12
Honduras	8	17	nd	nd
México	100	100	100	100
Nicaragua	nd	nd		
Panamá	16	34		
Paraguay	19	30	18	29
Perú	38	57	25	44
Portugal	100	100	100	100
R. Dominicana	23	40		
Uruguay	100	100	100	100
Venezuela				
Iberoamérica	56	66	54	65

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: Se considera que un establecimiento cuenta con biblioteca de centro si presenta Biblioteca Escolar CRA.

No se considera a establecimientos de dependencia particular pagada, debido a que estos no son beneficiarios del programa.

Solo considera establecimientos que imparten programas de educación básica y media regular.

España: Algunos centros prestan los servicios de biblioteca escolar a través de bibliotecas de aula o de departamento, o mediante acuerdos con sus municipios a efectos de utilizar las bibliotecas municipales con esta finalidad.

Portugal: Cada escuela es contada tantas veces como niveles CITE/CINE enseñados.

Agrupaciones/escuelas no agrupadas tuteladas por el Ministerio de Educación.

Datos relativos a Portugal Continental.

Tabla Indicador 20.

Razón de alumnos y alumnas por computador (CINE 1, 2 y 3), acceso a los computadores e internet y uso de los mismos
 Razón de alumnos y alumnas matriculados en escuelas públicas o privadas por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en escuelas públicas o privadas, en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3). En instituciones públicas y en instituciones privadas

	CINE 1						CINE 2						CINE 3					
	Razón de alumnos y alumnas matriculados por computador de uso pedagógico																	
	Instituciones públicas		Instituciones privadas		Instituciones públicas		Instituciones privadas		Instituciones públicas		Instituciones privadas		Instituciones públicas		Instituciones privadas			
	2013	2015	2017	2013	2015	2017	2013	2015	2017	2013	2015	2017	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Argentina	58	17	...	23	25	...	18	...	...	8	...	...	8	2	...	5	14	...
Bolivia	...	nd	...	...	nd	...	...	nd	...	...	nd	...	...	nd	...	...	nd	...
Brasil	19	19	17	11	11	9	20	19	15	8	8	6	5	19	13	6	6	4
Chile	7	nd	nd	8	nd	nd	3	nd	nd	2	nd	nd	9	nd	nd	6	nd	nd
Colombia	8	4	2	nd	nd	4	9	3	2	nd	nd	3	3	1	1	nd	nd	2
Costa Rica	nd	nd	9	nd	nd	nd	nd	nd	5	nd	nd	nd	nd	nd	3	nd	nd	...
Cuba	36	29	29	na	na	na	29	25	26	na	na	na	nd	20	28	na	na	na
Ecuador	22	19	17	9	7	7	11	10	9	4	4	3	13	11	11	4	4	4
El Salvador	30	...	nd	6	...	nd	14	...	nd	3	...	nd	3	...	nd	5	...	nd
España	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4
Guatemala	167	...	...	5	...	...	22	...	...	5	...	...	...	...	3	...	...	...
Honduras	60	nd	nd	nd	nd	nd	27	nd	nd	nd	nd	nd	2	nd	nd	nd	nd	nd
México	25	24	22	7	7	7	10	9	11	3	4	5	5	9	10	3	4	4
Nicaragua	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Panamá	20	...	...	18	...	...	20	...	...	4	...	...	4	...	...	...	...	...
Paraguay	50	40	93	16	15	17	21	15	37	7	6	7	19	14	35	8	7	7
Perú	6	7	7	...	11	9	7	7	5	...	8	7	...	...	5	...	...	7
Portugal	4	4	6	2	6	7	2	2	4	5	5	6	2	2	4	3	3	3
R. Dominicana	nd	nd	nd	nd	nd	nd	16	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Uruguay	1	1	1	7	6	nd	1	0,5	0,5	nd	5	nd	nd	0,4	0,5	nd	3	nd
Iberoamérica	32	15	19	10	10	8	14	9	11	5	5	5	6	8	10	5	6	4

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable) nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: No fueron considerados alumnos del EJA.

Chile: No se dispone de información con respecto al número de computadores disponibles, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos.

España: El dato que se proporciona es el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

Perú: No se cuenta con información desagregada por CINE 2 y CINE 3.

Portugal: Datos para el Continente. Fueron contabilizados los alumnos matriculados en las siguientes ofertas de educación y formación: enseñanza regular, enseñanza artística especializada (regular), cursos profesionales, cursos vocacionales y cursos de educación y formación (CEF).

Uruguay: La matrícula de primaria corresponde a primaria común y especial. La información de computadoras para instituciones privadas no se presenta debido a que la misma se tiene de manera parcial, solo para beneficiarios Ceibal.

Capítulo 6

Meta general sexta

Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional (ETP), en particular, y de la educación superior en general

Meta específica 16	Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.
Indicador 23A	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.
Indicador 23B	Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.
<i>Nivel de logro:</i> 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 23C	Tasa de matriculación por primera vez en educación superior, por grupo de edad.
Indicador 24A	Porcentaje de alumnos y alumnas de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de ETP realizan prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.	

Indicador 24B	Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación: empleados, y NEET (no empleados e inactivos).
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 titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico-profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.

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.

En el último informe *Miradas 2018*, los países de la región consideraron conveniente aprovechar la actualización y renovación de los indicadores de las Metas 2021, y en particular los de esta meta, para ampliar la Meta sexta al conjunto de la educación superior y reformular algunos indicadores de modo que se pudiese extraer información relevante.

Los países iberoamericanos concretaron completar los indicadores 23, 24 y 25, de los que no ha sido posible obtener información en anteriores *Miradas*, con indicadores similares a los C4 de EaG sobre la educación superior, con los indicadores 23C (*Tasa de matriculación por primera vez en educación superior, por grupo de edad*) y 24B (*Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación: empleados y NEET -no empleados e inactivos-*).

Meta específica 16

Mejorar y adaptar el diseño de la ETP de acuerdo con las demandas laborales.

En el informe *Miradas 2011* ya se señalaba cómo el avance tecnológico de los últimos tiempos, unido al alto grado de especialización necesario para determinados sectores productivos, determina que en el mercado laboral adquiera una importancia creciente la mejora de las competencias profesionales en los diversos campos ocupacionales. En consecuencia, en vez de fijar la atención en los conocimientos que deben poseer los profesionales de las distintas ramas productivas, se ha hecho cada vez más énfasis en las competencias que deben desarrollar, desde una perspectiva más polivalente, abierta al futuro y vinculada a las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque de los itinerarios formativos basado en competencias se está extendiendo en todos los continentes, e Iberoamérica no constituye una excepción.

La educación técnico profesional (ETP) constituye un instrumento de primer orden para preparar a los jóvenes con vistas a su incorporación al mundo laboral, así como para facilitar la necesaria formación permanente de las personas adultas. Es el instrumento que el sistema educativo ha diseñado para hacer real esta demanda genérica de formación de los futuros profesionales. Por tanto, la ETP ha de ser el puente que atienda las demandas del desarrollo productivo de un país, así como la que forme y actualice a los trabajadores y trabajadoras y a las personas adultas.

La debilidad de la vinculación entre el sistema formativo y el mercado laboral genera efectos negativos en la población que concluye sus estudios profesionales cuando estos no se corresponden con la oferta laboral existente. Por ese motivo, hay que establecer canales que permitan vincular la oferta de estudios de ETP con la demanda existente en el sistema productivo.

En esta nueva situación, muy exigente para los países, resulta necesario asegurar la adquisición de competencias profesionales que promuevan el encuentro entre las cualificaciones ofertadas y las demandas del mercado laboral. De manera complementaria, se refuerza la necesidad de establecer procedimientos que validen y reconozcan las cualificaciones ya adquiridas por la población activa,

lo que debe permitirles su aprendizaje permanente. Sin duda, la ETP es una herramienta que favorece el desarrollo económico y social de los países y facilita la movilidad social de las futuras generaciones, siempre y cuando en su diseño y desarrollo se tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual.

No es casualidad, por tanto, que el proyecto Metas Educativas 2021 preste atención entre sus indicadores a uno que, de manera concreta, alude a la definición de los currículos de las carreras técnico profesionales, tanto al diseño de los currículos basados en competencias profesionales, como a la consideración de la demanda laboral a la hora de su formulación. En coherencia con este planteamiento que resalta la importancia de considerar ambos aspectos, se ha desglosado el indicador en dos específicos, uno referido a las competencias profesionales y otro a la demanda laboral, cuyas especificaciones aparecen detalladas en el Glosario Miradas 2018. A continuación se presentan los datos obtenidos.

Indicador 23A

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.

El indicador 23A fue reformulado para *Miradas 2014* como el número de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias, expresado como porcentaje del total de carreras técnico-profesionales, para cada nivel educativo considerado (niveles CINE 3 y 5).

La situación según los datos disponibles

El indicador pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo mediante la adaptación y mejora del currículo por competencias.

En *Miradas 2011* se recopiló la información para este indicador a partir de un cuestionario, que fue respondido por dieciocho países. Los datos recogidos mostraron que, de ellos, quince contaban con currículos de carreras técnico profesionales diseñados por competencias. No obstante, según se recogía en el informe, los países mostraban diferencias respecto al grado de desarrollo o implantación en que se encontraban dichos proyectos.

Para la elaboración de *Miradas 2014*, se solicitó a los países el dato referido al total de carreras técnico-profesionales y al total de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias, para los niveles CINE 3 y CINE 5. Esta información permitió calcular el porcentaje para cada uno de los niveles educativos considerados, y aunque no fue posible realizar una comparación con los datos del *Miradas 2011* sí se pudo mostrar una perspectiva comparada sobre la importancia que tiene, en los diferentes países, desarrollar itinerarios formativos basados en competencias.

En *Miradas 2016*, el Consejo Rector, consideró que no era posible recabar nueva información al no existir datos que pudieran mostrar algún cambio o evolución, por lo que no parecía razonable volver a requerir información a los países.

Para este informe se ha vuelto a solicitar a los países el mismo dato que en el *Miradas 2014*, con la intención de recabar información y así mostrar los avances de los países en este indicador.

En el nivel de educación CINE 3 se tienen datos de 4 países (Chile, España, México y Paraguay), en todos ellos el 100% de los currículos están diseñados por competencias. En España y México, además en CINE 5. El resto de los países indican no tener disponibilidad del dato para este indicador. No se muestran diferencias con los datos del 2014 (ver tabla al final del capítulo).

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, las fuentes de información para elaborar el indicador provienen de los datos administrativos proporcionados por los países, total de carreras técnico profesionales y total de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias, para los niveles CINE 3 y CINE 5.

Indicador 23B

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.

Al igual que en el indicador 23A, este indicador fue reformulado para *Miradas 2014* como el número de carreras técnico- profesionales cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, expresado como porcentaje del total de carreras técnico-profesionales, para cada nivel educativo considerado (Niveles CINE 3 y 5).

La situación según los datos disponibles

El indicador pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo (Meta general sexta) mediante la adaptación y mejora del currículo teniendo en cuenta la demanda laboral (Meta específica 16).

El proceso de recogida de datos para este indicador, similar al indicador 23A, en el informe *Miradas 2011* mostraron una primera aproximación cualitativa a la información recogiendo qué países tenían en cuenta las demandas del mundo laboral en la elaboración de los currículos de las carreras técnico profesionales. De los dieciocho países que respondieron a la encuesta, el 100% indicó tener en consideración las necesidades laborales en sus diseños.

Desde *Miradas 2014*, último análisis cuantitativo, no ha habido datos para este indicador que muestren algún cambio o evolución relevante. Los datos recabados para este indicador han sido similares al anterior: en Cuba en el 100% de las carreras técnico-profesionales de educación secundaria alta (CINE 3) sus currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, en España, México y Uruguay en ambos niveles (CINE 3 y 5). El resto de los países indican que no disponen de información (ver tabla al final del capítulo).

Especificaciones técnicas

Como se ha señalado, las fuentes de información para elaborar el indicador provienen de los datos administrativos proporcionados por los países, total de carreras técnico profesionales y total de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, para los niveles CINE 3 y 5.

Indicador 23C

Tasa de matriculación por primera vez en educación superior, por grupo de edad.

Tasa neta de matriculación por primera vez, por edad y por tipo de educación terciaria: menores de 24 años para estudios de CINE 5 y CINE 6, y menores de 29 años para estudios de CINE 7 y CINE 8. (Excluidos estudiantes internacionales)

Para complementar la escasa información de la Meta General Sexta en los indicadores 23A y 23B, los países de la región, a través del informe *Miradas 2018*, propusieron incorporar este indicador sobre la matriculación por primera vez en los estudios superiores excluyendo CINE 4 debido a que son estudios postsecundarios y no superiores.

Asimismo, debido a la complejidad de la formulación del indicador, los países sugirieron limitar las edades a menores de 24 años para estudios de CINE 5 y CINE 6, y menores de 29 años para CINE 7 y 8, con el propósito de medir el grado en que los jóvenes en edad de acceder a la educación terciaria o superior se encuentran efectivamente matriculados en cualesquiera de los estudios correspondientes a dicho nivel educativo. De esta forma, se podría proporcionar una estimación de la probabilidad de que una persona joven pueda acceder a la educación terciaria si las tasas registradas en el último año considerado continúan en porcentajes similares hasta que dicha persona alcance las edades señaladas en cada caso.

La situación según los datos disponibles

Debido a la escasa disponibilidad de datos para este indicador, se ha decidido no incluir la información recibida. Se ha considerado que la formulación del indicador no expresa lo solicitado (ver glosario 2018).

Especificaciones técnicas

Para evitar posibles errores, si se consideraran fuentes distintas de las oficiales, se sugiere utilizar únicamente fuentes oficiales administrativas para el número de alumnos y alumnas matriculados y los censos y proyecciones oficiales de población.

Al mismo tiempo, los datos sobre las cifras de matriculación por primera vez serán los oficiales de los respectivos países, para un año determinado, facilitadas de acuerdo con las especificaciones de la colección de datos de la UOE sobre los sistemas educativos, administradas anualmente por UNESCO, OCDE y EUROSTAT.

Indicador 24

Transición de la educación al empleo

Como se puso de manifiesto en el informe *Miradas 2011*, cuando se afirma que el fortalecimiento de la ETP es una prioridad para los sistemas educativos de los países iberoamericanos, no solo se alude a la repercusión económica que su desarrollo tendrá en la región, sino también a las oportunidades de futuro que se ofrecen a la población joven y adulta. Si el aumento de la escolaridad básica ha abierto nuevas oportunidades a muchos jóvenes, la ETP les debe permitir convertirlas en realidad en la vida adulta.

En efecto, como se exponía al principio de este capítulo, la ETP constituye la principal herramienta para preparar a los jóvenes con vistas a su incorporación al mundo laboral. Sin embargo, para alcanzar este objetivo es preciso mejorar y adaptar el diseño de la oferta formativa teniendo en cuenta las exigencias laborales y profesionales que plantea la sociedad actual. Las posibilidades que tienen los jóvenes de ingresar al sistema productivo con empleos de una cierta calidad están muy relacionadas con el valor de la formación profesional y técnica que hayan recibido.

Realizar una oferta formativa adecuada, que incluya aprendizajes y experiencias en situaciones productivas reales, no puede garantizar una incorporación inmediata al mundo laboral, pero constituye una condición necesaria para lograrlo. Recibir una buena formación técnica y profesional debe permitir a los alumnos y alumnas mejorar sus capacidades y alcanzar una mayor preparación para acceder al empleo.

Asimismo, garantizar que la formación técnico profesional incluya la experiencia laboral implica alcanzar acuerdos entre los sistemas de educación y formación y las empresas, así como articular relaciones estables en los distintos niveles en los que se adoptan decisiones formativas.

Indicador 24A

Porcentaje de alumnos y alumnas de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas .

Al igual que sucedía con los anteriores indicadores de esta meta, el indicador 24A fue formulado para *Miradas 2014* como la cantidad de estudiantes que realizaron prácticas formativas en empresas, en educación secundaria alta y educación superior (CINE 3 y CINE 5), expresado como porcentaje del total de alumnos y alumnas matriculados en carreras técnico profesionales.

La situación según los datos disponibles

Dada la carencia de información suficiente acerca de este indicador en las principales bases de datos internacionales, en el informe *Miradas 2011*, los datos presentados se recogieron a través de un cuestionario. Esta encuesta aportó una primera aproximación cualitativa al indicador, señalando qué países contaban con información oficial sobre el porcentaje de alumnos y alumnas que realizan prácticas formativas en empresas. En conjunto, once de los dieciocho países contestaron de manera afirmativa. De los restantes siete se obtuvo un dato estimado.

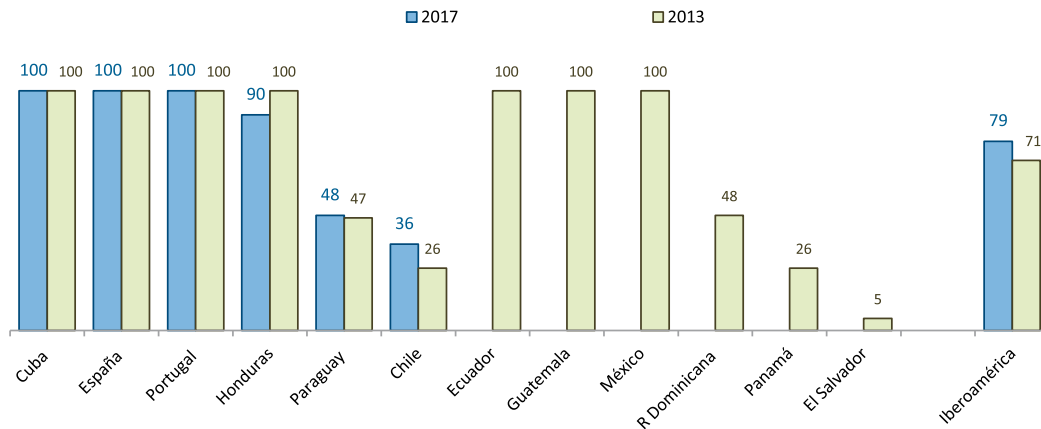
Para *Miradas 2014*, se les solicitó a los países el dato correspondiente a la cantidad de alumnos y alumnas matriculados en carreras técnico profesionales y la cantidad de alumnado matriculado en carreras técnico profesionales que realizaron durante el año lectivo prácticas formativas en empresas, para los niveles CINE 3 y CINE 5. Estos cambios en la recogida de los datos hicieron que no fuese posible realizar una comparación con *Miradas 2011*, pero permitió mostrar una perspectiva comparada sobre la importancia de incorporar en la oferta técnico profesional prácticas formativas en empresas.

En el anterior informe de seguimiento y avances, *Miradas 2016*, se consideró que no era posible recabar nueva información al no existir datos que pudieran mostrar algún cambio o evolución, por lo que no parecía razonable volver a pedir información. Para este informe se vuelve a solicitar a los países el mismo dato que en el *Miradas 2014*.

En el nivel de educación secundaria alta (CINE 3), el 79% del alumnado del conjunto de países iberoamericanos de los que tienen información (seis países) realizan prácticas en empresas; en el caso de educación superior, los dos países que disponen de dato (España y Portugal), el 100% de sus alumnos y alumnas realizan prácticas en empresas. En el caso de España, muestra el mismo porcentaje que en 2013.

Indicador 24A. Gráfico 1.

Porcentaje de alumnos y alumnas de CINE 3 que realizan prácticas formativas en empresas



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013: Publicación *Miradas 2016*.

Chile: Se consideran que tienen práctica formativa todos aquellos alumnos que cuentan con registros de haber realizado su práctica al 30 de junio del año posterior a su egreso de educación media.

España: Se incluye el alumnado de Formación Profesional Básica y de Grado Medio (CINE 3) y de Grado Superior (CINE 5). Todo el alumnado de Formación Profesional realiza el módulo de Formación en el Centro de Trabajo mientras cursa el ciclo formativo correspondiente. El módulo son dos años y no significa que ese año estén haciendo el módulo.

Honduras: Se consideran los graduados de Bachillerato Técnico Profesional (BTP).

Atendiendo a la evolución de los países que disponen de información, entre 2013 y 2017, los resultados son iguales en Cuba, España y Portugal, donde el 100% de los alumnos y alumnas que estudian secundaria alta (CINE 3) realizan prácticas en empresas o instituciones laborales desde el 2013. Honduras ha descendido 10 puntos porcentuales, mientras que Paraguay y Chile han aumentado (en el caso de este último (36%), muestra un incremento que le sitúa dentro de la horquilla de logro que estaba prevista para 2015).

Especificaciones técnicas

El indicador mide la aplicación real de dichas prácticas en las empresas, contabilizando la cantidad de estudiantes que participaron de estas prácticas formativas en empresas durante el año lectivo.

El Proyecto Metas Educativas 2021 considera la adecuación entre el currículo y el empleo, una necesidad de las ofertas técnico-profesionales. De manera que se espera que en 2015 entre el 30% y el 70% de los estudiantes de las carreras técnico-profesionales de todos los países, participen en programas de prácticas formativas en empresas, y que en 2021 lo hagan entre el 70% y el 100%. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 24B

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación: empleados, y NEET (no empleados e inactivos).

Definiciones (basadas parcialmente en el indicador C5.1 de *Education at a Glance* y en EUROSTAT)

- Jóvenes de 15 a 24 años en educación son aquellos que han recibido educación formal¹ en alguno de los niveles de los sistemas educativos en las 4 semanas anteriores a la realización de las encuestas correspondientes de población activa o de hogares de los respectivos países.
- Los jóvenes de 15 a 24 años no en educación pueden encontrar en las encuestas de población activa en una de las siguientes situaciones: empleados, no empleados o inactivos.
- NEET: jóvenes no en educación, no empleados o inactivos.

Sobre la población activa o inactiva, empleo, desempleo... se aplicarán las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobadas en la Decimotercera y Decimosexta Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (Ginebra, 1982 y 1998, respectivamente).

Con el objetivo de complementar la información del indicador 24A, este indicador fue formulado en el anterior *Miradas 2018* para valorar cuántos de los jóvenes de 15 a 24 años que ya no se encuentran recibiendo educación formal en alguno de los niveles educativos (CINE 3 a CINE 8) se encuentran trabajando o forman parte del grupo de jóvenes que no estudian, no trabajan o están inactivos (NEET).

El indicador 24B ofrece una medida de hasta qué punto existe una conexión elevada y satisfactoria entre la educación y el empleo en los distintos países.

Diferentes situaciones de la población residente:

Población no económicamente activa	Inactivos	Menores	
		Trabajador del hogar	
		Jubilado o pensionista	
		Estudiante	
		Rentista	
		Otra inactividad	
Población económicamente activa	Ocupados	Pleno empleo	
		Subempleo	Insuficiencia de horas
			Empleo inadecuado
	Desocupados	Propiamente dichos	
		Buscan por primera vez	

Fuente: Glosario 2018

¹Para más información, ver el OECD *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2017) y la publicación de EUROSTAT "Being young in Europe today" (2015 edition)

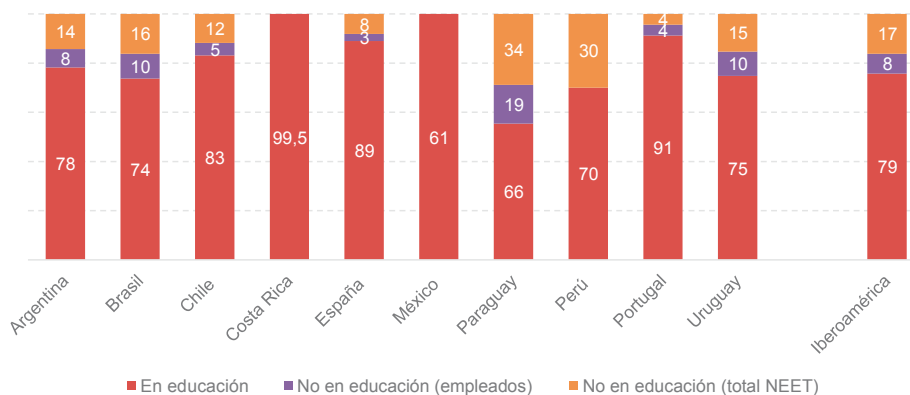
La situación según los datos disponibles

De media en los países de la región, de los que se dispone información, casi 4 de cada 5 jóvenes de 15 a 19 años han recibido educación formal en alguno de los niveles de los sistemas educativos en las cuatro semanas anteriores a la realización de las encuestas correspondientes de población activa o de hogares de los respectivos países. Porcentaje superior en 34 puntos porcentuales a los jóvenes de 20 a 24 años que continúan estudiando.

En Costa Rica (99,5%), Portugal (91%), España (89%) y Chile (83%), la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que estudian es superior a la media de los países de Iberoamérica. Cerca, entre el 70% y el 80% de jóvenes de esta edad que estudian, se sitúan Argentina, Uruguay, Brasil y Perú. En Paraguay (66%) y México (61%) más de la mitad de sus jóvenes de 15 a 19 años se encuentran matriculados.

Indicador 24B. Gráfico 1.

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años en educación y no educación



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

En Paraguay y México el dato total bruto de jóvenes de 15 a 19 años no corresponde con la suma de jóvenes en educación + no en educación.

Argentina: INDEC, 4° trimestre 2017.

Brasil: La fecha de referencia para el cálculo de las edades es el 31 de mayo de 2017 / Año Escolar 2017: datos PNADc 2017.

Chile: Encuesta Casen 2017, Ministerio de Desarrollo Social.

España: Encuesta de Población Activa. INE. Calculado como medias anuales de datos trimestrales.

Paraguay: Secretaría Técnica de Planificación - Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censo. Encuesta permanente de Hogares 2016.

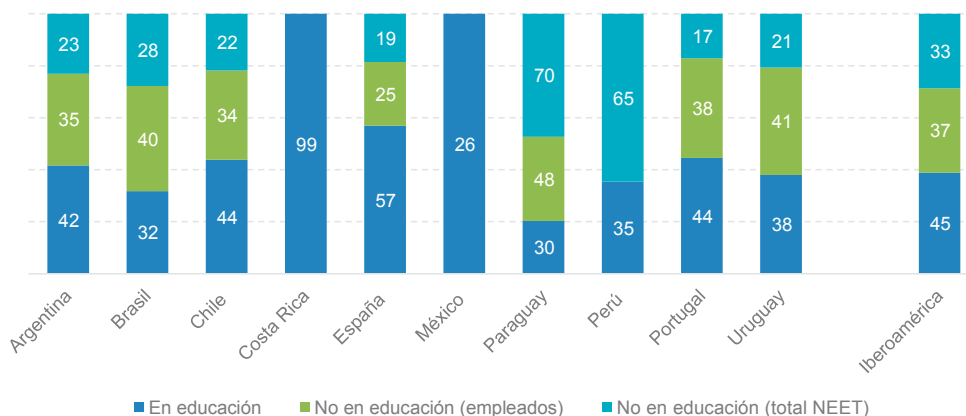
Uruguay: Procesamiento División de Investigación y Estadística DE - MEC con base en datos de la ECH-INE 2017.

En el caso de los jóvenes de 20 a 24 años, la proporción media de los adultos jóvenes que estudian se reduce a 45% y solo Costa Rica (99,3%) y España (57%) se sitúan por encima. Portugal y Chile, con un 44%, próximos a la media, le sigue Argentina con el 42%. El resto de los países por debajo del 40%.

Los jóvenes que no continúan en la educación pueden estar empleados, desempleados o inactivos. De media de los países iberoamericanos, más de un tercio (37%) de los jóvenes de 20 a 24 años que no estudian tienen empleo. Por encima de esta media se sitúan cuatro de los siete países de la región de los que se ha recabado información. Mientras que en Paraguay (70%) y Perú (65%), más de la mitad de sus jóvenes de 20 a 24 años no han encontrado empleo desde que dejaron de estudiar.

Indicador 24B. Gráfico 2.

Porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años en educación y no educación



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

En Paraguay y México el dato total bruto de jóvenes de 15 a 19 años no corresponde con la suma de jóvenes en educación + no en educación.

Argentina: INDEC, 4º trimestre 2017.

Brasil: La fecha de referencia para el cálculo de las edades es el 31 de mayo de 2017 / Año Escolar 2017: datos PNADc 2017.

Chile: Encuesta Casen 2017, Ministerio de Desarrollo Social.

España: Encuesta de Población Activa. INE. Calculado como medias anuales de datos trimestrales.

Paraguay: Secretaría Técnica de Planificación - Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censo. Encuesta permanente de Hogares 2016.

Uruguay: Procesamiento División de Investigación y Estadística DE - MEC con base en datos de la ECH-INE 2017.

Especificaciones técnicas

Para facilitar la comparación, solo deben considerarse las fuentes oficiales que proporcionan la información sobre la situación de los ciudadanos con respecto a la educación y la formación formales, por un lado, y al empleo y sus circunstancias, por otro. Las distintas situaciones sobre el empleo/desempleo son las consideradas en las definiciones de la Organización Internacional del Trabajo.

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 titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico-profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.

El indicador, como los anteriores, pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo (Meta general sexta), midiendo la inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la educación técnico-profesional (Meta específica 17).

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 17 plantea aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral de los jóvenes egresados de la ETP. Como se indicaba en la introducción al indicador 24, si bien es cierto que la formación obtenida condiciona el acceso a determinados trabajos, no siempre garantiza la incorporación al mercado laboral y, mucho menos, a un empleo acorde con los estudios realizados. Como ejemplo de esta realidad puede mencionarse que, aún hoy, la generación de jóvenes latinoamericanos, que, siendo la que más años de escolaridad ha realizado y la que ha alcanzado un mayor nivel educativo, está encontrando muchas dificultades para acceder a empleos acordes con su formación.

En consecuencia, tal y como se señalaba en *Miradas 2011*, si bien es necesario avanzar en el diseño de una educación técnico profesional que se ajuste a las demandas laborales, más imprescindible es aún reformar el mercado laboral para ofrecer puestos de trabajo cualificado y acorde con los estudios realizados, así como mejorar las condiciones de contratación laboral. En esta dirección se ha formulado el indicador 25.

La situación según los datos disponibles

Como ya hemos mencionado anteriormente en este capítulo, *Miradas 2011* reunió información de los indicadores de la meta general sexta a través de un cuestionario remitido a todos los

países. Los datos que fueron recogidos mostraron que de los dieciocho países que respondieron a esta pregunta, diez afirmaron no disponer de datos oficiales sobre el porcentaje de jóvenes que acceden a un puesto de trabajo acorde con sus estudios de ETP. De los ocho restantes, solamente Argentina, Chile, Colombia y Cuba pudieron aportar datos concretos en sus respuestas.

Esta información, principalmente cualitativa, puso de manifiesto que la mayoría de los países iberoamericanos se encontraban aún en una situación muy incipiente en lo que se refiere a sus sistemas de recogida de este tipo de datos.

No obstante, pese a la dificultad, para *Miradas 2014* se quiso precisar más la formulación del indicador, para lo cual se incorporó en su definición el criterio específico de la edad (titulados de entre 18 a 21 años) y se solicitaron datos cuantitativos en las respuestas. Concretamente, se pidió a los países que aportaran información sobre el número total de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales y cantidad de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico profesionales que acceden a un puesto de trabajo acorde, en educación media superior (CINE 3).

Para este informe *Miradas 2019*, se ha intentado volver a recabar la misma información que se solicitó en *Miradas 2014*, teniendo una disponibilidad de datos entre los países muy parecida a la recibida para el año escolar 2013 (2012-13). La dificultad de recoger este tipo de información se evidencia en que diez de los doce países que enviaron datos respondieron que no tenían disponible información relativa a la cantidad total de jóvenes de 18 a 21 años que realizaron y completaron carreras técnico-profesionales. De igual forma, nueve de ellos no pudieron tampoco proporcionar el número de aquellos que, al finalizar, lograron un empleo acorde con su formación (ver tabla al final del capítulo).

Especificaciones técnicas

El indicador medirá la proporción en que los egresados de la ETP de secundaria alta acceden al empleo al finalizar sus estudios, en puestos afines con su capacitación.

El Proyecto Metas Educativas 2021 considera la adecuación entre el currículo y el empleo una necesidad de las ofertas técnico-profesionales. De manera que se espera que en 2015, entre el 30% y el 60% de los titulados procedentes de la educación técnico-profesional de 18 a 21 años de edad, accedan a un puesto de trabajo acorde a sus estudios de ETP, y que en 2021 lo hagan entre el 50% y el 75%. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Síntesis de la Meta general sexta

Como se ha señalado en anteriores informes, la Meta general sexta plantea favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la ETP en particular, y de la educación superior en general. Su propósito último no es otro que hacer frente a los desajustes que existen en Iberoamérica entre educación y empleo, que están produciendo efectos negativos tanto sobre la eficiencia del sistema productivo como sobre el funcionamiento eficaz y justo del sistema educativo. Resolver esos desajustes y tender a armonizar la formación adquirida y la inserción laboral posterior constituye un desafío fundamental para la próxima década. Ese es el sentido de la incorporación de esta meta general al proyecto Metas 2021.

Para favorecer la conexión entre la educación y el empleo, hay que actuar en una doble dirección. Por una parte, se debe mejorar el diseño de la ETP para adecuarla a las necesidades actuales y dar respuesta tanto a las demandas de sus destinatarios como a las planteadas por el sistema productivo. Por otra parte, hay que mejorar la inserción laboral de los titulados, logrando que lo hagan en mejores condiciones y con mejores garantías de desarrollo profesional. Con estos objetivos, se plantearon las dos metas específicas que integran esta Meta sexta.

En primer lugar, se formuló la meta específica 16, que hace referencia a la importancia que para el conjunto de la región tiene adaptar y mejorar el diseño de la ETP, de forma que esté en consonancia con las demandas del mercado laboral. Esta meta específica se concretó a través de dos indicadores, el 23 y el 24, los cuales ya en su definición hacían referencia a dos factores clave: el diseño de los títulos y la realización de prácticas formativas.

El primero de ellos (indicador 23) fue dividido para *Miradas 2014* en dos subindicadores. Por una parte, el indicador 23A, orientado a conocer el porcentaje de carreras técnico profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias; por otra, el 23B, referido al porcentaje de títulos que se diseñan teniendo en cuenta la demanda laboral existente. En *Miradas 2018*, informe dedicado a la reflexión de algunos indicadores de las Metas Educativas 2021, los países de la región acordaron añadir el indicador 23C con la finalidad de medir el grado en que los jóvenes en edad de acceder a la educación terciaria o superior encuentran efectivamente matriculados en cualesquiera de los estudios correspondientes a dicho nivel educativo. Para los dos primeros subindicadores, se consideró interesante analizar los datos atendiendo a los niveles educativos CINE 3 y CINE 5, y para este último en CINE 5 y 6 para menores de 24 años y CINE 7 y 8 para los menores de 29 años.

En el caso del indicador 24, que para *Miradas 2014* se definió como la cantidad de estudiantes que realizan prácticas formativas en empresas (en los niveles CINE 3 y CINE 5), expresado como porcentaje del total de alumnos matriculados en carreras técnico-profesionales, mostró también la enorme complejidad de cuantificar este tipo de prácticas, en muchos casos, y la diversidad entre países.

El informe *Miradas 2011* ya puso de manifiesto la dificultad para fijar el punto de partida por la inexistencia de datos sistematizados, pese a la preocupación real y el compromiso manifiesto de

los países iberoamericanos por incrementar este tipo de prácticas de formación. Por todo ello, en el informe *Miradas 2018* los países de la región consideraron conveniente subdividir este indicador y mostrar en este informe el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación, y no en educación (empleados y NEET -no empleados e inactivos-) con el propósito de valorar cuántos de los jóvenes de 15 a 24 años que ya no se encuentran recibiendo educación formal en alguno de los niveles educativos (CINE 3 a CINE 8) se encuentran trabajando o forman parte del grupo de jóvenes que no estudian, no trabajan o están inactivos (NEET), y así poder mostrar hasta qué punto existe una conexión elevada y satisfactoria entre la educación y el empleo en los distintos países.

La meta específica 17 centra la atención sobre la otra vertiente del fenómeno que aquí se analiza; esto es, sobre la inserción laboral. Tal y como se señaló en *Miradas 2011*, las reformas curriculares llevadas a cabo, en general, atienden fundamentalmente a la vertiente de la oferta formativa, sin prestar atención a la inserción laboral. La consecuencia ha sido que una proporción elevada de jóvenes no consigue un trabajo adecuado a la formación obtenida. Este fenómeno, que tiene carácter general y afecta en mayor o menor medida a todos los titulados, se deja sentir con especial preocupación en el ámbito de la ETP. Asimismo, la dificultad de encontrar un trabajo acorde con la formación adquirida produce como consecuencia una falta de atractivo de la ETP, sin la cual es difícil afrontar su dignificación y su mejora. En este sentido, es evidente que las reformas que deben realizarse no pueden afectar solamente a la vertiente de la oferta formativa, sino que tienen que prestar atención también a la inserción laboral.

Para valorar el grado de cumplimiento de la meta específica 17, se formuló el indicador 25, con el que se pretende cuantificar el porcentaje de jóvenes que acceden a un puesto de trabajo acorde a sus estudios de ETP. Al igual que en los indicadores anteriores, para *Miradas 2014*, el Consejo Rector acordó precisar su definición, tal y como se recoge en el Glosario *Miradas 2014*. En este caso, se incorporó el criterio específico de la edad (titulados entre 18 y 21 años) y se solicitaron datos del número total de jóvenes de esas edades que realizaron carreras técnico profesionales y accedieron a un empleo acorde a su formación, calculado sobre el total de jóvenes de 18 a 21 años que finalizaron carreras de ETP. En este informe 2019, se constata nuevamente la enorme dificultad de los países para aportar información relativa a este indicador.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general sexta

Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP), en particular, y de la educación superior, en general.

La sociedad del conocimiento ha elevado de forma exponencial las exigencias para la correcta inserción en el mundo laboral. Las tareas artesanales del pasado exigen hoy una elevada formación técnica. La proporción de empleos ofrecidos a personas sin formación o con formación escasa se han reducido notablemente y resultan poco apetecibles desde el punto de vista salarial. De todo ello se deriva que la inserción social y laboral de los jóvenes viene condicionada por su preparación para cumplimentar adecuadamente los requisitos vinculados al tipo de trabajo a desarrollar.

Por otra parte, el sentido de esta meta hace referencia no solo al desarrollo e integración de las personas, sino al equilibrio y desarrollo de las sociedades en las que se aplica de forma intensiva. Los países en vías de desarrollo precisarán de mayores esfuerzos en este ámbito para poder atender las necesidades de mano de obra preparada y para evitar la permanente dependencia de los países tecnológicamente desarrollados. Las enseñanzas técnico-profesionales (generalmente vinculadas a la etapa de secundaria) no forman científicos, sino personas capacitadas técnicamente para desarrollar tareas especializadas (niveles CINE 3 y 5), es decir, profesionales absolutamente necesarios para poder establecer las bases de un sistema productivo avanzado.

Varias cuestiones convendría resaltar en relación a esta meta.

1. En primer lugar, la necesidad de que la oferta de formación profesional esté contextualizada y se haya diseñado en función de las necesidades y posibilidades laborales de la zona de forma que la interacción entre formación y desarrollo local se haga más patente.
2. Además, una buena contingencia entre oferta formativa y desarrollo local es una herramienta fundamental para evitar las migraciones, el vaciamiento de las zonas rurales y, en consecuencia, la acumulación de población en condiciones marginales en las ciudades.
3. Por otro lado, cabe insistir en que este tipo de metas resultan imposibles de alcanzar sin una cultura de colaboración sinérgica entre los diferentes agentes sociales. Esa colaboración será la que permitirá los sistemas duales de formación, las prácticas estudiantiles en empresas, el trabajo educativo con casos prácticos, la conexión entre formación y necesidades formales.
4. Finalmente, La meta recoge, muy oportunamente, que la formación profesional requiere de una estructura curricular basada en competencias. Eso la hace más eficaz y práctica evitando la habitual tendencia de las escuelas a la especulación y el teoricismo. Y, a la vez, ese criterio plantea importantes condiciones en lo que se refiere a la selección de profe-

sorado (que precisan de experiencia laboral–profesional), a la estructura y organización funcional de las escuelas profesionales (con infraestructuras, espacios y tareas que permitan el desarrollo de los aprendizajes prácticos).

Tabla Indicador 23A.

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias

País	Año escolar 2013 (2012-13)		Año escolar 2017 (2016-17)	
	CINE 3	CINE 5	CINE 3	CINE 5
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd
Chile	100	nd	100	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd		
Cuba	100	100	...	...
Ecuador	100	nd		
El Salvador	78	nd		
España	100	100	100	100
Guatemala	38	nd		
Honduras	50	nd	nd	nd
México	100	nd	100	100
Nicaragua	na	na		
Panamá	nd	nd		
Paraguay	100	nd	100	nd
Perú	na	14	nd	nd
Portugal	0	nd	nd	nd
R Dominicana	100	68		
Uruguay	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...
Iberoamérica				

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Chile: Se define como competencias laborales a la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada". Dado esto, se estimó que todos los programas Técnico Profesionales (TP) cumplen con la cualidad de estar diseñados por competencias, dado que las Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional establecen que la preparación TP "se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje, tanto de los objetivos transversales, como de los objetivos y contenidos de la Formación General".

No se cuenta con información con respecto a la forma en la cual se diseñan los currículos en CINE 5.

Ecuador: Se considera al número de figuras profesionales de bachillerato técnico.

España: Incluye los títulos impartidos en el curso 2016-2017, que en el nivel CINE 3 corresponden a Ciclos Formativos de FP Grado Medio (LOGSE en extinción y LOE), FP Básica, Ciclos Formativos Medio de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio; y en el nivel CINE 5 a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior (LOGSE en extinción y LOE), Ciclos Formativos Superior de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

Tabla Indicador 23B.

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral

País	Año escolar 2013 (2012-13)		Año escolar 2017 (2016-17)	
	CINE 3	CINE 5	CINE 3	CINE 5
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd
Chile	nd	nd	nd	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd		
Cuba	100	100	100	
Ecuador	100	nd		
El Salvador	78	50		
España	100	100	100	100
Guatemala	...	...
Honduras	100	nd		
México	100	nd	100	100
Nicaragua	na	na		
Panamá	100	100		
Paraguay	nd	nd	nd	nd
Perú	na	14	nd	nd
Portugal	100	nd	nd	nd
R Dominicana	100	100		
Uruguay	100	100	100	100
Venezuela	...	...
Iberoamérica				

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Chile: No se dispone de información con respecto al número de currículos diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, por lo cual tampoco se reporta el total de alumnos.

Ecuador: Se considera al número de figuras profesionales consideradas en bachillerato técnico.

España: Incluye los títulos impartidos en el curso 2016-2017, que en el nivel CINE 3 corresponden a Ciclos Formativos de FP Grado Medio (LOGSE en extinción y LOE), FP Básica, Ciclos Formativos Medio de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio; y en el nivel CINE 5 a Ciclos Formativos de FP de Grado Superior (LOGSE en extinción y LOE), Ciclos Formativos Superior de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Superior.

Tabla Indicador 24A.

Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas

País	Año escolar 2013 (2012-13)		AÑO ESCOLAR 2017 (2016-17)	
	CINE 3	CINE 5	CINE 3	CINE 5
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd	nd	nd
Chile	26	nd	36	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd		
Cuba	100	62	100	
Ecuador	100	nd		
El Salvador	5	3		
España	100	100	100	100
Guatemala	100			
Honduras	100	nd	90	na
México	100	nd		
Nicaragua	na	na		
Panamá	26	nd		
Paraguay	47	nd	48	nd
Perú	na	nd	nd	nd
Portugal	100	na	100	100
R Dominicana	48	nd		
Uruguay	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...
Iberoamérica	71		79	

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable) nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Chile: Se consideran que tienen práctica formativa todos aquellos alumnos y alumnas que cuentan con registros de haber realizado su práctica al 30 de junio del año posterior a su egreso de educación media.

España: Se incluye el alumnado de Formación Profesional Básica y de Grado Medio (CINE 3) y de Grado Superior (CINE 5). Todo el alumnado de Formación Profesional realiza el módulo de Formación en el Centro de Trabajo mientras cursa el ciclo formativo correspondiente. El módulo son dos años y no significa que ese año estén haciendo el módulo.

Honduras: Se consideran los graduados de Bachillerato Técnico Profesional (BTP).

Tabla Indicador 24B.

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación: empleados, y NEET (no empleados e inactivos)

- *Jóvenes de 15 a 19 años, por un lado, o de 20 a 24, por otro, en educación son aquellos que han recibido educación formal en alguno de los niveles de los sistemas educativos en las 4 semanas anteriores a la realización de las encuestas correspondientes de población activa o de hogares de los respectivos países.*
- *Los jóvenes de 15 a 24 años no en educación pueden encontrar en las encuestas de hogares en una de las siguientes situaciones: empleados, no empleados o inactivos. NEET: jóvenes no en educación, no empleados o inactivos.*
- *Definiciones sobre población activa o inactiva, empleo, desempleo... se aplicarán las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobadas en la Decimotercera y Decimosexta Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (Ginebra, 1982 y 1998, respectivamente).*

Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años en educación y no en educación. AÑO 2017

	En educación		No en educación				No en educación			
	20 a 24 años		15 a 19 años		20 a 24 años		20 a 24 años		Total NEET	
	15 a 19 años	20 a 24 años	Empleados	Desempleados	Inactivos	Total NEET	Empleados	Desempleados	Inactivos	Total NEET
Argentina	78,2	41,7	7,6	2,0	12,2	14,2	35,3	7,4	15,7	23,1
Bolivia										
Brasil	73,8	31,8	10,0	6,3	9,9	16,2	40,5	12,3	15,4	27,7
Chile	83,1	43,8	5,1	2,1	9,7	11,8	34,3	7,4	14,4	21,8
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	99,5	99,3								
Cuba	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Ecuador										
El Salvador										
España	89,0	56,9	2,8	3,6	4,5	8,1	24,5	12,7	5,9	18,5
Guatemala										
Honduras	na	na	na	na	na	na	na	na	na	na
México	61,1	25,9	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Nicaragua										
Panamá										
Paraguay	65,8	30,0	18,7	3,8	11,7	34,2	47,9	5,9	16,2	69,9
Perú	70,0	35,5	nd	nd	nd	30,0	nd	nd	nd	64,5
Portugal	91,3	44,5	4,4	2,3	2,0	4,3	38,4	10,5	6,6	17,1
R. Dominicana										
Uruguay	74,8	38,0	9,9	4,4	10,9	15,3	41,3	9,6	11,1	20,7
Venezuela										
Iberoamérica	79	45	8	4	9	17	37	9	12	33

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Argentina: INDEC, 4º trimestre 2017.

Brasil: La fecha de referencia para el cálculo de las edades es el 31 de mayo de 2017 / Año Escolar 2017: datos PNADc 2017.

Chile: Encuesta Casen 2017, Ministerio de Desarrollo Social.

España: Encuesta de Población Activa. INE. Calculado como medias anuales de datos trimestrales.

Paraguay: Secretaría Técnica de Planificación - Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censo. Encuesta permanente de Hogares 2016.

Uruguay: Procesamiento División de Investigación y Estadística DE - MEC con base en datos de la ECH-INE 2017.

Tabla Indicador 25.

Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la educación técnico-profesional de nivel medio superior (CINE 3), que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios

	Año escolar 2013 (2012-13)	Año escolar 2017 (2016-17)
Argentina	46	24
Bolivia	...	
Brasil	nd	nd
Chile	nd	nd
Colombia	nd	nd
Costa Rica	nd	
Cuba	100	100
Ecuador	nd	
El Salvador	2	
España	55	nd
Guatemala	...	
Honduras	nd	nd
México	nd	nd
Nicaragua	na	
Panamá	nd	
Paraguay	nd	nd
Perú	na	nd
Portugal	nd	nd
R. Dominicana		
Uruguay	nd	nd
Venezuela	...	
Iberoamérica		

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año escolar 2013: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Argentina: el porcentaje de jóvenes que realizaron carreras técnico-profesionales que acceden a un puesto de trabajo acorde se obtiene de un relevamiento muestral en el marco del Seguimiento de Egresados de ETP de nivel secundario.

Los datos de 2012-13 corresponden a la situación a los 18 meses de concluir el cursado ENIE 2011 y los otros resultados corresponden a los cuatro años de concluir el cursado ENTE 2013.

Capítulo 7

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.
<i>Nivel de logro:</i> 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 continúan estudiando.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, 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 personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida.
<i>Nivel de logro:</i> 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 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.

Para *Miradas 2014*, el indicador 26 se definió como la cantidad de personas alfabetizadas con 15 años y más, expresado como porcentaje del total de personas con 15 y más años de edad.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Como se señaló en los anteriores informes *Miradas*, ofrecer formación a todas las personas a lo largo de la vida se ha convertido en un objetivo prioritario de la educación en el siglo XXI. Los sistemas educativos ofrecen cada vez más educación y formación a los jóvenes que al finalizar sus estudios se incorporarán a la vida laboral y social. Dichos sistemas tratan de garantizar en la actualidad un acceso universal a la educación primaria y secundaria básica y mantener en secundaria superior a la mayoría de los jóvenes, como se ha señalado. Junto a esta preocupación, resulta también fundamental tratar de mejorar la formación de la población adulta que dejó tempranamente el sistema educativo y que, en proporción muy notable en muchos de los países de la región, no tuvo acceso no solo a la formación superior, sino a los estudios básicos.

Una de las manifestaciones más graves de la falta de cobertura educativa y de los problemas de acceso real a la escuela en el pasado reciente es el analfabetismo, que constituye la máxima expresión de vulnerabilidad educativa y acentúa el problema de la desigualdad, por cuanto la falta de acceso al conocimiento hace más difícil acceder a un mayor bienestar. Existe una estrecha coincidencia entre las poblaciones más pobres y aquellas con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente.

La alfabetización es indispensable para poder acceder a un puesto de trabajo digno, a la ciudadanía activa y al disfrute de los derechos humanos, y para mantener la cohesión social. Al tener la posibilidad de completar los estudios que no se pudieron concluir a su debido tiempo, la población joven y adulta mejora su autoestima y sus expectativas de desarrollo personal. Pero, además, es capaz de apoyar de mejor manera la educación y el aprendizaje de sus hijos.

La situación según los datos disponibles

El indicador sobre alfabetización es prácticamente el primero que se incorporó a los indicadores sociales. Hace más de medio siglo que *“se considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria”* (UNESCO, 1958). De este indicador se deriva el de analfabetismo, que diferencia entre los alfabetizados y el total de la población.

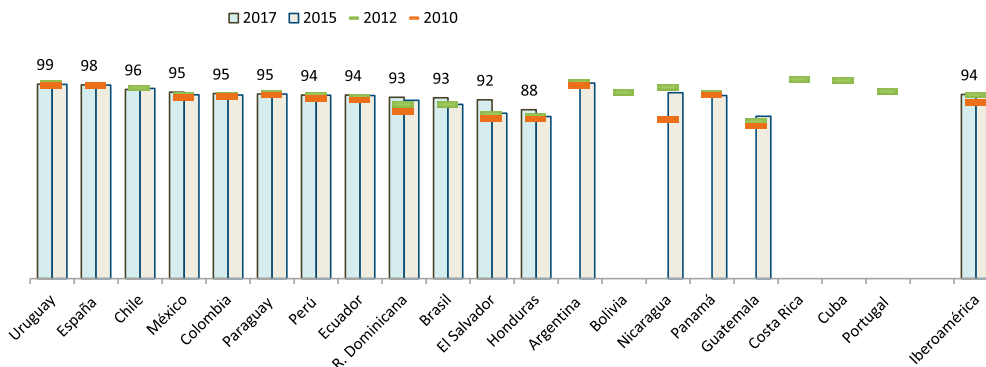
Este indicador trata de medir la proporción de personas alfabetizadas con respecto a la población total. La diferencia hasta el 100% de la tasa de alfabetización corresponde a la tasa de analfabetismo. Las personas adultas (de 15 años de edad o mayores) analfabetas o no alfabetizadas constituyen la población objetivo de la meta específica 18: garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.

En el promedio de Iberoamérica la tasa de alfabetizados ha aumentado del 91% en el año 2010 al 94% en el 2017. Tomando como referencia el último año disponible (2017), la tasa de alfabetización oscila entre el 99% de Uruguay y el 88% de Honduras. El dato en este mismo año sitúa a ocho de los doce países con tasas iguales o por encima del promedio; Uruguay y España (con 4 puntos porcentuales), Chile, México, Colombia, Paraguay, Perú y Ecuador (estos dos últimos con una tasa de alfabetización igual al promedio).

Atendiendo a la evolución dentro de cada país, entre 2010 y 2017 presentan resultados muy positivos, sobre crecimiento en tasa de alfabetización, países como El Salvador, con un incremento de 8 puntos porcentuales; República Dominicana, con 6 puntos de mejora; y Honduras con 4 puntos de aumento en este intervalo temporal (2010-2017).

Una trayectoria más homogénea, aunque también positiva, muestran México y Colombia (del 93% en 2010 al 95% en 2017). Con un mismo incremento de dos puntos porcentuales desde 2010, se encuentran Ecuador y Perú (94% en 2017), España (con una tasa del 98% desde 2010 a 2017) y Paraguay (cuyos datos de alfabetización oscilan entre el 94% y el 95% en todos los casos entre 2010 y 2017). Pese al bajo número de personas analfabetas, "siempre son demasiadas" y el trabajo que realizan los países es fundamental para su erradicación.

Indicador 26. Gráfico 1.
Tasa de alfabetización



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: La fecha de referencia para el cálculo de las edades es el 31 de mayo de 2017.

Chile: Se considera como población alfabetizada a aquellos que declararon saber leer y escribir, mientras que quienes declararon solo leer o solo escribir solo se consideran en el total. No se consideran en el cálculo a aquellos que “no saben/ no responden” a la pregunta respecto de si saben leer y/o escribir.

Datos del año 2012 tienen información correspondiente al año de referencia 2011.

España: Calculado como medias anuales de datos trimestrales, población de 16 y más años.

Paraguay: los datos del 2017 pertenecen al 2016.

El nivel de logro en este indicador para el 2015 fue que la tasa de alfabetización en la región se situase por encima del 95%. En el promedio de Iberoamérica, el porcentaje para este año 2017 es del 94%, lo que supone un punto porcentual por debajo de lo previsto. Sin embargo, es importante señalar que el dato promedio es el resultado de porcentajes muy dispares en los distintos países, como se ha señalado. Asimismo, hay que considerar que en muchos países la información procede de los censos de población, en los que solamente se recopila información acerca de la capacidad de leer y escribir de los ciudadanos, así como del nivel educativo que han alcanzado.

Teniendo todo esto en cuenta, los datos de los países de la región desde el 2010, en este informe 2019 se podría decir que 12 países han alcanzado el nivel de logro que se estimaba para el 2015, otros seis países se encontrarían muy próximos a lograrlo y los dos restantes todavía les queda trabajo por realizar.

Especificaciones técnicas

De acuerdo con la definición adoptada por la UNESCO, la tasa de alfabetización se refiere al número de personas de 15 años de edad o mayores con habilidades para leer y escribir, expresado como un porcentaje de la población total de dicho grupo de edad (UIS). La tasa de analfabetismo de los adultos se calcula sustrayendo de 100 la tasa de alfabetización de los adultos.

Hay que señalar que en algunos países se utilizan definiciones y criterios de alfabetismo diferentes a las normas internacionales definidas anteriormente, o bien se considera analfabetas a las personas no escolarizadas, o se modifican las definiciones entre un censo y el siguiente. En este sentido, como se recoge en el Glosario Miradas 2018, en cuanto a la condición de alfabetización, cada país aplicará las definiciones que ya viene utilizando al elaborar sus reportes internacionales.

Indicador 27

Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.

El indicador 27 fue definido para *Miradas 2014* como la cantidad de personas con 15 años y más matriculadas en programas de alfabetización en el año escolar de referencia, expresado como porcentaje sobre el total de personas con 15 años y más matriculados en programas de postalfabetización en el año anterior.

Como se ha puesto de manifiesto al analizar el significado del indicador 26, existe un amplio consenso en que la alfabetización y la educación a lo largo de la vida son prioridades políticas, requisitos imprescindibles para asegurar el desarrollo de las personas y de las comunidades.

Ya en *Miradas 2011* se señaló que lograr la alfabetización completa en Iberoamérica y situar a sus ciudadanos en la perspectiva de aprender de forma permanente debe ser un objetivo prioritario para la educación del siglo XXI. Así parecen haberlo entendido la mayoría de los países de la región, al poner en marcha en los últimos años múltiples iniciativas políticas y proyectos dirigidos a superar esta enorme injusticia social.

Sin embargo, en algunas ocasiones, y a pesar de los esfuerzos realizados, no todos los programas han alcanzado el éxito esperado. Los problemas presupuestarios y la falta de continuidad de las iniciativas emprendidas son, entre otras, algunas de las razones que explicarían que en determinados momentos no se hayan logrado los resultados esperados.

Superar los obstáculos que aparecen y alcanzar este ambicioso objetivo supone contar con el compromiso de toda la sociedad y con proyectos formativos que garanticen a todas las personas la posibilidad de lograr una alfabetización completa y de aprender a lo largo de toda la vida.

Aunque la oferta educativa de programas de alfabetización para adultos ha mejorado en Iberoamérica en los últimos años, el analfabetismo funcional está bastante generalizado, sobre todo en los estratos socioeconómicos más bajos. No es de extrañar, por tanto, que dentro de la Meta general séptima, que promueve que las personas tengan oportunidades educativas a lo largo de la vida, se haya incluido la meta específica 18, que plantea garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Con objeto de valorar su grado de cumplimiento se formuló este indicador 27.

La situación según los datos disponibles

En *Miradas 2011* se realizó la primera valoración de este indicador a través de la información cualitativa que se solicitó a los países. Al igual que en indicadores anteriores, los datos se recogieron a partir de un cuestionario específico. Para este indicador 27, se les preguntó acerca de la existencia o no de una oferta formativa en el país para la continuación de estudios de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas. Diecisiete países, de los dieciocho que respondieron a esta pregunta, contestaron de manera afirmativa, aportando observaciones sobre el tipo de oferta, niveles o programas. Esta información recopilada constituyó una primera aproximación para iniciar el análisis sobre este indicador y resaltar su importancia.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector, acordó precisar el indicador, tal y como se recoge en el Glosario *Miradas 2014*, solicitando a los países el dato correspondiente a la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de alfabetización en el año escolar de referencia, y la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de postalfabetización en el año escolar anterior. La intención era, con esta información, calcular la razón de personas con 15 y más años de edad que siguen estudios en programas dirigidos a personas de alfabetización reciente en el año de referencia, en relación con las personas alfabetizadas en el año anterior.

En el informe *Miradas 2016*, el Consejo Rector consideró que no era posible recabar nueva información referida al indicador 27, al no existir datos que pudieran mostrar algún cambio o evolución, por lo que no parecía razonable volver a pedir información a los países. Por ello, se remitía al lector a lo recogido en el informe *Miradas 2014* (p.p. 192-194).

Para este *Miradas 2019* se ha estimado oportuno volver a solicitar a los países los mismos datos que en *Miradas 2014* e intentar mostrar los avances de los países con ese año. Se ha recabado información de seis países y, a pesar de la importancia de este indicador, tal y como está formulado, no es posible representar los datos. Se ha podido observar que, aunque tienen información sobre el número de adultos que siguen programas de alfabetización, no se puede precisar cuántos de ellos siguieron los de alfabetización del año anterior. Por tanto, no se pueden cruzar ambas cifras. En este sentido no parece que este indicador tenga viabilidad tal como está formulado (ver tabla al final del capítulo).

Especificaciones técnicas

Se trata de un indicador que utiliza información relativa a dos años lectivos consecutivos.

Meta específica 19	Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.
Indicador 28	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida.

El indicador 28 fue definido para *Miradas 2014* como la cantidad de personas de 25 a 64 años de edad que participan en programas de educación formal o no formal, o formación en el año escolar de referencia, expresado como porcentaje del total de personas de 25 a 64 años de edad.

Significado e importancia de la meta y el indicador

En la propia formulación del proyecto Metas Educativas 2021 ya se planteaba que aprender a aprender constituye una de las competencias básicas que todos los alumnos y alumnas deberían lograr al término de su educación obligatoria, pues solo así habrán adquirido la disposición de continuar aprendiendo y gestionando sus aprendizajes a lo largo de su vida. Apenas se pone ya en duda que la educación y el aprendizaje no terminan en los años escolares, sino que las personas deben seguir aprendiendo durante la vida entera. No es posible de otra forma insertarse en el mundo laboral de forma activa y creativa ante la velocidad con la que se generan innovaciones y nuevos conocimientos.

Desde este enfoque debe entenderse el objetivo de lograr la alfabetización completa en Iberoamérica y situar a sus ciudadanos en la perspectiva de aprender de forma permanente. Por importante que ello sea, no se trata, pues, solo de lograr que las personas lean y escriban, sino también que todas ellas alcancen las competencias propias de la educación básica y participen en programas que favorezcan su inserción laboral. Se avanza de esta forma en la noción contemplada en la Conferencia de Educación para Todos de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, estrechamente asociadas a la adquisición de las competencias que necesitan las personas para vivir y trabajar dignamente, participar en la sociedad, y continuar aprendiendo. El proyecto Metas 2021 deja constancia de lo relevante de este asunto, a través de la definición de una meta específica 19, que plantea incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia, y del indicador 28 que pretende valorar su grado de cumplimiento.

La situación según los datos disponibles

Pese a la importancia este indicador, ya para el primer informe de seguimiento *Miradas 2011* resultó imposible recoger algún dato que pudiera si quiera dar una estimación acerca del grado de consecución del objetivo propuesto. Ni la consulta de las bases de datos internacionales ni los cuestionarios elaborados desde la OEI y enviados a los países permitieron obtener una información suficiente para elaborar la ficha correspondiente. En consecuencia, el indicador 28 fue uno de los tres indicadores que quedaron en blanco en el informe *Miradas 2011*.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector acordó que, dado que la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuentan con modelos para recoger ese tipo de información, se reformulase el indicador siguiendo estas definiciones existentes que permitieran hacerlo viable. En consecuencia, el informe *Miradas 2014* adaptó la definición del indicador a la definición europea, a partir del Indicador Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UE –Encuesta de Población Activa [*LFS-Life-long learning*] y adoptó sus diferentes definiciones, tal y como quedó recogido en el Glosario *Miradas 2014*. Sin embargo, a pesar de lo positivo de esta iniciativa, la novedad del tema en la región puso de manifiesto la escasez de datos en los diferentes países iberoamericanos, donde de los dieciocho países que enviaron información, trece no pudieron aportar datos.

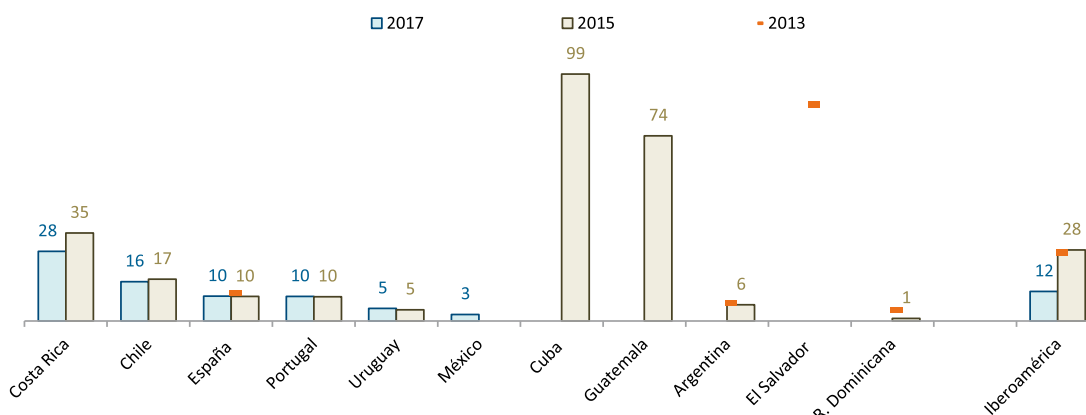
En el informe de 2016 se volvió a solicitar la información a los países, siguiendo la misma definición adoptaba para el informe anterior. Nueve países pudieron aportar datos respecto a este indicador mostrando nuevamente la dificultad de los países iberoamericanos para proporcionar esta información.

Para este penúltimo informe de avances y seguimiento *Miradas 2019*, se ha realizado un nuevo intento de recabar información de los países y la situación pone de manifiesto una vez más, la dificultad de los países iberoamericanos para responder a este indicador.

Debido a los pocos países que disponen de dato (6 países), su promedio no es muy significativo y, sobre todo, imposible de comparar con años anteriores: en 2017, el 12% de personas de entre 25 y 64 años participan en programas de educación formal o no formal. Los datos recabados de los 6 países oscilan entre el 3% de México hasta el 28% de Costa Rica, este último superando con 8 puntos porcentuales el nivel de logro previsto para el 2021 “*el 20% de las personas jóvenes y adultas participa en algún curso de formación*”. Chile, España, Portugal y Uruguay no muestran diferencias significativas con los datos recabados del 2015.

Indicador 28. Gráfico 1.

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de educación formal o no formal, en formación y capacitación



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Se considera como participantes de programas educacionales a aquellos que declaran asistir a programas de educación formal y/o que declaran haber participado en capacitaciones.

España: Calculado como medias anuales de datos trimestrales.

Uruguay: La información para UdelAR se corresponde en ambos años a inscriptos 2012. Para estudiantes universitarios se consideró la misma clasificación del indicador 24B como oferta en formación y capacitación.

Especificaciones técnicas

Como se recoge en el Glosario *Miradas 2018*, el indicador 28 incluye educación y formación formal y no formal, lo cual significa que, además de las actividades generales del sistema escolar/universitario, se computan las correspondientes a cursos, seminarios talleres, etc., fuera de la educación formal, realizadas por cualquier institución o empresa que puede acreditar dicha formación.

El indicador propone tomar como período de referencia para la realización de estos cursos cuatro semanas previas a la realización de la encuesta correspondiente. Pero en la mayoría de los casos, cuando hay información no es posible determinar el período en que se realizó el curso de manera comparativa. Por ello se ha previsto incluir en el numerador, todas las personas de 25 a 64 años de edad que han seguido un programa de educación formal o no formal o formación en el año lectivo de referencia.

Se entiende por aprendizaje a lo largo de la vida toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida con el propósito de mejorar conocimientos, habilidades y competencias, dentro

de unas perspectivas personales, cívicas, sociales y relacionadas o no con el empleo. Se entiende por actividad de aprendizaje cualquiera que realice un individuo cuya intención sea mejorar conocimientos, habilidades, competencias o actitudes de valor permanente.

Educación formal es la educación proporcionada por escuelas, establecimientos educativos, universidades u otras instituciones formales de educación que proporcionan educación a tiempo completo a niños y jóvenes, generalmente desde los 5-7 años hasta los 20-25 años. Educación no formal se define como cualquier actividad de aprendizaje que no responda exactamente a la definición de educación formal.

Síntesis de la Meta general séptima

Se señalaba en *Miradas 2011* que la meta general séptima plantea ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida. Su elemento central radica en la consideración del aprendizaje como una tarea que se desarrolla a lo largo de toda la vida, no estando circunscrita a una etapa específica, normalmente asociada a la infancia y a la juventud, ni a un tiempo y ni a un espacio limitados. La importancia y la necesidad de continuar aprendiendo, cualquiera que sea la edad de la persona, como medio fundamental para responder a los desafíos que se presenten, queda recogida en el proyecto Metas 2021 a través de la formulación de esta meta general séptima.

Para favorecer las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida hay que actuar en una doble dirección. Por una parte, se debe asegurar el acceso a la educación básica, que comienza con la alfabetización y continúa con la educación básica de jóvenes y adultos. Por otra parte, parece necesario ofrecer oportunidades de formación continua o permanente a quienes ya cuentan con el equipamiento cultural que puede considerarse fundamental. Estos aspectos aparecen identificados dentro de la meta general séptima con dos metas específicas: la meta específica 18 y la meta específica 19.

La meta específica 18 plantea garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Para concretar la meta, se han identificado dos indicadores. El indicador 26, que trata de cuantificar el porcentaje de población alfabetizada, mientras que el 27 va más allá, centrándose en el porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.

El indicador 26 es ya un clásico en la estadística de la educación, siendo prácticamente el primero que se incorporó a los indicadores sociales. La alfabetización, entendida como el dominio de la lectura y la escritura, y la capacidad de utilizarlas como instrumento de aprendizaje y acceso al saber, ha sido tradicionalmente considerada como indispensable para poder participar de forma activa en la sociedad. En consecuencia, la tarea prioritaria que se atribuyó a los sistemas educativos de la edad contemporánea, aunque obviamente no fuera la única, consistió en alfabetizar a la población.

Los países iberoamericanos avanzaron con retraso en la tarea alfabetizadora durante largos períodos históricos. Hasta fechas bastante recientes no ha sido posible erradicar el analfabetismo y aún en algunos países está lejos de haber desaparecido por completo.

La información presentada en el *Miradas 2016* mostró avances considerables en la mayoría de los países iberoamericanos entre 2010 y 2015. En los datos remitidos por los países para este informe *Miradas 2019*, el promedio de Iberoamérica para la tasa de alfabetizados ha aumentado del 91% en el año 2010 al 94% en el 2017.

El nivel de logro en este indicador para el 2015 fue que la tasa de alfabetización en la región se

situase por encima del 95%. En el promedio de Iberoamérica, el porcentaje para este año 2017 es del 94%, lo que supone un punto porcentual por debajo de lo previsto. Sin embargo, es importante señalar que el dato promedio es el resultado de porcentajes muy dispares en los distintos países, como se ha mencionado. Asimismo, hay que considerar que en muchos países la información procede de los censos de población, en los que solamente se recopila información acerca de la capacidad de leer y escribir de los ciudadanos, así como del nivel educativo que han alcanzado.

Teniendo todo esto en cuenta, los datos de los países de la región desde el 2010, en este informe 2019 se podría decir que doce países han alcanzado el nivel de logro que se estimaba para el 2015, otros seis países se encontrarían muy próximos a lograrlo y a los dos restantes todavía les queda trabajo por realizar.

Desde este punto de vista, si bien todavía existen países que aún están lejos de lograr erradicar el analfabetismo por completo, hay razones para el optimismo en lo que se refiere a la previsible cercanía de su superación definitiva si se continúa avanzando en esta dirección.

El indicador 27 da un paso más allá, centrándose en la continuidad en los estudios tras la alfabetización, aspecto que se considera clave pero que, como ya se apuntó en el informe de *Miradas 2011*, constituye una novedad más reciente. Esto es, cuando el problema de la alfabetización se encuentra en vías de resolverse, la preocupación se desplaza al escalón siguiente. Lo que ahora preocupa es el limitado nivel de formación que posee una buena parte de la población joven y adulta de Iberoamérica. La alfabetización ya no es el único objetivo a lograr, sino que se plantea cada vez con mayor urgencia el acceso universal a la educación básica como primer paso para aventurarse en el aprendizaje a lo largo de la vida en niveles cada vez más avanzados.

En el informe *Miradas 2011*, la aproximación a este indicador se hizo de manera cualitativa, preguntando solo acerca de la existencia o no de propuestas formativas para la continuación de estudios de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas. Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector acordó precisar su definición, tal y como se recoge en el Glosario *Miradas 2014*. En este caso, se pidió información sobre la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de alfabetización en el año escolar de referencia y la cantidad de personas con 15 y más años de edad matriculados en programas de postalfabetización en el año escolar anterior. Los países no pudieron presentar datos al respecto, lo que llevó a que el Consejo Rector decidiera no pedir nueva información para el informe de *Miradas 2016*.

Para este *Miradas 2019*, se ha estimado oportuno volver a solicitar a los países los mismos datos que en *Miradas 2014* e intentar mostrar los avances de los países con ese año. Se ha recabado información de seis países y, a pesar de la importancia de este indicador, tal y como está formulado, no es posible representar los datos. Se ha podido observar que, aunque tienen el dato referido al número de adultos que siguen programas de alfabetización, no se puede precisar cuántos de ellos siguieron los de alfabetización del año anterior; por tanto, no se pueden cruzar ambas cifras. En este sentido no parece que este indicador tenga viabilidad tal como está formulado y no será

posible mostrar cuál será el grado de cumplimiento de la meta en los términos establecidos por los niveles de logro acordados para 2021.

Una situación de similar complejidad se encuentra también en la meta específica 19, que plantea incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia, más en concreto, con su indicador 28. En el informe *Miradas 2011* no fue posible recoger información en relación a este indicador, que pretende cuantificar el porcentaje de población de entre 25 y 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. La no existencia de datos en las bases internacionales y la escasa información proporcionada por los propios países obligó a dejar en blanco este indicador en el informe de *Miradas 2011*. Como se ha señalado anteriormente, para *Miradas 2014* se trató de avanzar en su análisis, adaptándose la definición del indicador a la definición europea, a partir del Indicador Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UE –Encuesta de Población Activa. A pesar de este avance, solo cinco países pudieron aportar cifras concretas.

Para este penúltimo informe de avance y seguimiento *Miradas 2019*, tal como pasó en el informe 2016, la ausencia de datos recibidos pone de manifiesto, una vez más, la dificultad de los países iberoamericanos para responder a este indicador.

En consecuencia, a la vista de la información recogida en esta meta general séptima, nuevamente es posible afirmar que se trata de una meta tan necesaria y ambiciosa como insuficientemente explorada. La información disponible es escasa y en algunos casos poco rigurosa, con datos nacionales que no resultan fácilmente comparables. Habrá que insistir por tanto en un modelo de recogida de la información adecuado que permita llevar a cabo un seguimiento riguroso y sistemático de estos indicadores para futuros informes.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general séptima

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

El sentido de esta meta de la OEl responde de manera muy pertinente a los reclamos que la sociedad del conocimiento viene realizando en el último cuarto de siglo. En diciembre de 1994 tuvo lugar en Roma un encuentro emblemático sobre formación continua. Estuvo organizado por ELLI (*The European Initiative on Lifelong Learning*¹). Asistieron expertos en formación continua de buena parte de los países europeos.

En esa reunión se planteó la necesidad de concretar la idea de la formación continua, un tanto borrosa hasta ese momento y basada más en buenas intenciones que en políticas específicas de formación. Se pretendía alcanzar una definición que ayudara a homogeneizar el vocabulario y homologar los diversos enfoques prácticos que fueran surgiendo en los diversos países. La definición adoptada fue la siguiente:

*Llamamos “aprendizaje a lo largo de la vida” al desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida.*²

Longworth (s/f) ha desarrollado más ampliamente el sentido particular que se quiso dar a cada una de dichas palabras³. Se parte de una visión de la formación como algo:

- que abarca todas las dimensiones del desarrollo humano (desde los conocimientos a los valores, pasando por las habilidades y la visión del mundo).
- que precisa de un ecosistema particular (por eso se habla de “cultura del aprendizaje”) en el que la formación no responde únicamente a una exigencia social y académica vinculada a una edad y una institución determinada, la escuela, sino que se trata de un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que precisa de sistemas de apoyo (infraestructuras, oportunidades, incentivos, etc.) que lo estimule (a continuously supportive process, reza la definición).- que busca educar a los sujetos desde su etapa escolar en la puesta a punto

¹ Existe una organización gemela a nivel mundial: la WILL (World Initiative on Lifelong Learning). Ambas Iniciativas llevan a cabo, en sus respectivos ámbitos de competencia, la misión de promocionar los principios y conceptos derivados de los nuevos enfoques en formación continua.

² La definición exacta fue la siguiente: LIFELONG LEARNING is the development of Human potential through a continuously supportive process wich stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understandings they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments.

³ Longworth, N. (s/f): “Lifelong Learning and the Schools: into the 21st. Century”, en Longworth, N. &Beernaert, Y. (Edits.): *Lifelong Learning in Schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the Schools Sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of Teachers*. ELLI (European Lifelong Learning Initiative). Bruxelles. Pag. 4-16

de sus propios recursos y en el trabajo autónomo. Ciertas fórmulas de enseñanza generan sobre todo dependencia y no autonomía. Hay que preparar a los sujetos para gestionar su propio aprendizaje (ese es el sentido del *empowering individuals* que se señala en la definición).

- que busca educar a los sujetos desde su etapa escolar en la puesta a punto de sus propios recursos y en el trabajo autónomo. Ciertas fórmulas de enseñanza generan sobre todo dependencia y no autonomía. Hay que preparar a los sujetos para gestionar su propio aprendizaje (ese es el sentido del *empowering individuals* que se señala en la definición).

- que incorpora como contenidos de la formación aspectos valiosos para los diversos cometidos que las personas hayan de afrontar a lo largo de la vida (no solamente para dar respuesta a las exigencias académicas de la etapa escolar).

- que vincula la formación no solamente a la presión social y al sufrimiento personal (idea coherente con el viejo principio de que la letra con sangre entra y que a la escuela se va a aprender y no a jugar o pasárselo bien), sino a la autoestima y el gozo personal.

En definitiva, la formación a lo largo de la vida no es un eslogan vinculado al neoliberalismo industrial y orientado a mantener la presión adaptativa sobre los empleados para garantizar mejores cotas de competitividad en las empresas. Seguramente, nunca podrá desvincularse del todo de propósitos tan pragmáticos pero su sentido trasciende, con mucho, este enfoque y queda mejor ubicado en el compromiso del desarrollo constante de las personas en todo su potencial humano.

Visto así el principio de la “formación a lo largo de la vida” se entiende mejor la importancia de esta meta en el marco general de la Agenda 2021. La formación a lo largo de la vida se ve vinculada al desarrollo personal individual y, en simultáneo, al desarrollo colectivo como grupo social.

Cabe destacar que la meta 7 de la OEI, destaca algunos aspectos fundamentales a tomar en consideración:

1. La necesidad de priorizar la formación continua de aquellos colectivos más necesitados de formación (jóvenes y adultos en desventaja).
2. La necesidad de ampliar los soportes a través de los cuales se puede vehicular la formación: presencial, a distancia (y habría que añadir, mixta o blended).
3. La importancia de ampliar la oferta formativa más allá de los jóvenes, de forma que existan alternativas de formación para todas las edades (de los 18 a los 64 años de edad dice la meta). Y ello porque, además de reconocer que el derecho a la educación es un derecho que se mantiene a lo largo de toda la vida, solo esa visión de la formación es la que ayuda a generar una “cultura de la formación permanente” capaz de garantizar que la educación de los jóvenes sea valorada en sus justos términos y defendida frente a las urgencias de la incorporación al mundo del trabajo sin cualificación. Urgencia especialmente presente en los colectivos más desfavorecidos.

Tabla Indicador 26.

Porcentaje de población alfabetizada

Tasa de alfabetización: número de personas de 15 años de edad o mayores con habilidades para leer y escribir, expresado como un porcentaje de la población total de dicho grupo de edad (UIS)

País	Tasa de alfabetización (15 y más años de edad)			
	2010	2012	2015	2017
Argentina	98	99	99	nd
Bolivia	nd	95	nd	
Brasil	nd	90	90	93
Chile	nd	97	97	96
Colombia	93	93	94	95
Costa Rica	nd	100	nd	
Cuba	...	100	...	...
Ecuador	92	92	94	94
El Salvador	84	86	87	92
España	98	98	98	98
Guatemala	82	83	86	
Honduras	84	85	85	88
México	93	94	94	95
Nicaragua	84	97	95	
Panamá	94	95	94	
Paraguay	94	95	95	95
Perú	93	94	94	94
Portugal	nd	95	nd	nd
R. Dominicana	87	90	92	93
Uruguay	98	98	99	99
Iberoamérica	91	94	93	94

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2015: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: La fecha de referencia para el cálculo de las edades es el 31 de mayo de 2017.

Chile: Se considera como población alfabetizada a aquellos que declararon saber leer y escribir, mientras que quienes declararon solo leer o solo escribir solo se consideran en el total. No se consideran en el cálculo a aquellos que "no saben/ no responden" a la pregunta respecto de si saben leer y/o escribir.

Datos del año 2012 tienen información correspondiente al año de referencia 2011.

España: Calculado como medias anuales de datos trimestrales, población de 16 y más años.

Paraguay: Los datos del 2017 pertenecen al 2016.

Tabla Indicador 27.

Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando

Razón de personas con 15 y más años de edad, que siguen estudios en programas dirigidos a personas de alfabetización reciente en el año de referencia, en relación con las personas alfabetizadas en el año anterior

País	Año escolar 2013 (2012-13)		Año escolar 2017 (2016-17)	
	Cantidad de jóvenes y adultos matriculados en programas de postalfabetización	Cantidad de jóvenes y adultos matriculados en programas de alfabetización	Cantidad de jóvenes y adultos matriculados en programas de postalfabetización	Cantidad de jóvenes y adultos matriculados en programas de alfabetización
	2013	2012	2017	2016
Argentina	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...
Brasil	429.499	911.619	nd	nd
Chile	nd	nd	nd	nd
Colombia	81.230	104.881	nd	nd
Costa Rica	nd	16.142		19.379
Cuba	131	149	368	416
Ecuador	nd	nd	49.453	44.855
El Salvador	nd	nd		
España	58.896	36.888	50.901	27.513
Guatemala	nd	nd		
Honduras	nd	nd	nd	nd
México	2.490.847	131.442	nd	331.400
Nicaragua	...	...
Panamá	nd	nd		
Paraguay	7347	21.936	nd	nd
Perú	174.288	22.459	nd	nd
Portugal	206	2.315	484	3.549
R. Dominicana	15.623	357.929		
Uruguay	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...
Iberoamérica				

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Portugal: El valor de 2013 es relativo al año lectivo 2011/12 y el valor de 2012 es relativo al año lectivo 2010/11.

Tabla Indicador 28.

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de educación formal o no formal, en formación y capacitación

Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida, de educación formal o no formal, de formación y capacitación

País	Porcentaje de personas de 25 a 64 años que participan en programas de aprendizaje a lo largo de la vida		
	2013	2015	2017
Argentina	7	6	nd
Bolivia	...	...
Brasil	nd	nd	nd
Chile	nd	17	16
Colombia	nd		nd
Costa Rica	nd	35	28
Cuba	nd	98,6	...
Ecuador	nd	nd	nd
El Salvador	86	nd	
España	11	10	10
Guatemala	...	74	
Honduras	nd	nd	nd
México	nd	nd	3
Nicaragua	nd	nd	
Panamá	...	...
Paraguay	nd	nd	nd
Perú	nd	nd	nd
Portugal	nd	10	10
R. Dominicana	4	1	
Uruguay	nd	5	5
Venezuela	...	...
Iberoamérica	27	28	12

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Se considera como participantes de programas educacionales a aquellos que declaran asistir a programas de educación formal y/o que declaran haber participado en capacitaciones.

España: Calculado como medias anuales de datos trimestrales.

Uruguay: La información para UdelaR se corresponde en ambos años a inscriptos 2012. Para estudiantes universitarios se consideró la misma clasificación del indicador 24B como oferta en formación y capacitación.

Capítulo 8

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 titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> 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 30A	Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5-7) con acreditación oficial de su calidad.
Indicador 30B	Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad.
<i>Nivel de logro:</i> 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 31A	Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.
Indicador 31B	Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	

Importancia de la meta

La necesidad de un profesorado bien preparado, motivado y adecuadamente valorado para promover la calidad de educación y su mejora permanente, en consonancia con los objetivos sociales definidos, ha sido reconocida desde muy antiguo y, particularmente, desde el establecimiento de los sistemas educativos liberales, como muestran los primeros estudios e informes educativos como los de la española Institución Libre de Enseñanza -inauguración del curso 1880-81, por Giner de los Ríos- o los estudios más recientes (Informes McKinsey). En este sentido se pronunció también la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada en 2013 en Salamanca, cuando acordó que el Informe para 2013 se dedicara al desarrollo profesional docente.

El informe *Miradas 2013* se dedicó efectivamente, de manera monográfica, al “Desarrollo profesional docente y mejora de la educación”. En el presente informe se da cuenta actualizada de los indicadores previstos en la Meta 8. No obstante, sigue siendo del mayor interés la información de *Miradas 2013* que incluía capítulos relativos a la formación inicial y acceso a la docencia, la formación en el desempeño de la docencia, la mejora de la práctica docente, la evaluación de los docentes y mejora profesional y de la educación, así como unas conclusiones y propuestas de mejora.

Indicador 29

Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

El Indicador 29 mide el porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad que enseñan en educación primaria y secundaria (niveles CINE 1, 2 y 3), independientemente del nivel educativo (nivel CINE) de dicha formación.

Este indicador pretende brindar información que permita monitorear el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava) mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria (Meta específica 20), midiendo la proporción de titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

La situación según los datos disponibles

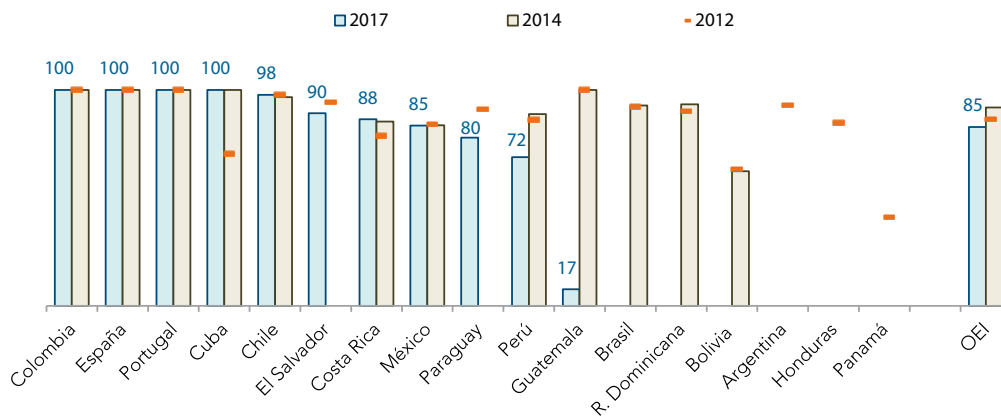
En el promedio de Iberoamérica, un 85% de los **docentes de educación de la primera infancia (CINE 0)** disponía en 2017 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. Este porcentaje es inferior en 3 puntos porcentuales al de 2012 y en 8 al 2014; no obstante, buena parte de esta disminución es debido al descenso del porcentaje de docentes de CINE 0 de Guatemala con un 100% en el 2012 y 2014 al 17% en 2017.

De los 11 países de los que se dispone información, en 4 el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 70%; es decir, 10 países ya habrían alcanzado el nivel de logro previsto para el 2021: “en 2021 están acreditados, al menos, entre el 50% y el 100% de las titulaciones de formación inicial”.

Los aumentos más notables desde 2012 se produjeron en *Miradas 2016*, donde 12 países de los que se disponía de dato aumentaron considerablemente su porcentaje; Cuba pasó del 73% al 100%, Costa Rica del 81% al 87% y República Dominicana y Perú aumentaron en 3 puntos porcentuales. Los datos recabados en 2017 muestran que el porcentaje de docentes de CINE 0 con titulación se ha mantenido desde el 2014 en la mayoría de los países (excepto en Guatemala y Perú).

Indicador 29. Gráfico 1.

Porcentaje de docentes de educación de la primera infancia (CINE 0), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No incluye a docentes de programas CINE 0 perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra o Jardines Infantiles Privados. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Perú: Número de docentes que cuentan con título pedagógico en las especialidades asociadas al nivel que enseñan, expresado como porcentaje del total de docentes.

Uruguay: Los datos de docentes corresponden a cantidad de cargos docentes.

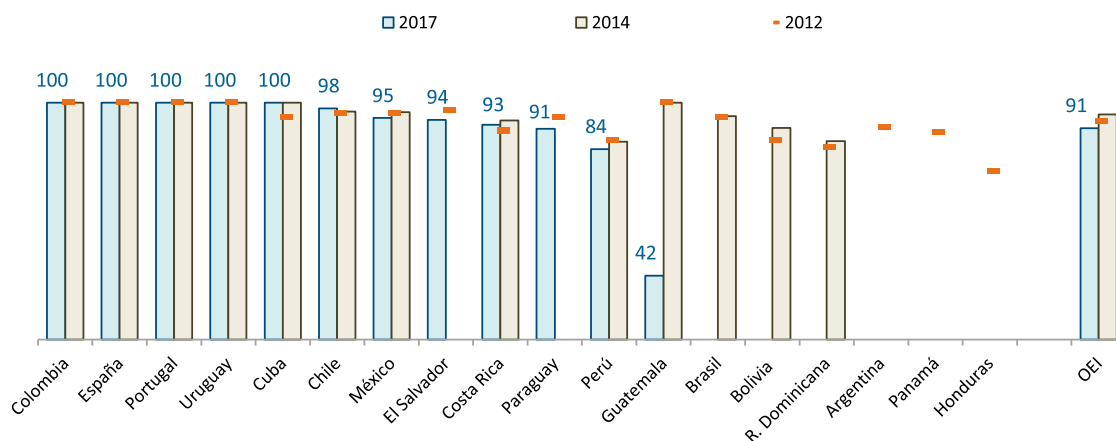
En el promedio de Iberoamérica, un 91% de los docentes de **educación primaria (CINE 1)** disponía en 2017 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo (ver gráfico 2). Este porcentaje es inferior en 2 puntos porcentuales al de 2012 y en 5 al 2014. No obstante, al igual que sucedía con los docentes de CINE 0, buena parte de esta disminución es debida al descenso del porcentaje de docentes de CINE 1 de Guatemala con un 100% en el 2012 y 2014 al 42% en 2017.

De los 12 países de los que se dispone información, en 5 de ellos el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 84%; es decir, 11 países ya habrían alcanzado el nivel de logro previsto para el 2021: "en 2021 están acreditados, al menos, entre el 50% y el 100% de las titulaciones de formación inicial".

Así como en la educación de la primera infancia, los aumentos más notables se produjeron en 2014. En 17 países de los que se disponía de dato, en 6 el porcentaje fue del 100% y en otros 8 superó el 90%. La información remitida por los países de la región para 2017 muestra: Colombia, España, Portugal, Uruguay y Cuba se han mantenido en el 100% desde el 2014, un incremento de 1 punto porcentual en Chile y un descenso entre 2 y 3 puntos porcentuales en Perú, México y Costa Rica.

Indicador 29. Gráfico 2.

Porcentaje de docentes de educación primaria (CINE 1), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No incluye a docentes de programas CINE 0 perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra o Jardines Infantiles Privados. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Uruguay: Los datos de docentes corresponden a cantidad de cargos docentes. Para los datos de CINE 1 comprenden público y privado.

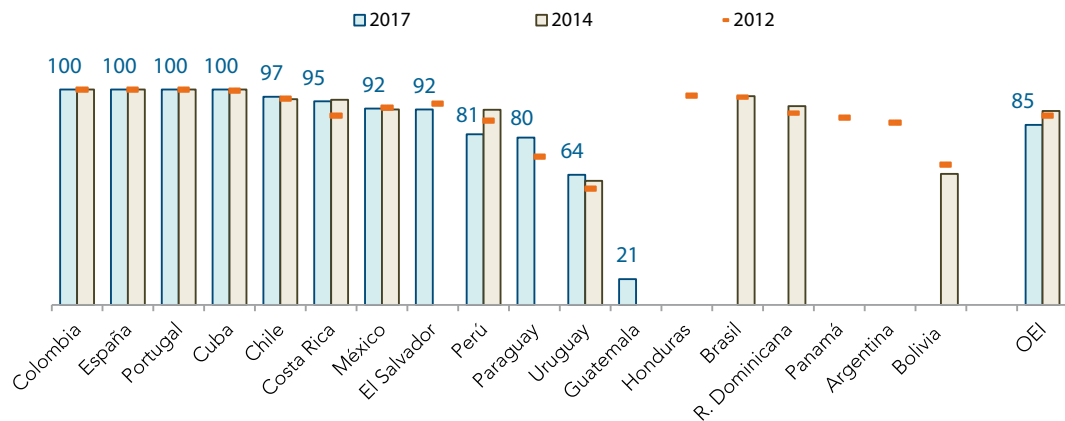
En docentes de **educación secundaria** (ver gráfico 3), se ha optado por presentar conjuntamente los correspondientes a los niveles CINE 2 y CINE 3, pues algunos países comparten profesores en ambos niveles. No obstante, las diferencias porcentuales entre ambos niveles son casi inapreciables en la mayoría de los países, salvo en Guatemala, Paraguay y Uruguay (ver OEI Tablas indicadores Miradas 2019).

En el promedio de Iberoamérica, un 85% de los docentes de educación secundaria (CINE 2 + 3) disponía en 2017 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo.

De los 12 países de los que se dispone información, en Colombia, España, Portugal y Cuba su porcentaje es del 100% (dato mantenido desde el 2012), en Chile, Costa Rica, México, El Salvador, Paraguay y Perú superan el 80%. Uruguay (64%) ha aumentado 6 puntos porcentuales desde el 2012, mientras que el 21% de los docentes de Guatemala de educación secundaria disponían de la titulación exigida en 2017.

Indicador 29. Gráfico 3.

Porcentaje de docentes de educación secundaria (CINE 2 + 3), titulados en formación inicial docente, independientemente del nivel de dicha formación



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Perú: En el caso de CINE 2, se considera a todos los estudiantes de secundaria debido a que no se puede hacer la diferenciación para CINE 3

Uruguay: Los datos de docentes corresponden a cantidad de cargos docentes. Para CINE 2 y CINE 3 el dato corresponde a educación pública general.

El Nivel de logro para el 2015 era que al menos entre el 20% y el 50% de los docentes contasen con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial de su calidad y en 2021 lo tengan entre el 50% y el 100%. Estos niveles de logro no solo se han alcanzado ya prácticamente en la mayoría de los países, sino que en algunos se superan ampliamente, en los tres niveles educativos considerados, pues sus porcentajes se sitúan por encima del 90%.

Especificaciones técnicas

El Proyecto Metas 2021, propone, a nivel de la Meta general octava, el fortalecimiento de la profesión, y al nivel de la Meta específica 20, el mejoramiento de la formación inicial del profesorado. En ambos niveles puede entenderse que se apunta a valorar la calidad de la formación teniendo

como referencia a los docentes. Sin embargo, el indicador 29 hace referencia a los títulos y no a los titulados.

Paralelamente, el relevamiento de la condición de acreditación de los títulos brinda muy poca información sobre la evolución de la condición de fortalecimiento de profesión docente en términos del mejoramiento de la calidad de dicha formación al nivel del profesorado, ya que no permite conocer el grado de generalización de dichas mejoras, que bien pueden tener un alcance masivo o muy restringido.

En este sentido, ha parecido más relevante y con mayor sensibilidad al monitoreo, el relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos de calidad, de acuerdo a los estándares de cada país.

Finalmente, en la medida en que no todos los países cuentan con carreras acreditadas internacionalmente en su calidad, el Consejo Rector ha entendido que será equivalente la habilitación y el reconocimiento de instituciones oficiales.

Indicador 30A

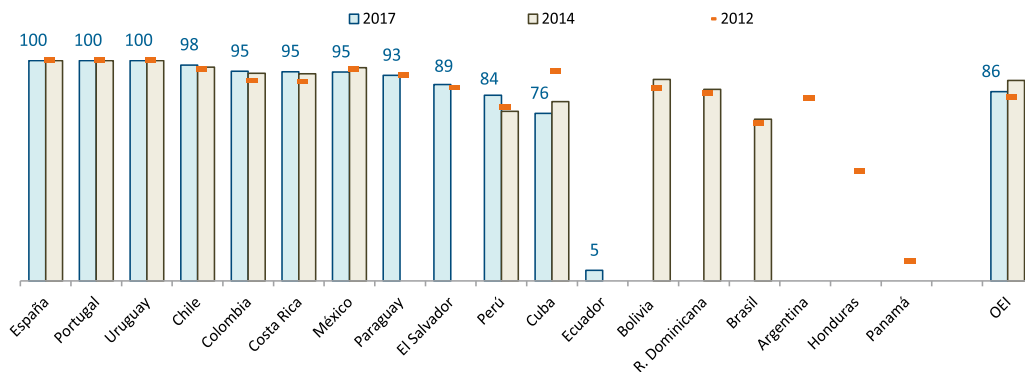
Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5-7) con acreditación oficial de su calidad.

La Meta 8 propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel por lo menos terciaria para ejercer la docencia en educación primaria. Como se señalaba en *Miradas 2013*, las tradiciones educativas de cada país han sido diferentes, ya que en muchos casos la formación de los docentes ha formado parte de la educación secundaria alta y, en otros, fue una formación postsecundaria pero no superior. A pesar de esta circunstancia, los últimos datos proporcionados por los países muestran que en el promedio de Iberoamérica (datos disponibles para 12 países en 2017) un 86% de los docentes de educación primaria (CINE 1) disponía de nivel formativo terciario o superior (CINE 5-7). Este porcentaje supera al de 2012, consignado en *Miradas 2013*, en 3 puntos porcentuales, y disminuye 5 al porcentaje de *Miradas 2016*, pero se debe al bajo porcentaje que presenta uno de los países (5%): si se descuenta del promedio de Iberoamérica de 2017 a este país, el resultado sería superior al 2014, pero en este caso el promedio corresponde a los 12 países que disponen de dato.

De los 12 países de los que se dispone información, en 3 el porcentaje es del 100% (desde el 2012) y en otros 5 supera el 90%. El Salvador se sitúa muy cerca del 90% y Perú ha aumentado 7 puntos porcentuales desde el 2012. No obstante, hay que señalar que hay diferencias enormes con los datos de Cuba (76%) y Ecuador (5%) y se desconocen los porcentajes de otros 6 países: Bolivia, República Dominicana, Brasil (último dato facilitado en 2014) y Argentina, Honduras y Panamá (último dato facilitado en 2012). Los aumentos más notables se produjeron en *Miradas 2016*: Costa Rica (4 puntos porcentuales), Colombia (3 puntos) y República Dominicana (2 puntos). En 2017 hay que destacar el aumento de 7 puntos porcentuales de Perú, así como el descenso de profesorado de primaria con formación especializada en docencia de nivel terciario en Cuba y México.

Indicador 30A. Gráfico 1.

Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia de nivel terciario (CINE de nivel 5 o 7)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: los datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. No excluye a docentes con título de doctorado o equivalente (CINE 8). Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Ecuador: periodo 2017-18 docentes especializados en educación inicial, educación parvularia, psicología infantil, psicopedagogía infantil y educación preescolar

Se fijó como meta que en 2015 entre el 40% y el 80% de los docentes de educación primaria contasen con un título de formación pedagógica inicial de nivel terciario con acreditación oficial de su calidad y en 2021 entre el 70% y el 100%. Hay que resaltar que se superó en 2014 el nivel previsto para 2021 en los 14 países que se recabó información (ver *Miradas 2016*) y en 2017 en 10 de los 11 países de los que se dispone información.

Especificaciones técnicas

El indicador 30A propone directamente relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos oficiales de nivel terciario. Por definición, los títulos universitarios forman parte de los terciarios, de manera que se contabilizarán de forma indiferenciada (CINE 5 o superior).

Indicador 30B

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad.

Para la educación secundaria, la Meta 8 propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel universitario para ejercer la docencia. El indicador 30B pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación secundaria (Meta específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de secundaria con formación especializada en docencia de nivel universitario (CINE de nivel 6 y 7).

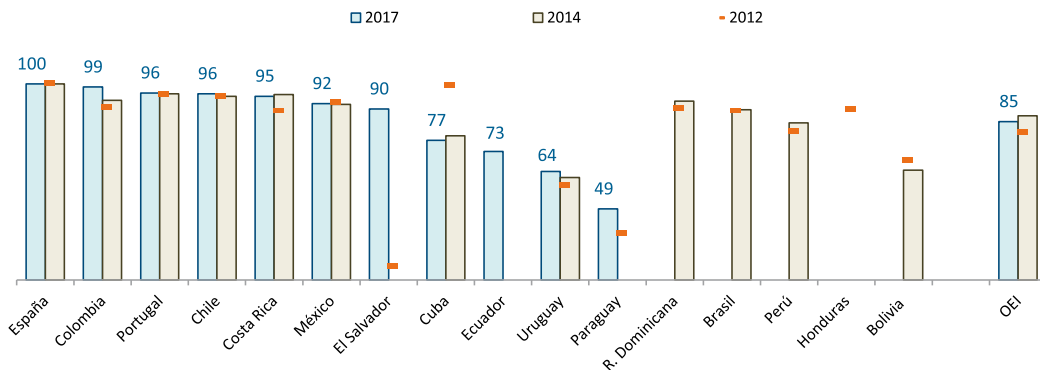
Los datos proporcionados por los países muestran que en el promedio de Iberoamérica en 2017, un 85% de los docentes de educación secundaria (CINE 2 + 3) disponían de nivel formativo universitario (CINE 6 y 7). Este porcentaje supera al de 2012 en 4 puntos porcentuales. Cabe destacar el enorme aumento de El Salvador (25% en 2012 y 90% en 2017) y Paraguay (39% en 2012 y 49% en 2017), únicos años con información recabada de estos dos países.

De los 11 países de los que se dispone información, solo en España el porcentaje es del 100% (desde el 2012), y en otros 6 supera el 90%. Paraguay y Uruguay se encuentran dentro del nivel de logro que estaba previsto para el 2015 (entre el 40% y el 80% del profesorado está acreditado en 2015) y el porcentaje de Ecuador y Cuba se sitúa en la horquilla de logro para el 2021 (entre el 70% y el 100%).

Los aumentos más notables desde 2014 se han producido en Colombia (5 puntos porcentuales), Uruguay (2 puntos) y, más moderado, Chile (1 punto). En el resto de los países no ha habido diferencias significativas.

Indicador 30B. Gráfico 1.

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente

Chile: los datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de centros de formación técnica, escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. No excluye a docentes con título de doctorado o equivalente (CINE 8). Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Ecuador: Periodo 2017-2018, docentes especializados en educación inicial, educación parvularia, psicología infantil y psicopedagogía infantil, educación preescolar

Uruguay: Los datos de docentes corresponden a cantidad de cargos docentes de educación pública general.

Especificaciones técnicas

El indicador 30B propone directamente relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos oficiales de nivel terciario. Refiriéndose solamente al profesorado de educación secundaria (CINE 2 y 3) y que cuentan con un título universitario, de manera que se contabilizarán solamente los docentes titulados en nivel CINE 6 y 7.

Indicador 31

Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa.

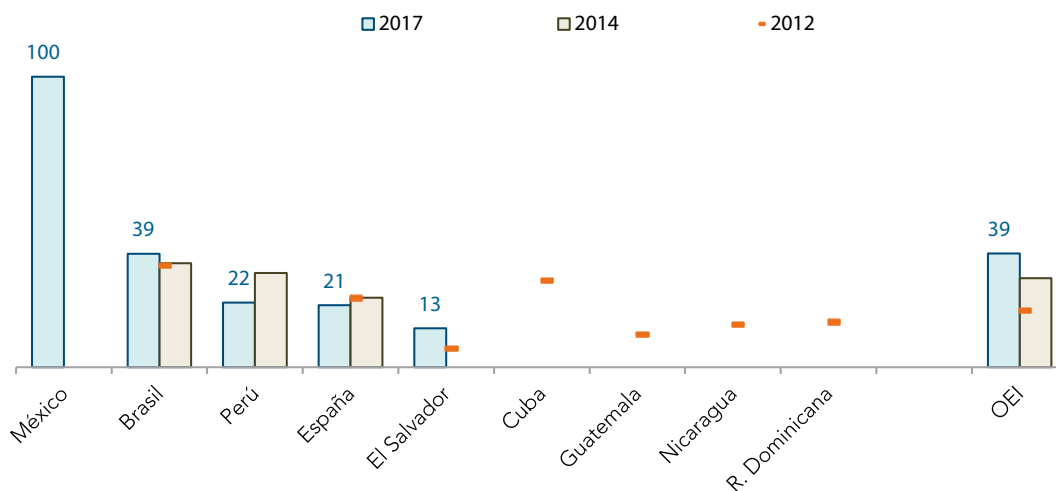
El indicador 31 pretende, como los indicadores 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava). En este caso, mediante el fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (meta específica 21), midiendo el porcentaje de docentes de primaria y secundaria (CINE 2 y 3) que participan en programas de formación continua y en programas y proyectos de innovación educativa.

Como se señaló en informes anteriores, no se ha solicitado para este indicador, que es complementario del relativo a la innovación educativa en los establecimientos, la información correspondiente a dichos establecimientos. Además, son pocos los países de los que se dispone de información sobre la formación del profesorado.

En el caso de los docentes de primaria, los datos de los 5 países en 2017 son muy dispares: van del 100% en México al 13% en El Salvador. El promedio Iberoamericano calculado no presenta, por la escasez de países y la disparidad de sus datos, una cifra fiable o significativa.

Indicador 31. Gráfico 1.

Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) que participan en programas de formación continua e innovación educativa



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

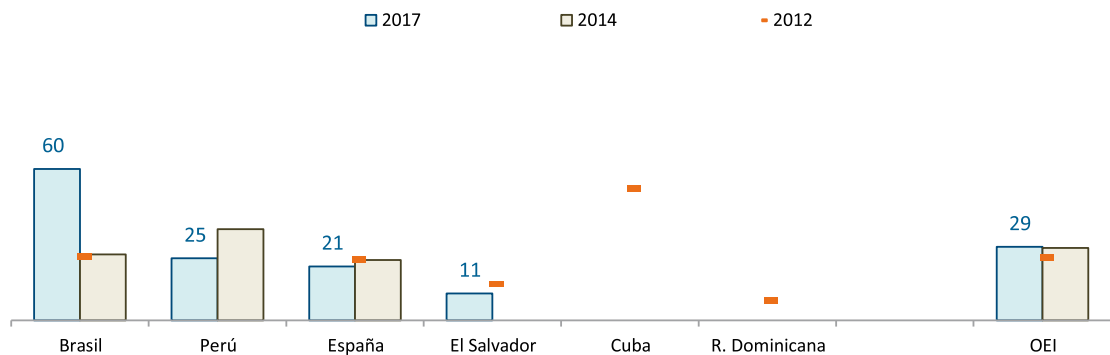
España: Los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales. El dato corresponde al porcentaje de ocupados que participa en educación-formación por sexo, cuya rama de actividad es Educación.

Perú: El dato del 2014 corresponde al 2016.

En el caso de los docentes de educación secundaria, los datos de los 4 países en 2017 son también muy dispares: van del 60% en Brasil al 11% en El Salvador. También en este el promedio Iberoamericano calculado no presenta, por la escasez de países y la disparidad de sus datos, una cifra fiable o significativa.

Indicador 31. Gráfico 2.

Porcentaje de docentes de secundaria (CINE 2+3) que participan en programas de formación continua e innovación educativa.



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

España: Los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales. El dato corresponde al porcentaje de ocupados que participa en educación-formación por sexo, cuya rama de actividad es Educación.

Perú: El dato del 2014 corresponde al 2016.

Como se ha señalado, con la escasa información recibida no es posible afirmar casi nada con respecto a los niveles de logro previstos para este indicador en el conjunto de la región: “en 2015 al menos el 20% de los docentes de educación primaria y secundaria participan en programas de formación continua y en 2021 por lo menos el 35%”. México ha alcanzado en educación primaria y Brasil en ambas etapas el nivel previsto para 2021 en participación del profesorado en programas de formación continua y de innovación educativa.

Especificaciones técnicas

El indicador 31 se propone relevar una parte del indicador 31 del Proyecto Metas Educativas 2021, ya que dicho indicador refiere a dos aspectos diferentes, para dos unidades de análisis distintas, de manera simultánea: la formación continua y la innovación educativa para las escuelas y para los docentes. Con fines prácticos, es necesario determinar el espíritu de lo que se quiere medir en el marco de la Meta general y de la meta específica correspondiente. Se ha supuesto que el fenómeno de la formación continua refiere a los docentes y que la innovación educativa a las escuelas (aunque, naturalmente, este último supuesto es algo más arriesgado que el primero). Por ello, en este caso, el indicador se referirá solamente a la formación continua de los docentes dejando la medición de la innovación educativa en las escuelas.

Síntesis de la Meta general octava

Meta General Octava y sus dos Metas específicas, la 20 y la 21, proponen, respectivamente, mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria y favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

En este informe se han podido recabar datos suficientes de los países para valorar la evolución de la Meta específica 20 y del grado de consecución de los niveles de logro planteados, de acuerdo con lo presentado en los indicadores 29 y 30. Las principales conclusiones que se pueden señalar son las siguientes:

Un 85% de los docentes en Iberoamérica en **educación de la primera infancia (CINE 0)** dispone en 2017 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. De los 11 países de los que se tiene información, en 4 el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 70%.

En **educación primaria (CINE 1)**, un 91% de los docentes en Iberoamérica en 2017 cuenta con la titulación exigida para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. De los 12 países de los que se dispone información, en 5 el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 84%.

En **educación secundaria (CINE 2+3)**, un 85% de los docentes en Iberoamérica dispone en 2017 de la titulación exigida en cada país para poder ejercer la docencia en dicho nivel educativo. De los 12 países de los que se dispone información, en 4 el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 80%.

Se puede concluir que los niveles de logro con respecto al indicador 29 no solo se han alcanzado ya prácticamente en todos los países, sino que en la mayoría se supera ampliamente, en los tres niveles educativos considerados, pues sus porcentajes se sitúan por encima del 90%.

Con respecto al indicador 30, hay que señalar que en el promedio de Iberoamérica (solo hay datos disponibles para 12 países en 2017) un 86% de los **docentes de educación primaria (CINE 1) disponía de nivel formativo terciario o superior (CINE 5-7)**. De los 12 países de los que se dispone información, en 3 el porcentaje es del 100% y en otros 5 supera el 90%. No obstante, hay que señalar que hay grandes diferencias entre países y se desconocen los porcentajes de otros 6 países.

Para la educación secundaria, la Meta octava propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel universitario para ejercer la docencia. Los datos proporcionados por los países muestran que en el promedio de Iberoamérica en 2017 un 85% de los docentes de educación secundaria (CINE 2 + 3) dispone de nivel formativo universitario (CINE 6 y 7). De los 11 países de los que se dispone información, solo en uno el porcentaje es del 100% y en otros 6 supera el 90%.

Finalmente, hay que insistir en que no ha sido suficiente la información proporcionada por los países para poder hacer una valoración similar de la Meta específica 21 y del grado de consecución de los niveles de logro planteados en el indicador 31. Para el futuro habrá que reflexionar sobre cuáles pueden ser los mejores procedimientos para obtener más información de los países sobre la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general octava

Fortalecer la profesión docente.

La meta general octava establecida por la OEI consiste en “fortalecer la formación docente”, y sus dos metas específicas son las de “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria” y “favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente”.

Para medir el grado de efectividad, ambos objetivos toman como indicadores las tasas de profesores que poseen una titulación de formación inicial o especializada. La Organización de las Naciones Unidas, por su parte, no cuenta con una meta con la que se pueda trazar un paralelismo tan claro, pero sí existen una serie de medios de implementación para sus siete metas que presentan similitudes con la meta 8 de la OEI.

La meta 4.c de los ODS pretende “para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de profesores y profesoras calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”. Las Naciones Unidas plantea esta meta como una de las más urgentes dado que múltiples investigaciones señalan que la correcta distribución de docentes formados profesionalmente es uno de los factores que garantiza la equidad en educación. La meta 4.c de la Organización de las Naciones Unidas también destaca la importancia de emplearlos con las condiciones de contratación y remuneración adecuadas, así como la necesidad de apoyarlos desde todas las aristas posibles del sistema educativo.

Aunque ambos documentos están claramente centrados en la relevancia del rol docente para que la educación sea de calidad, la meta general octava de la OEI apunta a fortalecer la formación de los profesores y profesoras en todos los niveles escolares, así como instarlos a capacitarse constantemente. Las Naciones Unidas, por su parte, que trata el tema desde lo que en el documento se denominan “medios de implementación”, más que presentarlo como un logro propiamente dicho parece promover el aumento de la oferta de docentes cualificados.

Esto significa que los ODS estipulados para 2030 se centran en los profesores y profesoras ya formados y toman como objetivo la distribución equitativa de los mismos, no solo para reducir las desigualdades dentro del sistema educativo, sino para que sean los docentes calificados los que puedan colaborar a la formación de aquellos docentes en países en desarrollo donde posiblemente no les sea tan fácil ni ventajoso acceder a programas de capacitación en servicio.

Es interesante destacar también cómo la OEI se centra más en la calidad de la formación que en la cantidad de profesores formados, aspecto que sí se destaca en el documento de la Organización de las Naciones Unidas. Esto se observa con precisión en el modo específico de enunciar la expectativa de logro: mientras en el documento de la OEI se habla de “fortalecer la profesión” y

“mejorar la formación”, en el de las Naciones Unidas se habla, desde el comienzo del enunciado, en términos cuantitativos, ya que lo que se propone es “aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados”.

En resumen, la articulación de ambas metas puede establecerse desde su similitud primordial como así también desde su diferencia en el enfoque respectivo. Ambos documentos destacan la importancia de que los docentes estén formados y de que se capaciten constantemente, pero mientras la OEI apunta a mejorar la calidad de la formación, la Organización de las Naciones Unidas parte de la base de ampliar la cantidad de docentes formados. Desarrollar acciones hacia ambos objetivos redundaría en una mejor formación docente, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

Tablas Indicador 29.

Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad

Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad que enseñan en educación primaria y secundaria (niveles CINE 1, 2 y 3), independientemente del nivel educativo (nivel CINE) de dicha formación

País	% Docentes														
	CINE 0			CINE 1			CINE 2			CINE 3			CINE 2 + 3		
	2012	2014	2017	2012	2014	2017	2012	2014	2017	2012	2014	2017	2012	2014	2017
Argentina	94	nd	nd	92	nd	nd	82	nd	nd	89	nd	nd	86	nd	nd
Bolivia	67	66		87	91		...	...		...	...		69	65	
Brasil	93	94		95	95		97	97		97	97		97	97	
Chile	98	97	98	96	97	98	96	96	97	96	96	96	96	96	97
Colombia	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Costa Rica	81	87	88	90	94	93	89	96	95	89	95	95	89	96	95
Cuba	73	100	100	95	100	100	99	100	100	100	100	100	100	100	100
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	95	nd	90	97	nd	94	95	nd	92	92	nd	91	94	nd	92
España	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Guatemala	100	100	17	100	100	42	...	...	24	...	...	18	...	...	21
Honduras	86			77			100			94			97		
México	86	85	85	96	97	95	91	92	91	94	91	93	92	92	92
Nicaragua	...	...		...	...		...	...		...	...		...	...
Panamá	47	...		90	...		85	...		92	...		88	...	
Paraguay	92	...	80	95	...	91	82	...	84	71	...	79	72	...	80
Perú	87	90	72	87	87	84	87	91	nd	87	92	nd	87	92	81
Portugal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	100	100	100
R. Dominicana	91	94		85	87					...	...		90	93	
Uruguay	nd	nd	nd	100	100	100	55	58	61	67	69	68	58	62	64
OEI	88	93	85	93	96	91	90	93	86	91	93	84	89	91	85

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No incluye a docentes de programas CINE 0 perteneciente a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra o Jardines Infantiles Privados. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Perú: Número de docentes que cuentan con título pedagógico en las especialidades asociadas al nivel que enseñan, expresado como porcentaje del total de docentes. En el caso de CINE 2, se considera a todos los estudiantes de secundaria debido a que no se puede hacer la diferenciación para CINE 3.

Uruguay: Los datos de docentes corresponden a cantidad de cargos docentes. Para los datos de CINE 1 comprenden público y privado. Para CINE 2 y CINE 3 el dato corresponde a educación pública general.

Tabla Indicador 30A.

Porcentaje de docentes de primaria (CINE 1) titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5-7) con acreditación oficial de su calidad

	2012	2014	2017
Argentina	nd	nd	nd
Bolivia	87	91	
Brasil	72	73	nd
Chile	96	97	98
Colombia	91	94	95
Costa Rica	90	94	95
Cuba	95	81	76
Ecuador	...	...	5
El Salvador	88	nd	89
España	100	100	100
Guatemala	...	...
Honduras	50	...	nd
México	96	97	95
Nicaragua	...	...
Panamá	9	...	
Paraguay	93	...	93
Perú	79	77	84
Portugal	100	100	100
R. Dominicana	85	87	
Uruguay	100	100	100
Venezuela	...	...
OEI	83	91	86

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: los datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. No excluye a docentes con título de doctorado o equivalente (CINE 8). Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Ecuador: Periodo 2017-18, docentes especializados en educación inicial, educación parvularia, psicología infantil, psicopedagogía infantil y educación preescolar.

Tablas Indicador 30B.

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 6 y 7) con acreditación oficial de su calidad

Países	% Docentes. Miradas 2013 (2012)			% Docentes. Miradas 2016 (2014)			% Docentes. Miradas 2019 (2017)		
	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	...	...	69	...	...	65			
Brasil	86	92	89	87	92	89	nd	nd	nd
Chile	96	94	95	96	94	95	97	95	96
Colombia	90	92	90	93	94	93	99	99	99
Costa Rica	89	89	89	96	95	96	95	95	95
Cuba	99	100	100	82	75	79	80	75	77
Ecuador	...	...	...	...	...	...	95	50	73
El Salvador	23	29	25	nd	nd	nd	89	89	90
España	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Guatemala	...	...	...	...	...	...
Honduras	86	94	89	...	...	...	nd	nd	nd
México	91	94	92	92	91	92	91	93	92
Nicaragua	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...
Paraguay	38	44	39	...	...	...	45	53	49
Perú	81	81	81	84	85	84	nd	nd	nd
Portugal	...	...	96	...	...	96	...	...	96
R. Dominicana	...	...	90	...	...	93			
Uruguay	55	67	58	58	69	62	61	68	64
Venezuela	...	...	...	...	...	...
OEI			80			87			85

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Chile: Los datos del 2012 corresponden al año 2013. No considera docentes titulados de centros de formación técnica, escuelas normalistas u otras instituciones no pertenecientes al sistema de educación superior. No excluye a docentes con título de doctorado o equivalente (CINE 8). Los docentes se consideran tantas veces como niveles distintos en los cuales realicen clases. No se considera a asistentes de la educación que tienen funciones de apoyo a la docencia.

Ecuador: Periodo 2017-2018, docentes especializados en educación inicial, educación parvularia, psicología infantil, psicopedagogía infantil y educación preescolar.

Uruguay: Los datos de docentes corresponden a cantidad de cargos docentes de educación pública general.

Tablas Indicador 31A.

Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua

	% Docentes. Miradas 2013 (2012)				% Docentes. Miradas 2016 (2014)				% Docentes. Miradas 2019 (2017)			
	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3	CINE 1	CINE 2	CINE 3	CINE 2+3
Argentina	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Bolivia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Brasil	35	26	24	25	36	27	25	26	39	32	28	30
Chile	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Colombia	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Cuba	30	...	...	52	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	6	11	20	14	nd	nd	nd	nd	13	13	8	11
España	24				24				21			
Guatemala	11	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...
México	nd	nd	nd	nd	nd	nv	nd	nd	100	100	nd	nd
Nicaragua	15	10	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Perú	nd	nd	nd	nd	32	36	36	36	22	25	25	25
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Dominicana	15	13	4	7	...	...	...	...
Uruguay	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...
OEI	19			24	31			29	39			29

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2012 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

España: Los resultados están basados en medias anuales de datos trimestrales. El dato corresponde al porcentaje de ocupados que participa en educación-formación por sexo, cuya rama de actividad es Educación.

Perú: El dato del 2014 corresponde al 2016.

Capítulo 9

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 e investigadoras y la colaboración de investigadores e investigadoras iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras entre países iberoamericanos.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, las becas de movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras 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 e investigadoras en jornada completa.
<i>Nivel de logro:</i> En 2015, el número de investigadores e investigadoras 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 PIB.
<i>Nivel de logro:</i> 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 específica 22	Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras y la colaboración de investigadores e investigadoras iberoamericanos que trabajan fuera de la región.
Indicador 32	Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras entre países iberoamericanos.

Significado e importancia de la meta y el indicador

El proyecto Metas Educativas 2021, ya en su formulación, señalaba cómo el desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. En la medida en que se amplía la sociedad del conocimiento, crece la relevancia del saber científico, no solo como un conocimiento técnico patentable, sino también como saber colectivo de una comunidad cultural, ligado a sus propias raíces históricas y lingüísticas.

Las instituciones de educación superior se benefician ampliamente de la conexión con otras entidades similares. Para los científicos del mundo en desarrollo, la escasez de contactos es con frecuencia un obstáculo para su creatividad y productividad. La cooperación es especialmente importante para el nivel regional, ayudando a que los países puedan adquirir una masa crítica en temas científicos. Las redes internacionales, por su parte, proveen de oportunidades para el fomento de la innovación científica apropiada para las necesidades de los países en desarrollo (Banco Mundial, 2000b).

No es casualidad, por tanto, que el proyecto Metas Educativas 2021 proponga entre sus metas una específica que plantea la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados y la movilidad de estudiantes e investigadores. De igual forma, se define este indicador 32, de manera que permita conocer y valorar su grado de cumplimiento:

Porcentaje de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad con países iberoamericanos

Para el *Miradas 2014*, el indicador 32 fue reformulado como el número de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad, expresado como porcentaje del total de estudiantes de educación terciaria, en el año escolar de referencia.

Este indicador, pretende brindar información sobre la integración iberoamericana del conocimiento y la investigación científica (Meta general novena), mediante información sobre la existencia y evolución de redes universitarias para la movilidad de estudiantes (Meta específica 22).

La situación según los datos disponibles

Para *Miradas 2011* se pidieron los datos a todos los países Iberoamericanos, con la intención de reunir una primera información sobre el indicador 32, que había sido formulado con el objetivo de cuantificar el porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entre los países de la región. Sin embargo, al igual que sucedió con el indicador 28, resultó infructuosa la búsqueda de información rigurosa y fiable que permitiese responder a la cuestión planteada. Ni las bases de datos internacionales, ni los propios servicios nacionales de estadística universitaria, fueron capaces de proporcionar los datos que hubiesen sido necesarios. Por este motivo, en *Miradas 2011* no fue incorporado el indicador 32 al documento.

Para *Miradas 2014*, el Consejo Rector acordó continuar con la búsqueda de información, para lo cual se les volvió a solicitar a los países estos datos, aunque expresados en términos de porcentaje sobre el número total de estudiantes de educación terciaria. Además, se especificaron diferentes años (2010, 2011 y 2012), dada la importancia de no solo contar con el dato actual, sino valorar la evolución del indicador a lo largo de los años.

Sin embargo, la dificultad de la tarea quedó nuevamente reflejada en los escasos datos que fue posible recoger de los diferentes países iberoamericanos. De los dieciséis países que enviaron información, solo seis (Paraguay, República Dominicana, Colombia, México, Portugal y Ecuador) pudieron proporcionar algún dato; y, de ellos, solo Portugal y Ecuador tenían información de 2012.

En el informe *Miradas 2016*, el Consejo Rector consideró que no era posible recabar nueva información, al no existir datos que pudieran mostrar algún cambio o evolución, por lo que no parecía razonable volver a pedir información a los países. Por ello, se remitía al lector a lo recogido en el informe *Miradas 2014* (p.p.227-228).

Para este *Miradas 2019*, se ha estimado oportuno volver a solicitar a los países los mismos datos que en *Miradas 2014* e intentar mostrar los avances de los países con ese año. Se ha recabado información de 10 países y solo 3 dispone de datos (México, Perú y Portugal). A pesar de la importancia de este indicador, la situación pone de manifiesto una vez más la dificultad de los países iberoamericanos para recabar información. En este sentido no parece que este indicador tenga viabilidad, tal como está formulado (ver tabla al final del capítulo).

Especificaciones técnicas

El indicador 32 propone medir el porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes entre los países iberoamericanos. Solicitando la cantidad de estudiantes de educación terciaria y cantidad de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad con países iberoamericanos, en el año escolar.

Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
Indicador 33	Porcentaje de investigadores e investigadoras en jornada completa.

El indicador 33 se propone brindar información pertinente para evaluar la integración iberoamericana del conocimiento y la investigación científica (Meta general novena), mediante el reforzamiento de la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región (Meta específica 23). Para ello, se propone medir el porcentaje de investigadores e investigadoras con dedicación horaria equivalente a jornada completa.

Significado e importancia de la meta y el indicador

La meta específica 23 plantea reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región, como mecanismos fundamentales para el desarrollo y progreso de las naciones. El estado de los países iberoamericanos es, en este sentido, muy débil, lo que los sitúa en una situación de desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado.

Las diferencias en las posibilidades de progreso ya no son solo cuestión de brechas de ingreso, sino de conocimientos adquiridos y de las posibilidades de incorporar y adaptar los avances tecnológicos.

Tal y como se exponía en la propia formulación del proyecto Metas Educativas 2021, en la actualidad, la inversión que realizan los países de la región en investigación y desarrollo experimental (I+D) es muy inferior a la de los países miembros de la OCDE. Es necesario avanzar en políticas que busquen solucionar el problema del financiamiento de la investigación y del desarrollo del conocimiento en beneficio de todos.

Reforzar la investigación científica y tecnológica requiere como elemento fundamental disponer de adecuados recursos materiales y humanos. En este sentido, el número de investigadores e investigadoras en cada sistema de ciencia y tecnología es un indicador relevante para dar cuenta del estado y las capacidades del espacio iberoamericano del conocimiento, aunque no está exento de problemas. Lograr precisión en la obtención de los datos es una tarea de enorme complejidad. Pese a todo, es fundamental continuar avanzando en el seguimiento y sistematización de este tipo de información. La incorporación de este indicador 33 dentro de la meta general novena se plantea con este objetivo.

La situación según los datos disponibles

En lo que respecta al número de investigadores e investigadoras en equivalencia a jornada completa (EJC), por cada mil integrantes de la población económicamente activa (PEA), tomando

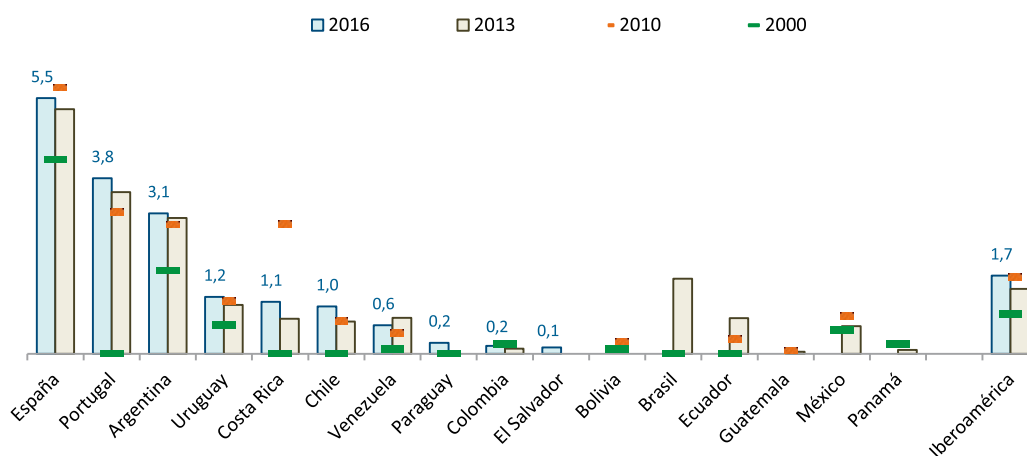
como referencia el último dato disponible (2016), el promedio en Iberoamérica es de 1,7%, aunque con una situación muy dispar entre los distintos países. Así, España, Portugal y Argentina están a la cabeza con cifras del 5,5%, 3,8% y 3,1%, respectivamente; y a una distancia considerable de países como Venezuela, Paraguay, Colombia y El Salvador, que no superan el 1%. Entre 1 y 1,2%, Chile, Costa Rica y Uruguay.

Atendiendo a la evolución, desde el año 2000, en el promedio de Iberoamérica el porcentaje de investigadores e investigadoras en jornada completa ha experimentado un crecimiento moderado, si se compara el último año disponible (2016) con el año anterior tomado como referencia (2013). En el año 2000, el dato promedio de la región era del 0,9%, en 2013 fue del 1,4% y en 2016 es del 1,7%.

Al analizar el crecimiento de cada país en los últimos años, los avances son más positivos con un promedio de casi 2 puntos porcentuales en Portugal, España y Argentina. Mientras Chile, Uruguay, Venezuela y Colombia muestran una evolución más moderada. En el caso de Costa Rica, destacar su avance en comparación con el descenso sufrido en 2013.

El nivel de logro de este indicador establece que en 2015 al menos el 0,5% de los investigadores e investigadoras tengan una dedicación equivalente de jornada completa, y en 2021 por lo menos el 3,5% la tengan. Los últimos datos promedio disponibles (2016) indican que 7 países habrían logrado el objetivo fijado para el 2015, y 2 de ellos (España y Portugal) se sitúan dentro de la meta fijada para el 2021; si bien aún son bastantes los países que deben realizar un esfuerzo mayor para alcanzar la meta que se fijó para 2015 y posteriormente la del 2021.

Indicador 33. Gráfico 1.
Porcentaje de investigadores en jornada completa



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

RICYT (www.ricyt.org)

Especificaciones técnicas

Los datos utilizados para completar este indicador proceden de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT), en la que participan todos los países de América, junto con España y Portugal. Dichos datos están disponibles en su página web (www.ricyt.org).

Meta específica 23	Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.
Indicador 34	Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.

El Indicador 34 se propone relevar la voluntad y prioridades políticas en relación a la promoción de la investigación científica y la innovación tecnológica en términos comparables internacionalmente. Es por ello que se relativiza el esfuerzo nacional en términos de los recursos disponibles (gasto de inversión/PIB) y, para completar la comparabilidad, el gasto en inversión en I+D y el PIB, serán expresados en dólares PPA. De esta forma, no reflejará volúmenes de gasto, sino el peso de este gasto en el conjunto de recursos de la economía de cada país.

Significado e importancia de la meta y el indicador

Promover y apoyar las redes de investigación científica y de formación, y proveer los recursos necesarios para desarrollar sus actividades resulta imprescindible para impulsar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC).

Como se comentó en el indicador 33, el estado general de los países de Iberoamérica en relación con los programas de investigación y desarrollo (I+D) es muy débil en comparación con la inversión y el apoyo de los países desarrollados. Asimismo, la falta de financiamiento público, junto a la privatización del conocimiento y el avance tecnológico, han ayudado a que el desarrollo se concentre en pocas manos.

Ya en el documento Metas 2021 se mostraron datos relativos a que Iberoamérica debería aumentar el presupuesto destinado a investigación y desarrollo a un ritmo del 0,21% del PIB de forma gradual entre 2011 y 2021 para responder adecuadamente a los retos de la sociedad del conocimiento. Esto implicaría, en el año 2021, destinar casi 13.000 millones de dólares adicionales a ciencia y tecnología para alcanzar un total de 54.600 millones de dólares. Este significativo aumento de recursos debería ir acompañado necesariamente, tanto de la formación de una mayor cantidad de científicos dedicados a la investigación pura y aplicada, como también del desarrollo de mayores capacidades de retención, en el interior de la región, de los investigadores e investigadoras más especializados.

En la práctica, tal planteamiento significa destinar también una mayor cantidad de recursos a remuneraciones e incentivos a los científicos para desarrollar programas de investigación e intercambio a largo plazo. Tal incremento debe complementarse necesariamente con proyectos claros y bien diseñados para la expansión científica y tecnológica de cada país hacia el interior del espacio iberoamericano.

Con el objetivo de conocer la evolución de los países en materia de inversión en I+D, se formuló el indicador 34 que sitúa el dato de cada país en relación con su Producto Interior Bruto (PIB).

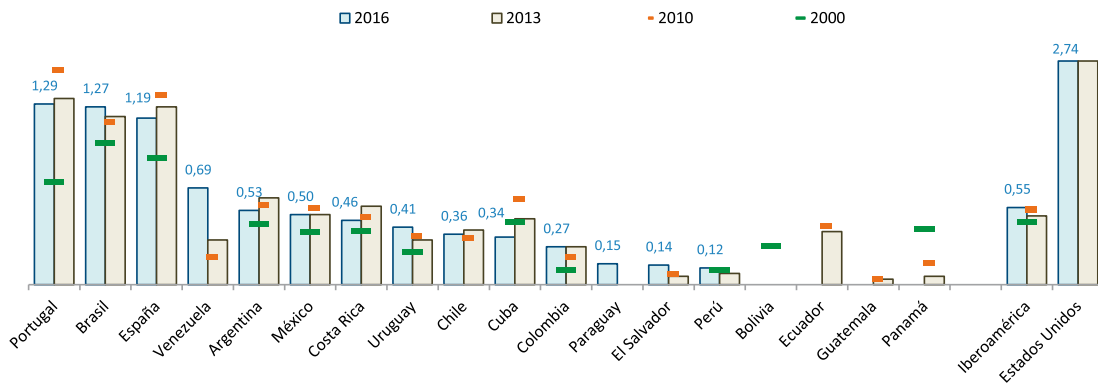
Situación según los datos disponibles

Respecto a la inversión en I+D en relación con el PIB, la última información disponible (2016) arroja un dato promedio en Iberoamérica del 0,55%, lo que muestra un escenario muy similar al de los años anteriores (2000, 2010 y 2013) tomados como referencia en la gráfica (0,45% en 2000, 0,53% en 2010 y 0,49% en 2013). Muy próximos al promedio se sitúan países como Venezuela (0,69%), Argentina (0,53%), México (0,50%), Costa Rica (0,46%) y Uruguay (0,41%); mientras que Portugal, Brasil y España se colocan a la cabeza en inversión, con un 1,29%, 1,27% y 1,19% respectivamente. El resto de los países presentan datos que oscilan desde el 0,36% en Chile hasta el 0,12% de Perú. Si se compara el dato promedio para este año 2016 (0,55%) con la cifra de Estados Unidos para este mismo año, el porcentaje alcanzado se encuentra muy por debajo del promedio estadounidense (2,74%).

Al analizar la evolución de los países desde 2000 hasta el 2016 (o último dato disponible), se observa una evolución positiva, aunque moderada, en Brasil, Venezuela, Uruguay, Colombia, El Salvador y Perú; en sentido contrario, Panamá y Ecuador muestra una ligera reducción en sus cifras, tomando en consideración los cuatro años de referencia señalados (2000, 2010, 2013 y 2016).

Tomando como referente el nivel de logro para 2015, este se estableció en que el porcentaje de inversión del PIB en I+D se situase entre el 0,3% y el 1,4% del PIB (media de la región en el 0,93%). De los 14 países que se tienen dato en 2016, 11 se encuentran dentro del nivel de logro de 2015 y 9 de ellos ya habrían alcanzado la meta de 2021 (entre el 0,4% y el 1,6% del PIB). El resto de los países deben esforzarse para lograr el objetivo propuesto.

Indicador 34. Gráfico 1.
 Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
 Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.
 RICYT (www.ricyt.org)

Especificaciones técnicas

Los datos utilizados para completar este indicador proceden de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT) en la que participan todos los países de América, junto con España y Portugal. Dichos datos están disponibles en su página web (www.ricyt.org).

Síntesis de la Meta general novena

La meta general novena plantea la ampliación del denominado Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) y el fortalecimiento de la investigación científica. A diferencia de la mayoría de las metas generales anteriores, esta adopta una perspectiva ligeramente diferente, centrándose en la educación superior, la investigación científica y la innovación.

El proyecto Metas 2021 resaltó, ya en su formulación, la importancia que tiene para el desarrollo de las naciones, la calidad de la formación universitaria y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. Avanzar en la consolidación de un espacio compartido de educación superior y de investigación científica significa promover una herramienta privilegiada para impulsar procesos concretos de integración en la región y entre los países, para favorecer la generación y distribución del conocimiento relevante, así como para garantizar la formación de profesionales con una visión y una pertenencia iberoamericana.

Como se ha señalado en los informes anteriores de Miradas, la educación superior ha experimentado un crecimiento espectacular en Iberoamérica durante las últimas décadas. Sin embargo, su expansión ha llevado aparejados también algunos cambios muy significativos, tales como su diversificación institucional o el acusado incremento de la educación privada. Como resultado de los problemas que han acarreado estos procesos, han comenzado a adoptarse nuevas políticas en el campo de la educación superior, tales como la acreditación de los títulos y las instituciones, la revisión de los estudios ofrecidos, la internacionalización de las universidades o el diseño de políticas orientadas a lograr una mayor equidad en este nivel educativo.

Por otra parte, el interés concedido por los responsables políticos y los gestores de la economía al papel del conocimiento, tanto en lo que hace a su producción, como a su gestión y su difusión, ha impulsado la adopción de políticas públicas de investigación, promovidas por los Gobiernos y las Administraciones públicas, aunque buscando la sinergia con los agentes privados. Como consecuencia de esta evolución, la definición de los temas y las líneas de investigación ha dejado de estar solamente en manos de los investigadores y los académicos para pasar a considerarse un elemento fundamental de los planes nacionales de I+D. De igual forma, la atención a la investigación propiamente dicha ha ido haciendo sitio a un énfasis creciente en las actividades de desarrollo y, posteriormente, las de innovación. Es así como han surgido y se han extendido las referencias a la I+D, primero, y a la I+D+i, después. Aunque no se deba caer en el error de considerar que cualquier innovación es positiva por el simple hecho de serlo, no cabe duda de que ha llegado a situarse en un lugar destacado de la agenda pública.

El proyecto Metas 2021 deja constancia de lo relevante de este asunto, a través de la definición de su meta general novena, que se orienta a la ampliación del espacio iberoamericano del conocimiento y al fortalecimiento de la investigación científica. Esta meta a su vez se concreta con dos metas específicas, y tres indicadores, con los que evaluar su grado de consecución y avance.

La meta específica 22 plantea apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras y la colaboración con los investigadores e investigadoras iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Esta meta se concreta con la formulación del indicador 32, que pretende cuantificar el porcentaje de estudiantes e investigadores e investigadoras de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad entre países iberoamericanos.

La meta específica 23 plantea reforzar la investigación científica y tecnológica, y la innovación en la región. Para ello se han definido dos indicadores, que están comúnmente aceptados para valorar el esfuerzo realizado en I+D. El indicador 33 que pretende cuantificar el porcentaje de investigadores e investigadoras en jornada completa, y el indicador 34 que alude al porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB. En ambos casos, la información presentada proviene de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT), que ha suministrado los datos especificando las cifras para los años 2000, 2010, 2013 y 2016.

Tomando en consideración estos datos recogidos sobre la meta general novena, puede afirmarse que, si bien aborda temas de especial relevancia para el desarrollo de los países Iberoamericanos, se trata de un ámbito aún novedoso que requiere de esfuerzos adicionales para poder acceder a la información que permita valorar el grado de avance y el nivel de logro efectivamente alcanzado en 2021.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general novena

Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.

La meta general novena de la OEI apunta a “ampliar el espacio Iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica”. Sus dos metas específicas profundizan en los modos en los que se puede lograr dicho objetivo, ya que consisten en, por un lado, “apoyar la creación de redes universitarias” para ampliar su oferta, así como fomentar las colaboraciones realizadas entre investigadores de otras regiones, y, por otro lado, “reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región”.

En cuanto al documento que establece los ODS de la Organización de las Naciones Unidas para el 2030, no cuenta con un objetivo con el que se pueda trazar un paralelismo claro, pero sí cuenta con lo que el documento denomina medio de implementación que presenta no pocas similitudes con la meta aludida de la OEI.

La meta 4.b de los ODS, a diferencia del proyecto en su totalidad (cuyos objetivos se plantean para el año 2030), propone que para el año 2020 deben “aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo”. Hace especial hincapié en que esta meta se cumpla en países de África y que abarque “programas de estudios superiores”, entre los cuales menciona “programas de formación profesional, técnicos y científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en vías de desarrollo”. El especial énfasis no solo en las regiones más vulnerables del mundo en términos tanto sociales como económicos, sino también en el acceso a programas que capaciten a sus alumnos y alumnas para insertarse en el mercado dentro de los rubros más importantes en la actualidad, puede leerse como una clara intención de aumentar el empleo de la población y la productividad del país mediante estas políticas.

En ambos documentos, ambas metas se relacionan por focalizarse en el fortalecimiento de la pesquisa académica y el aumento en las investigaciones en las regiones en desarrollo. Mientras que el documento la OEI hace hincapié, naturalmente, en el contexto Iberoamericano, Naciones Unidas menciona a los países menos privilegiados, pero se centra en el crecimiento de los países africanos. Cabe destacar que las metas 2021 mencionan exclusivamente el ámbito universitario y están íntegramente relacionadas con la producción académica que pudiere surgir de esos ámbitos. Los ODS, por su parte, además de ser más específicos en cuanto a las áreas de estudio y trabajo de las que espera un crecimiento significativo, también parecieran presentar objetivos más vinculados a la práctica laboral de quienes egresen de las universidades.

Tabla Indicador 32.

Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores e investigadoras entre países iberoamericanos

Porcentaje de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad con países iberoamericanos

País	Cantidad de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad				Total de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8)			
	2010	2012	2013	2017	2010	2012	2013	2017
Argentina	...	...	...	nd	...	...	...	nd
Bolivia	...	...	...		...	...	...
Brasil	...	...	...	nd	...	...	...	nd
Chile	nd	nd	nd		nd	nd	nd	
Colombia	3.716	4.015	nd	nd	1.674.420	1.958.429	2.103.315	2.446.314
Costa Rica	nd	nd	nd		nd	nd	nd	
Cuba	na	na	na					
Ecuador	182	600	193		642.913	556.928	516.901	
El Salvador	...	...	...		...	...	...
España	nd	nd	nd	nd	1.950.482	1.965.829	1.969.413	2.010.183
Guatemala	185	139	27		nd	nd	nd	
Honduras	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
México	2.424	4.082	4.559	6.420	2.847.376	3.161.195	3.300.348	4.430.248
Nicaragua	na	na	na		na	na	na	
Panamá	nd	nd	nd		136.698	130.941	n.d	
Paraguay	18.636	21.381	nd	nd	241.332	362.470	nd	nd
Perú	nd	5.271	6.365	5.091	1.654.866	1.862.741	1.748.893	1.766.884
Portugal	5.930	10.255	12.132	16.678	383.627	390.273	371.000	361.943
R. Dominicana	1.707	2.123	1.904		442.027	435.153		
Uruguay	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Venezuela	...	...	...		...	...	...
OEI								

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2010 al 2013: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Perú: Para la cantidad de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad incluye CINE 5, 6 y 7 (solo pregrado universitario). Y para el total de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) incluye CINE 5, 6, 7, 8.

Tabla Indicador 33.
Porcentaje de investigadores e investigadoras en jornada completa

Investigadores EJC cada 1000 de la PEA

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Argentina	1,8	1,7	1,7	1,7	1,8	2,0	2,1	2,4	2,6	2,6	2,8	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0	3,1
Bolivia	0,1	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...	0,2	0,3	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	...	1,4	1,5	1,6	1,7	...	...
Chile	...	...	...	...	...	...	...	0,8	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7	0,9	0,9	1,0
Colombia	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	0,2
Costa Rica	...	...	...	0,3	0,2	0,2	...	...	0,6	2,1	2,8	2,9	0,7	0,8	1,1	1,1	1,1
Ecuador	...	0,1	0,1	0,1	...	...	0,2	0,1	0,2	0,3	0,3	0,4	0,6	0,8	0,9	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1
España	4,2	4,4	4,4	4,7	...	...	5,3	5,5	5,7	5,8	5,8	5,6	5,4	5,3	5,3	5,3	5,5
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...
México	0,5	0,5	0,7	0,8	0,9	1,0	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	0,6	0,6	...	...	...
Panamá	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,4	0,3	0,2	...	0,3	0,1	0,1	...	...	...
Paraguay	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	...	...	0,2	...	...	0,1	0,3	...	0,3	0,3	0,2
Portugal	0,0	1,2	0,0	2,0	0,0	0,0	2,5	...	2,9	2,9	3,1	3,2	3,3	3,5	3,7	3,8	3,8
Uruguay	0,6	...	0,8	...	...	...	...	...	0,6	1,0	1,1	1,0	1,1	1,1	1,0	1,1	1,2
Venezuela	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,8	0,6	0,5	0,6
Iberoamérica	0,9	0,9	0,8	1,0	0,5	0,6	1,4	1,3	1,3	1,4	1,6	1,5	1,4	1,4	1,6	1,4	1,7

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.
RICYT (www.ricyt.org)

Tabla Indicador 34.
Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB
Gasto en I+D en relación al PIB

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Argentina	0,43	0,42	0,38	0,41	0,36	0,37	0,40	0,46	0,47	0,58	0,56	0,57	0,63	0,62	0,59	0,61	0,53
Bolivia	0,27	0,27	0,25	...	...	...	...	...	...	0,16	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	1,01	1,04	0,98	1,00	0,96	1,00	0,98	1,08	1,13	1,12	1,16	1,14	1,13	1,20	1,27	1,34	1,27
Chile	...	...	...	...	...	...	...	0,31	0,37	0,35	0,33	0,35	0,36	0,39	0,37	0,38	0,36
Colombia	0,10	0,10	0,11	0,18	0,15	0,15	0,15	0,18	0,20	0,19	0,19	0,21	0,23	0,27	0,31	0,29	0,27
Costa Rica	0,38	...	...	0,35	0,37	...	0,43	0,36	0,40	0,54	0,48	0,48	0,57	0,56	0,58	0,49	0,46
Cuba	0,44	0,52	0,52	0,54	0,56	0,50	0,41	0,44	0,50	0,61	0,61	0,27	0,41	0,47	0,42	0,43	0,34
Ecuador	...	0,05	0,06	0,06	...	...	0,14	0,15	0,25	0,39	0,41	0,35	0,3	0,4	0,44	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	0,09	0,11	0,08	0,07	0,03	0,03	0,06	0,08	0,13	0,14
España	0,90	0,91	0,98	1,04	1,11	1,18	1,26	1,23	1,32	1,35	1,35	1,33	1,29	1,27	1,24	1,22	1,19
Guatemala	...	...	...	...	...	0,03	0,04	0,07	0,06	0,06	0,04	0,05	0,05	0,0	0,03	0,03	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,02	...
México	0,37	0,39	0,38	0,40	0,39	0,40	0,37	0,43	0,47	0,52	0,54	0,52	0,49	0,50	0,54	0,53	0,50
Nicaragua	...	...	0,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	0,39	0,40	0,36	0,36	0,24	0,27	0,28	0,18	0,19	0,14	0,15	0,17	0,08	0,06	...	...	...
Paraguay	...	0,08	0,10	0,08	0,08	0,08	...	...	0,06	...	...	0,06	0,09	...	0,10	0,13	0,15
Perú	0,10	0,10	0,10	0,10	0,15	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	0,11	0,12	0,12
Portugal	0,73	0,77	0,73	0,71	0,73	0,76	0,95	1,12	1,45	1,58	1,53	1,46	1,38	1,33	1,29	1,24	1,29
Uruguay	0,23	...	0,23	...	...	...	0,36	0,42	0,38	0,41	0,34	0,35	0,33	0,32	0,34	0,36	0,41
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	0,20	0,24	0,24	0,19	0,15	0,25	0,32	0,32	0,44	0,69
Iberoamérica	0,45	0,42	0,37	0,44	0,46	0,47	0,48	0,45	0,48	0,52	0,53	0,45	0,45	0,49	0,50	0,49	0,55
EEUU	2,61	2,63	2,54	2,54	2,48	2,49	2,54	2,61	2,75	2,80	2,73	2,75	2,69	2,72	2,73	2,74	2,74

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.
Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.
RICYT (www.ricyt.org)

Capítulo 10

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.
<i>Nivel de logro:</i> 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.
<i>Nivel de logro:</i> 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.	

En *Miradas 2011*, 2014 y 2016 se dedicó un capítulo, elaborado por CEPAL, al financiamiento de la educación en Iberoamérica. En el presente informe se ha realizado una actualización de aquellos capítulos, a partir de la información solicitada a los países y de los datos ofrecidos por UNESCO-UIS y OCDE “*Education at a Glance*”, que es la que se presenta a continuación.

Los Indicadores de financiación considerados para el presente informe son los siguientes:

Indicador F1	Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB.
Indicador F2	Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total.
Indicador F3	Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo.
Indicador F4	Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos.

El financiamiento de la educación en Iberoamérica

El proyecto *Metas Educativas 2021* entiende que, aunque el financiamiento es una condición necesaria para la realización del proyecto en cada uno de los países, no debe ser el eje de los esfuerzos, sino un factor que favorece el cumplimiento de las restantes metas. Por dicho motivo, los indicadores 35 y 36 de la meta 10 se referían a la elaboración, en el año 2010, de un plan de financiamiento por cada país para el logro de las metas, y a la coordinación de un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011, respectivamente, con un plan de acción hasta 2021. El compromiso con las *Metas Educativas 2021* implica que los países establecen sus propias metas y ritmos de avance. Y en función de esas trayectorias esperadas es que deben hacer planes de financiamiento y aumento de recursos, acordes a sus capacidades presupuestarias y de movilización de recursos extrapresupuestarios y de fuentes de financiamiento internacional.

Aunque la meta específica 24 plantea “*Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021*”, su indicador no incluye un nivel de logro para esta meta específica. Sin duda, la consecución del conjunto de metas educativas del proyecto involucra una cuantía de recursos importante, como han establecido los estudios de costos que han realizado los países al respecto, por lo que el tema del financiamiento de la educación adquiere relevancia en sí, y aún más cuando la situación educativa de algunos de ellos muestra brechas e insuficiencias que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación (OEI, 2010).

En consecuencia, el presente capítulo, al igual que el correspondiente de *Miradas 2014 y 2016*, no está orientado a verificar si los diversos países han elaborado y revisado sus planes de financiamiento, sino a analizar la evolución de los recursos financieros que han ido destinando los países, como manifestación última de los esfuerzos de los mismos por dotar de una base financiera

para alcanzar los progresos comprometidos. Por tanto, los cuatro indicadores relacionados con la inversión y financiamiento educativo seleccionados en *Miradas 2014*, en *Miradas 2016* y en *Miradas 2019* dan cuenta del esfuerzo absoluto y relativo de los Estados por movilizar recursos en esta área considerada crucial para el desarrollo en el largo plazo.

Los datos han sido suministrados por los representantes de los países en el Consejo Rector, de acuerdo con sus estadísticas oficiales, y siguiendo las especificaciones técnicas del Glosario UIS-UIS.Stat; en ausencia de información de los países se ha recurrido a los datos de *Miradas 2016*, a la base de datos de UNESCO-UIS.Stat y a *Education at a Glance* de la OCDE.

Indicador F1

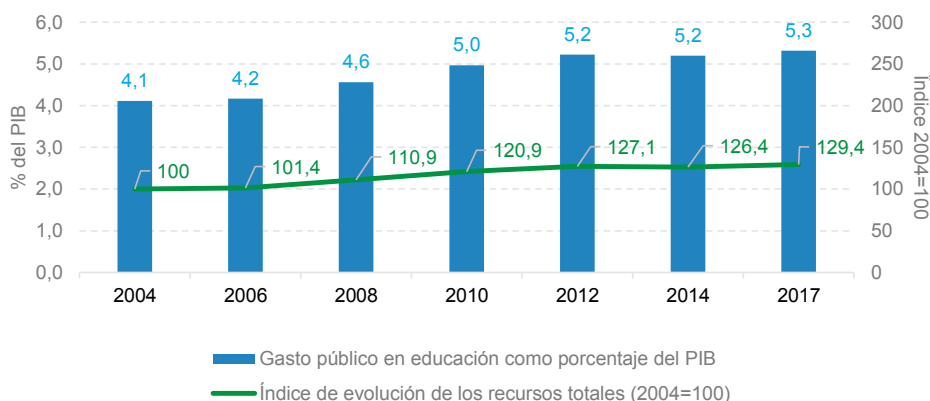
Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB.

Uno de los indicadores clásicos de análisis del esfuerzo que realizan los países por movilizar recursos para la educación es el indicador del gasto público educativo como porcentaje del PIB.

A fin de valorar la evolución del gasto público en la región desde el establecimiento de las Metas, pero teniendo en cuenta que a mediados de 2008 estalló la crisis financiera internacional que golpeó en diversa medida las economías reales de los países de la región, se ha optado por presentar los datos promedio regionales, cada dos años, de la última década, a partir de 2004, lo cual permite comparar los esfuerzos realizados por los países antes de 2008 y desde esa fecha hasta 2017 (o el último año en el que hay datos disponibles).

Indicador F1. Gráfico 1.

Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB e índice de la evolución del monto absoluto de recursos a/ (Promedio simples de porcentajes y de índice con base 2004 = 100)



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2000 al 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente:

Promedios años 2004, 2006 y 2012: publicación *Miradas 2016*; Año 2008: promedio 18 países; Año 2010: promedio 19 países; Año 2014 y 2017: promedio 16 países (ver tabla al final del capítulo).

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD – Eurostat.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Paraguay: Para el año 2016, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Uruguay: Se reporta el Total de Gasto Público en Educación sobre PIB. No se dispone al momento de información sobre gasto privado en educación.

En el conjunto regional se realizaron importantes esfuerzos por sostener e incluso aumentar los recursos destinados a educación después de 2008, como se puede apreciar en el gráfico 1. El promedio pasó del 4,1% del PIB en 2004, en el conjunto de la región, al 4,6% en 2008 y al 5% del PIB en 2010. La cifra de 2008 en número índice con base 100 en 2004 fue de 110,9, y en 2010 de 120,9, lo cual representa un incremento relativamente importante entre 2008 y 2010, en pleno estallido de la crisis financiera internacional. Esto también responde al esfuerzo por conservar la cuantía de recursos destinados a educación aún en contexto de caída, en ocasiones significativa, del PIB en esos dos años.

La evolución cambió notablemente a partir de 2012. El 127,1 de índice de evolución de los recursos totales en el promedio de la región en 2012 disminuyó ligeramente, al 126,4 en 2014 y se ha recuperado al 129,4 en 2017; es decir, en los siete años que van de 2010 a 2017, que permiten valorar la evolución de este indicador desde la definición de las Metas 2021, el gasto público en

educación del conjunto de la región ha permanecido estable, interrumpiéndose el crecimiento sostenido de años anteriores, como puso de manifiesto Miradas 2014 (en los que se pasó del 3,9% del PIB en 2000 y 2001 al 5% señalado en 2010).

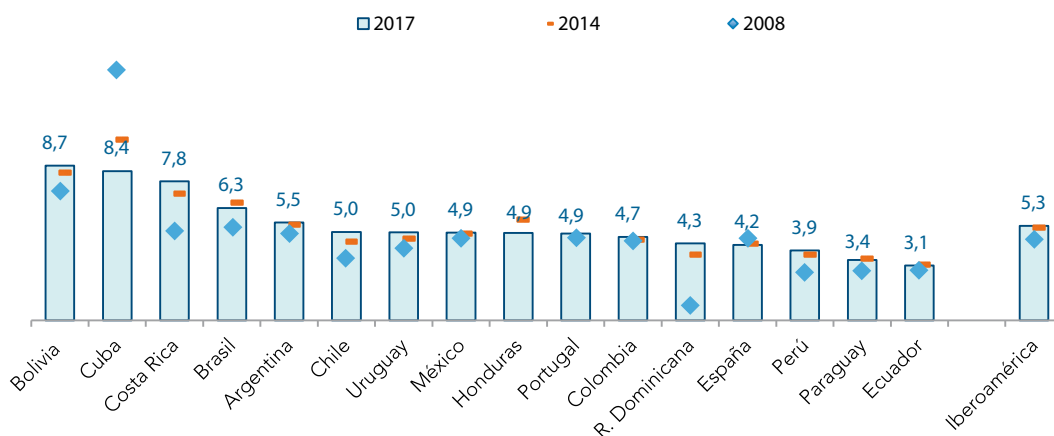
Indicador F1A

Gasto público en educación como porcentaje del PIB

El comportamiento de los países presenta notables diferencias con el promedio regional (5,3). El gasto público en educación como porcentaje del PIB aumentó entre 2014 y 2017 en nueve países: Costa Rica (+0,7 puntos porcentuales), República Dominicana y Chile (+0,6), Bolivia y Uruguay (+0,4), Perú (0,3) y, más modestamente, con el mismo aumento porcentual que el del promedio regional (+0,1) están Argentina, Colombia y México.

Indicador F1A. Gráfico 2.

Gasto público en educación como porcentaje del PIB



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente:

Año 2008: promedio 18 países; Año 2010: promedio 19 países; Año 2014 y 2017: promedio 16 países (ver tabla al final del capítulo).

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Paraguay: Para el año 2016, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Uruguay: Se reporta el Total de Gasto Público en Educación sobre PIB. No se dispone al momento de información sobre gasto privado en educación.

Sin embargo, en otros seis países de los que se dispone de dato, el gasto público en educación como porcentaje del PIB disminuyó entre 2017 y 2014: Cuba (-1,8 puntos porcentuales), y menos de un punto porcentual: Honduras (-0,7), Brasil (-0,3) y Paraguay, España y Ecuador (-0,1).

Como se señaló en *Miradas 2014*, la evolución descrita desde 2010 a 2012/14 ha estado condicionada en parte por los efectos de la crisis financiera internacional iniciada a mediados de 2008. Si bien la gran mayoría de los países de la región hicieron significativos esfuerzos por defender e incluso incrementar los recursos destinados al gasto social, particularmente en 2009 y 2010, luego varios países debieron hacer ajustes. Estos parece que afectaron en dichos países al esfuerzo de la sociedad en favor de la educación.

Pero entre 2010 y 2017 creció prácticamente en todos los países iberoamericanos la población total (salvo en Portugal) y el PIB per cápita por paridad del poder adquisitivo (PPA), salvo en Honduras (ver el *Capítulo C. Los contextos de la educación*, de este mismo informe). Por tanto, no se puede afirmar que los ajustes, al menos en buena parte de los casos, afectaran de modo similar a los descritos en educación a otros sectores que, paradójicamente, como ha ocurrido particularmente al causante de la crisis en algunos países, se han podido ver favorecidos por las políticas económicas adoptadas.

Especificaciones técnicas

Indicador F1A. Gasto público en educación en porcentaje del PIB: es el gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinada por las autoridades gubernamentales a educación.

El cálculo consiste en dividir el gasto público total en educación por el PIB del país, multiplicado por 100.

En principio, un alto porcentaje del PIB destinado a gasto público en educación muestra una alta prioridad dada a la inversión educación por el gobierno. Sin embargo, hay que ser cuidadoso en su lectura y comparación entre niveles de educación por el diferencial de niveles de matrícula.

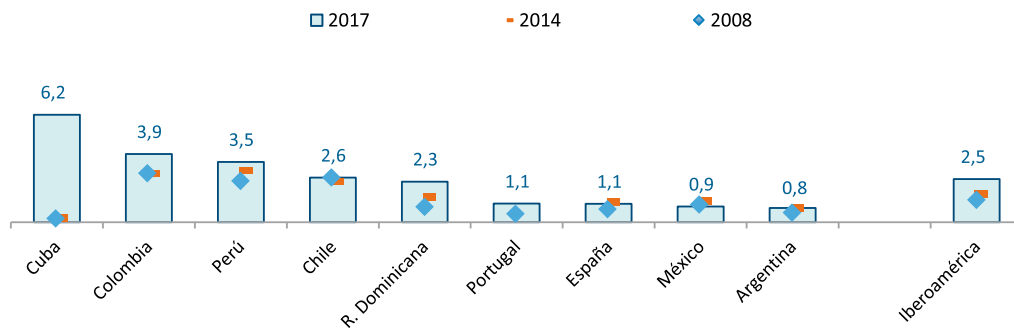
Indicador F1B

Gasto privado en educación como porcentaje del PIB

En el promedio regional el gasto privado en educación pasó del 1,6% del PIB en 2014 al 2,5 en 2017; es decir, aumentó en 0,9 puntos porcentuales. No obstante, la evolución de los gastos privados contrasta con la señalada del gasto público entre ambas fechas, pues en este caso se producen aumentos en el gasto privado en todos los países con datos disponibles, excepto en España y México.

Indicador F1B. Gráfico 3.

Gasto privado en educación como porcentaje del PIB



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Paraguay: Para el año 2016, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Uruguay: Se reporta el Total de Gasto Público en Educación sobre PIB. No se dispone al momento de información sobre gasto privado en educación.

Aquí son también notables las diferencias entre los países. Los gastos privados en educación más elevados en 2017 son los de Cuba (6,2%), Colombia (3,9%), Perú (3,5%) y Chile (2,6%). El gasto privado superó el 1% del PIB en Portugal y España (1,1%). En México y Argentina el gasto privado se situó por debajo del 1% del PIB.

Especificaciones técnicas

Indicador 1B. Gasto privado en educación en porcentaje del PIB: es el gasto corriente y en capital en educación efectuado por los hogares, expresado como porcentaje del producto interno bruto. El indicador muestra la proporción de riqueza del país generada en un año dado que ha sido destinada por las familias a educación.

El cálculo consiste en dividir el gasto privado en educación por el PIB del país, multiplicado por 100.

Indicador F2

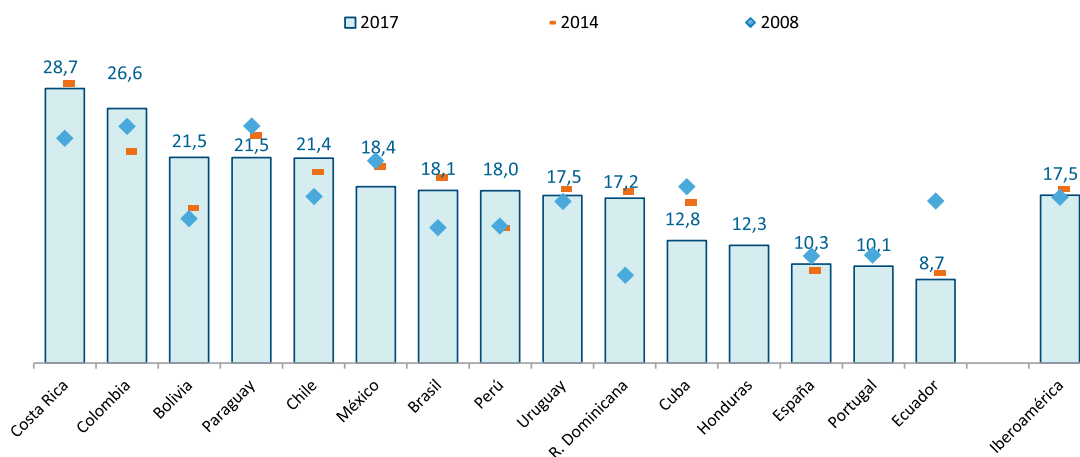
Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total.

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total expresa la participación de dicho gasto en el conjunto del presupuesto total del Estado. En 2008, en el promedio de Iberoamérica se destinaba un 17,3% del gasto total a la educación, esta cifra ha aumentado moderadamente a un 17,5% en 2017.

Los porcentajes de los países varían del 29% en Costa Rica, por encima del promedio regional en 8 países más: entre el 10 y 18; Portugal (10,1%), España (10,3%), Honduras (12,3%), Cuba (12,8%), República Dominicana (17,2%) y Uruguay (17,5%), y por debajo del 10% en Perú (8,7%).

Indicador F2. Gráfico 1.

Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2008 y 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Portugal: *Dados financeiros de 2017 referem-se ao ano económico de 2015.*

Uruguay: Para el cálculo se consideró el Gasto Público, incluida la asistencia a la Seguridad Social.

Según las últimas cifras disponibles, en 8 países, entre 2014 y 2017 (ver notas al pie del gráfico), se redujo el porcentaje de gasto público en educación con respecto al total. Las reducciones más notables tuvieron lugar en Cuba (-3,9 puntos porcentuales), Paraguay (-2,2), México (-2), Brasil (-1,3), Uruguay, Ecuador y República Dominicana (-0,6) y Costa Rica (-0,4). Los aumentos más notables

entre 2014 y 2017 se produjeron en Bolivia (5,4 puntos porcentuales del gasto público), Colombia (4,5 puntos), Perú (4 puntos), Chile (1,5) y España (0,7).

Especificaciones técnicas

Indicador F2. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total: corresponde a los gastos corrientes y de capital en educación de los gobiernos locales, regionales y nacionales, incluyendo a las municipalidades (se excluyen las contribuciones de los hogares), expresado como porcentaje del total de los gastos del gobierno en todos los sectores (incluye el sector salud, educación, servicios sociales, etc.). Esto permite evaluar el énfasis que las políticas de gobierno otorgan a la educación relativo al valor percibido de otras inversiones de naturaleza pública. Asimismo, refleja el compromiso del gobierno de invertir en el desarrollo del capital humano.

Se obtiene al dividir el gasto público total destinado a la educación incurrido en la totalidad de las agencias o instancias gubernamentales en un año fiscal determinado por el gasto total del gobierno para ese mismo año fiscal, y multiplicar el resultado por 100.

Los niveles más altos de gasto gubernamental demuestran la prioridad que los distintos gobiernos otorgan a las políticas educativas, relativo al valor percibido de otras inversiones públicas entre las que se incluyen la defensa y seguridad nacional, el cuidado de la salud, la seguridad social para los desempleados y ciudadanos mayores y otros sectores sociales y económicos.

Indicador F3	Distribución del gasto público y gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por nivel educativo
Indicador F3A	Distribución del gasto público educativo por niveles

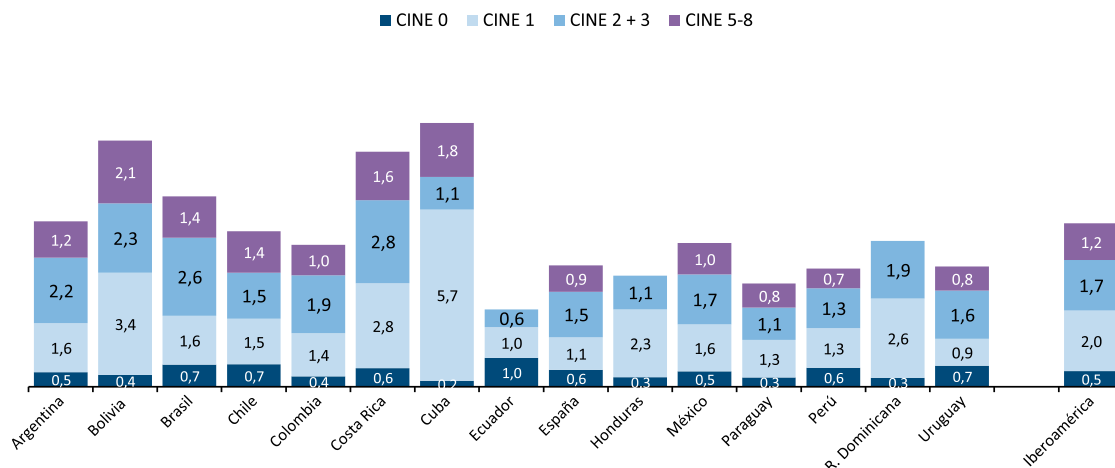
La cantidad de recursos destinados a los distintos niveles educativos, además de la destinada a la administración del sistema, depende de la cobertura y acceso a cada nivel, del número de estudiantes que repiten curso, del número de docentes y de sus remuneraciones, así como de la distribución geográfica de los centros educativos en zonas rurales (con ratios estudiantes/profesor-profesora generalmente más bajas) y en zonas urbanas.

El Gráfico 1 de este indicador muestra la distribución del gasto público por niveles, expresado en porcentaje del PIB. En general, los recursos destinados a la educación primaria suelen ser superiores a los de los otros niveles, seguidos por los destinados a la secundaria, aunque en Brasil, Argentina, Colombia, México, Uruguay y España el gasto público en secundaria supera al de primaria.

Existe bastante heterogeneidad en los diversos países. Particularmente notoria es la concentración del gasto en educación primaria en Cuba, frente a los recursos destinados a otros niveles; en el extremo opuesto se encuentran Uruguay y Ecuador.

Indicador F3A. Gráfico 1.

Distribución del gasto público por niveles, expresado en porcentaje del PIB. 2017*



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Bolivia: CINE 5-8 solo considera Educación Superior No Universitaria y Educación Superior Universitaria.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible. Datos correspondientes a valores de 2016 en moneda nacional (Reales).

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Ecuador: El cálculo para este indicador es con base a la ponderación de estudiantes en relación al devengado total.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2015.

Paraguay: los datos corresponden al 2016. Para el cálculo de este indicador, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

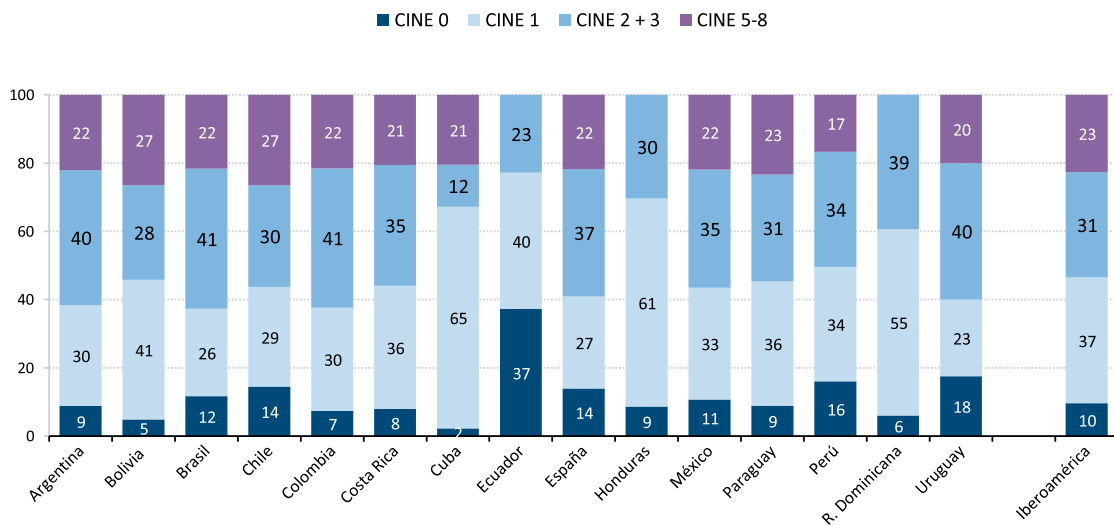
Uruguay: Si bien el dato del total público reporta el peso en el PIB del Total de Gasto público en Educación, la distribución por niveles corresponde al total de gasto en instituciones educativas (representando éste el 85% del Total de Gasto público en Educación). Es por esa razón que la suma por nivel para cada año no se corresponde con el valor reportado en el total. El nivel de Pre-Primaria y Primaria se corresponde con el gasto del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) prorrateado por su matrícula respectiva. Del mismo modo, el nivel de Secundaria engloba el gasto del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). A su vez, a cada nivel se le agrega un gasto del órgano administrativo (Consejo Directivo Central) prorrateado por la matrícula respectiva. Para el nivel terciario se incluye exclusivamente el gasto en educación universitaria de la Universidad de la República.

En el Gráfico 2 se expresa la distribución del gasto público por niveles, pero como porcentaje del total de gasto en el conjunto de los niveles. Se visualizan aquí mejor estos diferentes comportamientos según los países que se vienen comentando. En el promedio regional, el gasto en primaria representa el 37% del gasto total en los niveles educativos; le sigue el gasto en secundaria (31%), el de terciaria (23%) y el menor es el de preprimaria (el 10% del total destinado a los niveles educativos).

En Cuba y Honduras, el gasto en educación primaria supera el 60% del gasto público en el conjunto de los niveles educativos. Por encima del 50% se sitúa el gasto en primaria en República Dominicana. El porcentaje de gasto público en educación secundaria supera el 40% del total en Uruguay, Colombia y Brasil. El gasto público más elevado en educación terciaria, en porcentaje del total, corresponde a Bolivia y Chile, que superan el 25% del total, seguidas de Argentina, México, España, Brasil y Colombia, países en los que el gasto público en educación terciaria con respecto al total del gasto en los niveles educativos se sitúa en el 22%.

Indicador F3A. Gráfico 2.

Distribución del gasto público por niveles, expresado en porcentaje del total de los niveles



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible. Datos correspondientes a valores de 2016 en moneda nacional (Reales).

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Ecuador: El cálculo para este indicador es con base a la ponderación de estudiantes en relación al devengado total.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2015.

Paraguay: los datos corresponden al 2016. Para el cálculo de este indicador, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Uruguay: Si bien el dato del total público reporta el peso en el PIB del Total de Gasto público en Educación, la distribución por niveles corresponde al total de gasto en instituciones educativas (representando éste el 85% del Total de Gasto público en Educación). Es por esa razón que la suma por nivel para cada año no se corresponde con el valor reportado en el total. El nivel de Pre-Primaria y Primaria se corresponde con el gasto del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) prorrateado por su matrícula respectiva. Del mismo modo, el nivel de Secundaria engloba el gasto del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). A su vez, a cada nivel se le agrega un gasto del órgano administrativo (Consejo Directivo Central) prorrateado por la matrícula respectiva. Para el nivel terciario se incluye exclusivamente el gasto en educación universitaria de la Universidad de la República.

Hay que resaltar el bajo nivel de recursos destinados a educación preescolar (10% en promedio), lo que se debe tanto al hecho de que no es un ciclo obligatorio como a la cultura predominante de educación durante la primera infancia en los propios hogares o a través de las redes familiares, que se asocia también al escaso desarrollo de sistemas de cuidado infantil. La mayor proporción de recursos destinados a este nivel se da en Ecuador (37%), y por encima del promedio, México, Brasil, España, Chile, Perú y Uruguay.

Especificaciones técnicas

Indicador F3A. Distribución del gasto público educativo por niveles: es el gasto corriente y en capital en educación en los niveles locales, regionales y nacionales de gobierno, incluyendo municipalidades (se excluye la contribución de los hogares), dividido por niveles educativos. Usualmente es una desagregación del indicador de gasto público en educación como porcentaje del PIB, y está sujeto a las mismas interpretaciones y limitaciones.

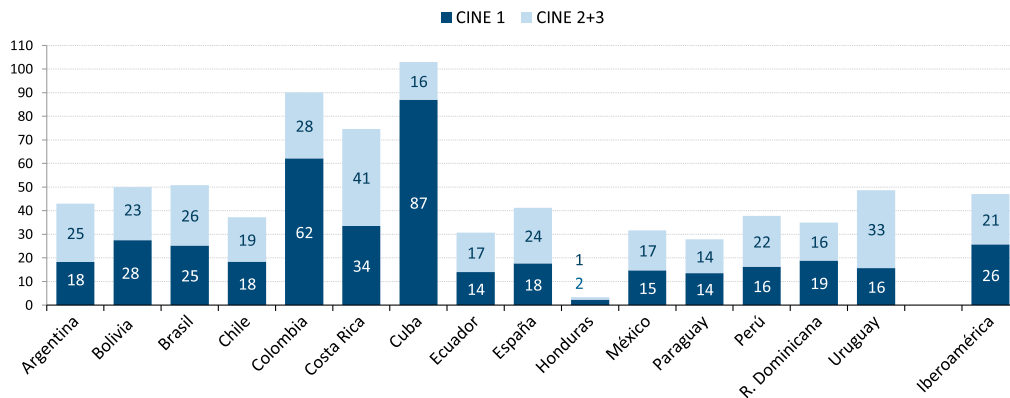
Indicador F3B

Gasto público por alumno por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita.

En *Miradas 2014* se presentó el gasto público por estudiante en dólares PPA de 2005 por niveles educativos. A fin de realizar la actualización de los datos de este informe *Miradas 2019*, en el que el último dato disponible utilizado es el correspondiente a 2017 solo en cuatro países, mientras que en el resto se ha tenido que recurrir a cifras de 2016 o 2014, y presentar similitud a lo decidido en el indicador F3A, se ha optado por presentar ahora el gasto público por alumno y alumna por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita.

Indicador F3B. Gráfico 1.

Gasto público por alumno y alumna por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Colombia: Para la vigencia 2017, se realiza ajuste al gasto público por alumno y alumna, teniendo en cuenta que el nivel educativo que recibe mayor aporte es el CINE 1, frente a los otros niveles.

España: Calculado dividiendo el gasto público total por el total de alumnado en equivalente a tiempo completo. Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Honduras: Presupuesto ejecutado 2017 dividido por el PIB-preliminar expresado en porcentaje.

Paraguay: Para el cálculo de este indicador, el PIB per cápita utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Uruguay: La estimación de este indicador se realizó en base al costo por alumno y alumna calculado por el Consejo de Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La información de educación Primaria considera el costo por alumno y alumna de Primaria y Educación Inicial (CEIP). La información de educación Secundaria considera el costo por alumno y alumna de media básica y superior (CES) y de ofertas de nivel terciario de CETP-UTU, prorrateadas por sus matrículas respectivas. No se dispone de la información conjunta de los niveles.

En el promedio de la región se destinó en 2017 a cada estudiante de primaria un 25,7% del PIB per cápita y un 21,3% a los estudiantes de secundaria. Como se señalaba en Miradas 2016, es relevante también aquí la heterogeneidad observada entre los países. Por encima del promedio se encuentran cuatro países: Bolivia (27,5%), Costa Rica (33,5%), Colombia (62,1%) y Cuba (87%); próximo al promedio Brasil (25,2%). En el resto de los países el gasto destinado a cada estudiante de primaria con respecto al PIB per cápita se sitúa por debajo del 20%.

En secundaria ocho países superan el promedio regional (21,3%). Las cifras más elevadas de gasto público por alumno y alumna como porcentaje del PIB per cápita se dieron en Costa Rica (41,1%), Uruguay (33%), Colombia (28%) y Brasil (25,6%). En el extremo opuesto se sitúa Honduras con un gasto por alumnado inferior al 10% del PIB per cápita.

Especificaciones técnicas

Indicador F3B. Gasto público por estudiante en dólares PPA por niveles educativos: gasto público total por alumno o alumna o estudiante en el nivel especificado expresado en dólares americanos, ajustado en términos de paridad del poder adquisitivo (PPA).

Se obtiene a partir del gasto público en educación por nivel educativo como porcentaje del PIB, expresado este en dólares PPA. Luego de derivar los valores absolutos, se divide por el número de estudiantes del nivel, independiente de su nivel de retraso.

Indicador F4

Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos.

Destino del gasto público en educación

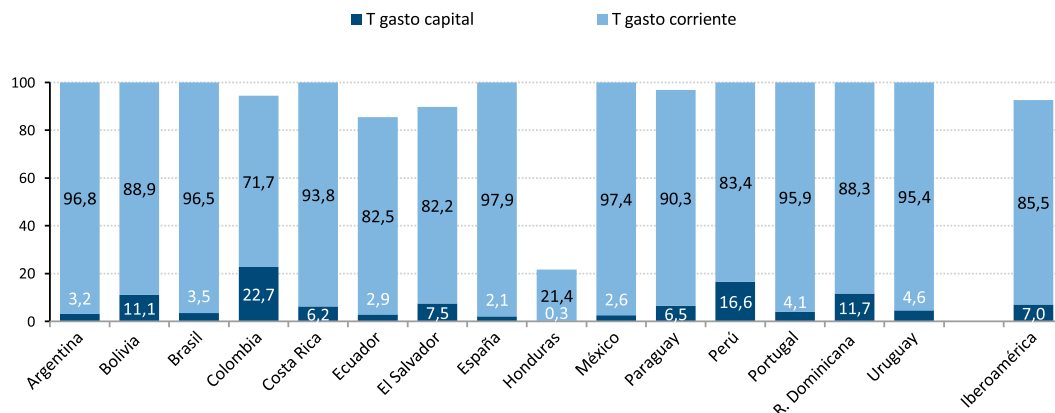
Otra manera de analizar a qué se destina el financiamiento público de la educación es de acuerdo con su utilización, distinguiendo entre gasto corriente y gasto destinado a la inversión en el área. Dentro del primero, a su vez, los datos informados por los países permiten distinguir entre aquel destinado a remuneraciones de todos los trabajadores del área educativa (docentes, auxiliares, personal ministerial que trabaja en niveles específicos de enseñanza, etc.). Los otros gastos corrientes normalmente comprenden la reposición recurrente de diversos materiales y aspectos de la infraestructura escolar que permite el normal funcionamiento del proceso educativo. En cuanto a la inversión, esta se destina fundamentalmente a la construcción de nuevos establecimientos escolares, su ampliación, o remozamiento y reparación. Aunque aquí no se distingue, por falta de información, el gasto destinado al mantenimiento de los recintos escolares en general, se puede calcular como la diferencia entre la inversión bruta y la inversión neta en el sector educativo.

En el Gráfico 1 se muestra la inversión (gasto de capital) y el gasto corriente, en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos educativos públicos realizada alrededor de 2017 o en el último año disponible (ver nota a pie del gráfico). En el promedio de la región, el 85,5% del gasto en educación se dedicó a los gastos corrientes y el 7% a los gastos de capital. Desde 2008 al 2014 no se aprecia prácticamente variación en el gasto corriente en el promedio de la región. Para este informe *Miradas 2019* (año 2017), el gasto corriente ha disminuido (-5,5 puntos porcentuales) desde el último año del que se tiene dato (2014).

Se observan diferencias entre los países: 8 de los 15 países que disponen de dato, su gasto corriente fue superior al 90%; Bolivia, República Dominicana, Perú, Ecuador y El Salvador se sitúan en la horquilla entre el 80% y 90%, con el 72% Colombia y con un gasto corriente muy inferior a la media regional Honduras (21,4%).

Indicador F4. Gráfico 1.

Inversión (g. Capital) y gasto corriente, en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos educativos públicos. Alrededor de 2017*



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Colombia: Para la vigencia 2017, se realiza y se calcula acorde con los datos reportados en los cuestionarios UNESCO.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Portugal: Los datos de 2017 se refieren al año económico 20015. Los datos referentes a salarios incluyen personal docente y no docente.

Uruguay: La desagregación por tipo de gasto se reporta únicamente para el gasto de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): este considera el gasto público en CINE 1, 2 y 3 (CINE 4 no aplica a Uruguay) y parte de CINE 5 (únicamente lo correspondiente a la oferta de educación terciaria del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)).

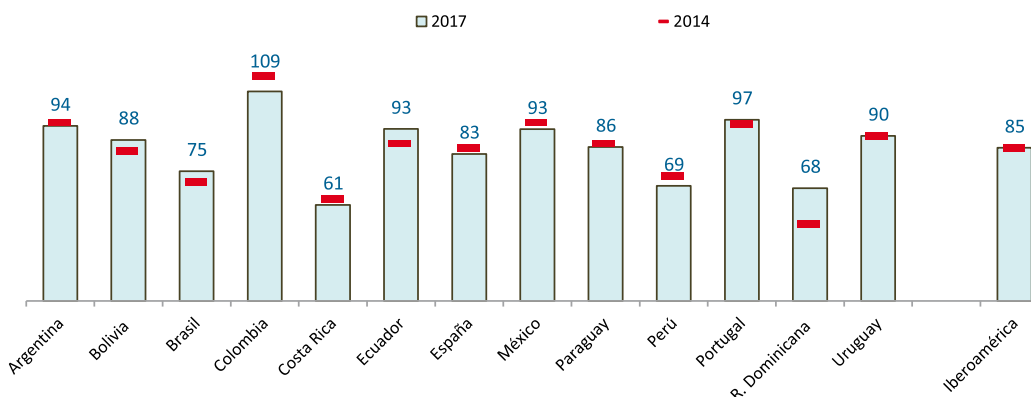
Como se aprecia en el Gráfico 2, una gran proporción del gasto corriente se destina a remuneraciones, sobre todo de los docentes, que representan una proporción muy elevada del total del personal empleado en la educación. Alrededor de 2017, en el promedio regional (13 países), el 85% del gasto corriente en educación se dedica a los salarios. Esta cifra se ha mantenido desde el anterior informe Miradas 2016. En promedio, las remuneraciones han aumentado notablemente su participación en el gasto total desde el 74% de 2008 al 85% de los últimos datos disponibles.

Sin embargo, hay diferencias notables entre los países. En Costa Rica se destina el 61% del gasto corriente a remuneraciones, y en Brasil, Perú y República Dominicana menos del 80%. En el extremo opuesto, Colombia, Portugal, Argentina, Ecuador, México y Uruguay destinan más del 90% de su gasto corriente a remuneraciones.

En el avance hacia las Metas Educativas 2021 es difícil establecer cuál es el patrón esperado de crecimiento del financiamiento educativo y de recomposición del mismo, ya que este puede variar, tanto de acuerdo con las metas específicas trazadas por los países y sus trayectorias, como por la planificación que los mismos hacen de la financiación y las prioridades en pro del avance equilibrado entre distintas metas.

Indicador F4. Gráfico 2.

Gasto en salarios como porcentaje del gasto total corriente en los establecimientos educativos públicos. Alrededor de 2017*



Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Datos año 2014: Publicación *Miradas 2016*.

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Colombia: Para la vigencia 2017, se realiza y se calcula acorde con los datos reportados en los cuestionarios UNESCO.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Honduras: El valor de Honduras en % salarios/g. corriente del 2017 es inconsistente (366), por lo que no se toma en cuenta para el análisis del gasto en salarios como porcentaje del gasto total corriente en los establecimientos educativos públicos.

Portugal: Los datos de 2017 se refieren al año económico de 2015. Los datos referentes a salarios incluyen personal docente y no docente.

Uruguay: La desagregación por tipo de gasto se reporta únicamente para el gasto de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); este considera el gasto público en CINE 1, 2 y 3 (CINE 4 no aplica a Uruguay) y parte de CINE 5 (únicamente lo correspondiente a la oferta de educación terciaria del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)).

De esta manera, no es posible señalar un comportamiento esperado, en este caso en la recomposición del destino de los recursos, ni el peso óptimo de los distintos componentes del gasto, que también depende de las situaciones de partida en materia de indicadores educativos como cobertura, acceso, progresión y conclusión por niveles, situación docente, equipamiento escolar y esfuerzos por mejorar la calidad educativa.

Factores asociados a la evolución del gasto público per cápita en educación

Como se señaló en *Miradas 2014*, el nivel y variaciones en el gasto público per cápita en educación depende de diversos factores, entre los que destaca la política fiscal y la capacidad de los diversos actores del sector educativo de incidir en el nivel de participación que tiene el presupuesto educativo en el presupuesto total. En las páginas anteriores se analizó la evolución de algunos de estos factores, así como la composición del gasto por niveles educativos y según el destino específico que se les da (remuneraciones, otros gastos corrientes, gastos de capital).

Pero los anteriores no son, ni con mucho, los únicos factores que influyen en la cantidad de recursos que se destinan a la educación de cada estudiante. Por ejemplo, el crecimiento económico es uno de los factores más relevantes en el aumento o disminución de los recursos destinados a educación. Por el contrario, y en el contexto de la expansión del acceso a la educación primaria y la repetición de curso actúa en sentido inverso, al aumentar el número de estudiantes con extra-edad tanto en la primaria como principalmente en la secundaria. En el mismo sentido actúa el crecimiento vegetativo, ya que aún hay un conjunto significativo de países en plena transición demográfica.

Síntesis de la Meta general décima

Se decía en los anteriores informes de Miradas que el compromiso gubernamental con el proyecto “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” fue suscrito en 2010, cuando ya había signos de recuperación de la crisis financiera internacional. Los efectos de esta, sin embargo, perduraron en las economías reales, expresándose en la disminución de las exportaciones y balanzas comerciales con tendencias a los números rojos, disminución de los niveles de producción sobre todo de las empresas no orientadas a los mercados internos o intrarregionales, fluctuaciones importantes en el tipo de cambio, destrucción de empresas -principalmente PYME- y aumento del desempleo.

En los inicios de la crisis, las medidas de política monetaria y fiscal de la mayoría de los países de la región fueron de carácter contracíclico; esto es, que en contexto de disminución del ritmo de crecimiento y aún de caída del producto interno bruto aumentaron sus gastos fiscales, tanto en áreas sociales como no sociales, con el fin de preservar el dinamismo de las economías internas y frenar los costos sociales de la crisis, a través de grandes inversiones públicas, extensos programas de empleo y el fortalecimiento de los programas de asistencia social. Esto llevó a varios países de la región a caer en déficit fiscales y a aumentar el nivel de endeudamiento.

Pasados los primeros años de la crisis, se iniciaron en la mayoría de los países ajustes que implicaron en ocasiones la disminución del gasto fiscal y también su recomposición, perjudicando sectores sociales como el de salud y el de educación.

En el conjunto de la región se realizaron importantes esfuerzos por sostener e incluso aumentar los recursos destinados a educación después de 2008. El promedio pasó del 4,1% del PIB en 2004 en el conjunto de la región al 4,6% en 2008 y al 5% en 2010. El gasto público en educación en el promedio de la región en 2010 aumentó ligeramente al 5,2% en 2012 y se mantuvo en 2014. En 2017 su aumento ha vuelto a ser moderado al 5,3%: es decir, desde el 2010 al 2017 el gasto público en educación del conjunto de la región ha permanecido estable, interrumpiéndose el crecimiento sostenido de años anteriores, como puso de manifiesto *Miradas 2014* (en los que se pasó del 3,9% del PIB en 2000 al 5% señalado en 2010).

Por tanto, los efectos de la crisis se hicieron sentir notablemente en el conjunto de la región y, en varios países, el actual desafío es recuperar la participación que tenía el gasto educativo en el

presupuesto público al inicio del compromiso con las Metas Educativas 2021. Persiste además el desafío de cómo gastar e invertir más y mejor en educación.

Hoy adquiere mayor sentido el criterio de cumplimiento de la meta de financiamiento, a saber: *“un plan en cada país, que se debe evaluar y adaptar cada tres años”*. De cara al reto de los países iberoamericanos de escolarización y éxito de todo el alumnado en el dominio de las competencias básicas, habrá que revisar los avances obtenidos y reajustar los esfuerzos financieros y de gestión en educación preprimaria, primaria y secundaria baja (CINE 0, CINE 1 y CINE 2). Asimismo, tendrán que realizarse esfuerzos presupuestarios adicionales tanto para recuperar el tiempo perdido como para ampliar el acceso a la educación secundaria superior (CINE 3) y mejorar sustancialmente la permanencia y el éxito de los estudiantes en este nivel educativo (lo que se denomina en el ámbito de la OCDE y de la UE *“reducción del abandono temprano de la educación y la formación”*).

También es necesario fortalecer el gasto de capital con el fin de aumentar la oferta educativa pública, pero también para dotar a las escuelas de los equipamientos necesarios para aumentar la calidad educativa, sin olvidar la relevancia de invertir en factor humano (dotación de profesores y profesoras, capacitación y actualización continua, participación en la gestión, mejoría en el liderazgo, desarrollo de proyectos educativos integrales, etc.).

Por último, y habida cuenta de la falta de información por parte de varios países, parece indispensable, como señala la meta 11, fortalecer la capacidad de los países para contar con mejor información estadística sobre financiación. Es esta condición indispensable para poder diseñar mejores políticas públicas para el financiamiento educativo, hacer un adecuado monitoreo, así como para aumentar las capacidades de costear las estrategias tradicionales de política educativa y aquellas innovadoras, y para cumplir con los desafíos actuales y nuevos que implica para la región el objetivo de estar en condiciones de tener la educación que queremos para la generación de los bicentenarios para el año 2021.

De las Metas 2021 a la Agenda 2030 (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Meta general décima

Invertir más e invertir mejor.

La meta general décima de la OEI establece el postulado de “invertir más e invertir mejor”. Aunque en términos generales y por sí sola es difícil comprender cómo puede ser aplicable en la práctica, sus metas específicas arrojan un poco más de claridad sobre el tema. Ellas apuntan a *“aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas Educativas 2021” e “incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades”*. Sus indicadores incluyen la elaboración de un plan de financiamiento en 2010 y la coordinación de un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa en el año 2011.

Por su lado, el documento de la Organización de las Naciones Unidas no cuenta con un objetivo o meta con la que pueda trazarse un paralelismo directo. El único objetivo con el que puede observarse cierta similitud es el 4.a, que propone *“construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”*.

Las diferencias entre las lógicas de ambos proyectos son claras. Mientras que las metas 2021 buscan un aumento generalizado de la inversión educacional para que cada país pueda mejorar su sistema educativo tomando los objetivos de la OEI como norte, los ODS presentan objetivos muy específicos asociados a las condiciones edilicias necesarias para que una institución escolar pueda asegurar una educación inclusiva y de calidad.

A pesar de que las metas de los dos proyectos son muy distintas, existe la posibilidad de articularlas o, más bien, de tomar las fortalezas de una y aplicarlas a la otra, y viceversa.

Por un lado, la meta de la OEI es útil en tanto ambiciosa y amplia, dado que consiste en el fortalecimiento económico general para que cada país pueda desarrollarse en torno a todas las metas presentadas en el proyecto. Además, se centra en aquellos países en vías de desarrollo donde no solo los recursos para educación son más escasos, sino que a la vez son más necesarios para, a largo plazo, formar ciudadanos que puedan colaborar al crecimiento del país. Al mismo tiempo, propone dispositivos horizontales que promuevan solidariamente el apoyo financiero entre países.

Por otro lado, el objetivo de las Naciones Unidas es más específico, al poner el foco únicamente en las condiciones materiales que hacen posible una educación de calidad, deja de lado otros aspectos importantes (aspectos que, al estar dentro de las metas de la OEI para las que se pretende invertir más y mejor, sí están contemplados en dicho proyecto).

Sin embargo, y al igual que las Metas 2021, el documento de la Organización de las Naciones Unidas también se centra en las necesidades de aquellos sectores más vulnerables, en este caso no en términos de país sino en términos de alumnado. Además, la especificidad de la meta hace que su realización y sus resultados sean más observables y medibles, lo cual aumenta considerablemente la posibilidad de alcanzar efectivamente el logro postulado en el plazo establecido.

En conclusión, ambas metas están relacionadas con la inversión en educación, pero mientras que la OEI la explicita con claridad, aunque en términos generales, el documento de las Naciones Unidas se centra en la construcción de edificios que permitirán una educación equitativa y de calidad. Sería interesante tomar lo ambicioso de las metas 2021 y subsumirla tanto en términos más tangibles y medibles como los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas como en otros aspectos extra edilicios que surgen del resto de las metas y objetivos de ambos documentos.

Tabla Indicador F1A.
Gasto público en educación como porcentaje del PIB e Indicador F1B. Gasto privado en educación como porcentaje del PIB
Gastos en educación por origen de gasto (público, privado) en porcentaje del PIB

	Gasto total en instituciones educativas y administración como % del PIB. Fuentes privadas. Todos los niveles				Gasto total en instituciones educativas y administración como % del PIB. Fuentes públicas. Todos los niveles				Gasto total en instituciones educativas y administración como % del PIB. Total públicas y privadas				% público			
	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017
Argentina	0,5	0,7	0,8	0,8	4,9	5,0	5,4	5,5	5,4	5,7	6,1	6,3	90,1	87,4	87,5	86,9
Bolivia	...	...	...	...	7,3	7,8	8,3	8,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	nd	5,2	5,6	6,6	6,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile	2,6	2,6	2,3	2,6	3,5	3,7	4,4	5,0	6,1	6,4	6,7	7,5	57,7	58,9	65,7	65,9
Colombia	2,9	2,9	2,8	3,9	4,4	4,9	4,6	4,7	7,3	7,8	7,3	7,7	...	68,2	...	83,9
Costa Rica	nd	nd	nd	nd	5,0	6,5	7,1	7,8	5,0	6,5	7,1	7,8	nd	nd	nd	nd
Cuba	0,1	0,1	0,2	6,2	14,1	12,8	10,2	8,4	14,2	13,0	10,4	14,6	99,1	99,1	97,8	57,7
Ecuador	nd	nd	...	...	2,8	2,9	3,1	3,1	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
El Salvador	0,2	1,1	nd	nd	3,7	3,5	nd	nd	3,9	4,6	nd	nd	96,1	75,1	nd	nd
España	0,8	0,9	1,1	1,1	4,6	4,9	4,3	4,2	5,4	5,7	5,4	5,3	85,4	85,0	79,2	80,0
Guatemala	2,4	...	...	...	3,1	2,8	3,2	...	5,5	...	...	...	55,8	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	7,4	5,6	4,9	...	7,4	5,6	4,9	...	...	...	...
México	1,1	1,2	1,2	0,9	4,6	4,9	4,9	4,9	5,7	6,1	6,1	5,8	80,8	80,5	80,6	84,5
Nicaragua	...	...	...	...	...	4,6	...	...	...	...	...	...	...	4,1	...	...
Panamá	''	...	...	...	3,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	1,3	1,2	nd	nd	2,8	2,9	3,5	3,4	4,9	4,8	3,5	3,4	65,8	59,8	nd	nd
Perú	2,4	2,8	2,9	3,5	2,7	2,7	3,7	3,9	5,1	5,5	6,6	7,4	60,8	56,7	55,5	53,1
Portugal	0,5	0,4	...	1,1	4,7	5,3	...	4,9	5,2	5,8	...	...	90,5	92,6	...	5,9
R. Dominicana	0,9	1,7	1,4	2,3	0,8	1,8	3,7	4,3	1,7	3,5	5,1	6,7	49,1	50,7	73,1	64,9
Uruguay	...	...	...	...	4,1	4,4	4,6	5,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	1,3	1,4	1,6	2,5	4,6	5,0	5,2	5,3	5,8	6,4	6,4	7,0	75,6	68,2	77,0	64,8

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible), nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente:

Año 2008: promedio 18 países; Año 2010: promedio 19 países; Año 2014 y 2017: promedio 16 países.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD – Eurostat

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Paraguay: Para el año 2016, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Uruguay: Se reporta el Total de Gasto Público en Educación sobre PIB. No se dispone al momento de información sobre gasto privado en educación.

Tabla Indicador F2.

Gasto público total en educación como porcentaje del total del gasto público total

	2005	2008	2012	2014	2017
Argentina	11,9	14,4	12,8	11,6	nd
Bolivia		15,1	15,6	16,1	21,5
Brasil	12,0	14,1	19,7	19,3	18,1
Chile	16,2	17,4	19,7	19,9	21,4
Colombia	23,1	24,7	23,5	22,1	26,6
Costa Rica	20,4	23,4	26,5	29,1	28,7
Cuba		18,5	17,1	16,7	12,8
Ecuador	12,0	16,9	10,2	9,3	8,7
El Salvador	16,9	19,0	19,8	19,0	nd
España	11,3	11,3	9,3	9,6	10,3
Guatemala	...	23,3	21,1	22,8	
Honduras	...	...	...	...	12,3
México	22,7	21,2	20,5	20,5	18,4
Nicaragua	...	25,0	25,0	...	
Panamá	14,6	14,9	12,9	...	
Paraguay	22,8	24,7	22,6	23,7	21,5
Perú	14,3	14,3	13,5	14,0	18,0
Portugal	11,2	11,2	10,3	...	10,1
R. Dominicana	10,8	9,1	18,8	17,8	17,2
Uruguay	15,0	16,8	18,5	18,1	17,5
Venezuela	...	10,1	...	...
Iberoamérica	15,7	17,1	17,4	17,7	16,8

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

Los datos del año 2008 y 2014: Publicación *Miradas 2016*.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Portugal: Los datos financieros de 2017 se refieren al año económico de 2015.

Uruguay: para el cálculo se consideró el Gasto Público, incluida la asistencia a la Seguridad Social.

Tabla Indicador F3A.
Distribución del gasto público por niveles

	Pre-primaria					Primaria					Secundaria					Terciaria					Total público				
	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	
Argentina	0,4	0,4	0,4	0,5	1,7	1,6	1,6	1,6	2,0	2,0	2,2	2,2	0,9	1,0	1,1	1,2	4,9	5,0	5,4	5,5					
Bolivia	0,2	0,2	0,4	0,4	3,7	3,9	3,1	3,4	1,0	1,1	2,1	2,3	2,0	2,3	2,3	2,1	7,3	7,8	8,3	8,7					
Brasil	0,4	0,4	0,7	0,7	1,7	1,8	1,8	1,6	2,4	2,6	2,9	2,6	0,9	1,0	1,2	1,4	5,1	5,8	6,6	6,3					
Chile	0,4	0,6	0,8	0,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,4	1,3	1,5	0,6	0,9	1,2	1,4	3,8	4,2	4,7	5,4					
Colombia	0,3	0,3	0,3	0,4	1,8	1,8	1,6	1,4	1,5	1,8	1,7	1,9	0,9	1,0	1,0	1,0	4,4	4,9	4,5	4,7					
Costa Rica	0,5	0,6	0,6	0,6	2,0	2,5	2,6	2,8	1,6	2,2	2,5	2,8	1,0	1,2	1,5	1,6	5,0	6,5	7,1	7,8					
Cuba	1,0	0,9	0,2	0,2	3,6	3,7	6,1	5,7	4,1	3,7	1,4	1,1	5,3	4,5	2,4	1,8	14,1	12,8	10,2	8,4					
Ecuador	nd	0,9	1,0	1,0	nd	1,3	1,1	1,0	nd	0,4	0,5	0,6	nd	1,6	2,1		nd	4,5	5,3						
El Salvador	0,3	0,3	nd	nd	1,4	1,5	nd	nd	0,8	1,0	nd	nd	nd	0,4	nd	nd	3,3	3,5	nd	nd					
España	0,6	0,7	0,6	0,6	1,1	1,2	1,1	1,1	1,7	1,8	1,6	1,5	1,0	1,1	1,0	0,9	4,5	4,8	4,3	4,0					
Guatemala	0,3	0,3	0,3	0,3	1,9	1,6	1,3		0,4	0,4	0,4		0,3	0,3	0,7		3,2	2,8	3,2						
Honduras	...	0,5	...	0,3	...	3,1	...	2,3	...	...	...	1,1	...	0,9	...	nd	...	...	...	3,7				
México	0,6	0,5	0,5	0,5	1,8	1,9	1,7	1,6	1,4	1,6	1,5	1,7	0,9	1,0	0,9	1,0	5,0	5,3	4,9	4,9					
Nicaragua	...	0,2	...	...	...	1,8	...	...	...	0,6	...	...	...	1,2	...	...	5,3	4,6	...					
Panamá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,8	...	...				
Paraguay	0,2	0,2	0,2	0,3	1,0	1,1	1,3	1,3	1,0	1,0	1,1	1,1	0,6	0,6	0,8	0,8	2,8	2,9	3,5	3,4					
Perú	0,3	0,3	0,6	0,6	1,1	1,1	1,4	1,3	0,9	0,9	1,1	1,3	0,4	0,4	0,5	0,7	2,7	2,7	3,7	3,9					
Portugal	0,4	0,4	...	...	1,4	1,5	...	...	2,1	2,5	...	...	0,9	1,1	...	...	4,7	5,6	...					
R. Dominicana	0,1	0,1	0,2	0,3	1,0	1,0	1,8	2,6	0,6	0,6	1,3	1,9	...	...	...	...	1,7	1,7	3,3	4,8				
Uruguay	0,4	0,4	0,5	0,7	1,1	1,1	1,1	0,9	1,3	1,4	1,5	1,6	0,7	0,7	0,8	0,8	4,1	4,4	4,6	5,0					
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7	...	...				
Iberoamérica	0,4	0,4	0,5	0,5	1,7	1,8	1,9	2,0	1,5	1,5	1,5	1,7	1,2	1,2	1,2	1,2	4,7	5,0	5,3	5,5					

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Bolivia: CINE 5 - 8 solo considera Educación Superior No Universitaria y Educación Superior Universitaria.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible. Datos correspondientes a valores de 2016 en moneda nacional (Reales).

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Ecuador: el cálculo para este indicador es con base a la ponderación de estudiantes en relación al devengado total.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2015.

Paraguay: los datos corresponden al 2016. Para el cálculo de este indicador, el PIB utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014.

Uruguay: Si bien el dato del total público reporta el peso en el PIB del Total de Gasto público en Educación, la distribución por niveles corresponde al total de gasto en instituciones educativas (representando éste el 85% del Total de Gasto público en Educación). Es por esa razón que la suma por nivel para cada año no se corresponde con el valor reportado en el total. El nivel de Pre-Primaria y Primaria se corresponde con el gasto del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) prorrateado por su matrícula respectiva. Del mismo modo, el nivel de Secundaria engloba el gasto del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). A su vez, a cada nivel se le agrega un gasto del órgano administrativo (Consejo Directivo Central) prorrateado por la matrícula respectiva. Para el nivel terciario se incluye exclusivamente el gasto en educación universitaria de la Universidad de la República.

Tabla Indicador F3B.
Gasto público por alumno y alumna por nivel educativo como porcentaje del PIB per cápita

	Todos los niveles				Primaria (CINE 1)			Secundaria (CINE 2+3)			Superior (CINE 5-8)					
	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017
Argentina	18,5	18,7	20,5	21,3	16,0	15,6	17,1	18,3	22,8	22,4	25,3	24,8	25,7	27,2	22,3	23,7
Bolivia	...	...	...	...	20,3	23,0	26,9	27,5	18,3	20,4	16,0	22,5	...	...	...	...
Brasil	...	24,0	25,8	31,0	...	22,0	22,9	25,2	...	21,0	22,9	25,6	27,7	105,0	88,9	125,1
Chile	13,9	15,2	16,9	19,8	13,9	14,5	14,2	18,4	14,1	14,0	15,2	18,8	11,5	16,1	17,3	20,5
Colombia	34,1	34,1	33,4	41,9	34,0	36,9	38,8	62,1	34,0	36,9	38,8	28,0	26,5	28,4	22,6	10,9
Costa Rica	...	...	...	...	18,8	25,1	29,3	33,5	23,8	31,3	35,5	41,1	57,6	66,6	69,4	76,0
Cuba	50,1	50,8	60,0	50,0	46,4	49,3	99,0	87,0	53,9	52,1	21,0	16,0	61,1	63,0	154,0	84,0
Ecuador	nd	nd	nd	...	nd	13,9	15,5	14,0	nd	12,3	13,3	16,7	nd	nd	nd	...
El Salvador	12,1	11,4	...	nd	8,8	9,8	...	nd	9,4	11,3	...	nd	...	17,7	...	nd
España	23,6	24,6	21,0	20,5	19,2	20,4	17,9	17,7	27,4	28,2	23,5	23,6	33,3	35,2	28,3	25,4
Guatemala	...	...	...	...	10,4	8,4	...	...	6,2	5,5	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	18,3	...	2,3	...	...	...	1,1	...	39,9	...	nd
México	16,7	20,0	19,0	18,8	14,1	14,8	15,7	14,8	14,0	17,0	17,9	16,9	40,2	52,0	48,4	44,5
Nicaragua	...	...	...	...	...	11,5	...	...	...	7,6	...	...	...	...	...	...
Panamá	14,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	11,7	12,5	15,4	16,8	7,8	8,6	12,1	13,6	12,5	12,9	14,0	14,2	55,8	57,9	41,0	48,6
Perú	nd	nd	nd	19,8	11,2	11,2	14,0	16,3	12,2	13,2	16,3	21,5	nd	nd	nd	36,1
Portugal	24,8	31,0	...	...	19,9	23,0	...	...	31,6	35,0	...	...	26,7	41,0	...	...
R. Dominicana	13,7	14,4	34,5	35,0	7,3	7,6	18,4	18,8	6,4	6,8	16,1	16,2	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	16,2	14,8	13,9	15,7	39,6	31,8	29,6	33,0	28,5	30,1	30,5	33,5
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iberoamérica	21,2	23,3	27,4	27,5	17,6	18,4	25,4	25,7	21,7	21,1	21,8	21,3	35,9	44,6	52,3	48,0

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Chile: Datos correspondientes al 2017 aún están en proceso de validación con las redes Unesco - OECD - Eurostat.

Colombia: Para la vigencia 2017, se realiza ajuste al gasto público por alumno y alumna, teniendo en cuenta que el nivel educativo que recibe mayor aporte es el CINE 1, frente a los otros niveles.

España: Calculado dividiendo el gasto público total por el total de alumnado en equivalente a tiempo completo. Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Honduras: Presupuesto ejecutado 2017 dividido por el PIB-preliminar expresado en porcentaje.

Paraguay: Para el cálculo de este indicador, el PIB per cápita utilizado corresponde a la nueva serie del PIB, con nuevo año base 2014

Perú: El dato no necesariamente coincide con el publicado en la página web de la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación porque el reporte de la Encuesta de UNESCO incluye el gasto en las universidades públicas financiado con recursos autogenerados por las mismas.

Uruguay: La estimación de este indicador se realizó en base al costo por alumno y alumna calculado por el Consejo de Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La información de educación Primaria considera el costo por alumno y alumna de Primaria y Educación Inicial (CEIP). La información de educación Secundaria considera el costo por alumno y alumna de media básica y superior (CES) y de ofertas de nivel terciario de CETP-UTU, prorrateadas por sus matrículas respectivas. No se dispone de la información conjunta de los niveles.

Tabla Indicador F4.

Gastos en educación por tipo de gasto en porcentaje del gasto total en educación en los establecimientos públicos. Destino del gasto público en educación

	Capital				Total gasto corriente				Salarios			
	CINE 1, 2, 3 y 4				CINE 1, 2, 3 y 4				CINE 1, 2, 3 y 4			
	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017	2008	2010	2014	2017
Argentina	4,3	3,7	4,9	3,2	95,7	96,3	95,1	96,8	90,7	90,9	91,1	91,5
Bolivia	13,6	9,2	16,0	11,1	86,4	90,8	84,0	88,9	69,6	72,4	69,9	78,0
Brasil	7,0	6,0	5,8	3,5	93,0	94,0	94,2	96,5	67,5	68,3	65,7	72,5
Chile	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Colombia	21,9	23,1	22,6	22,7	78,1	76,9	77,4	71,7	75,3	89,7	89,3	78,3
Costa Rica	3,6	4,1	2,6	6,2	96,4	95,9	97,4	93,8	62,2	61,5	61,5	57,1
Cuba	2,1	1,0	...	...	97,3	99,0	...	...	52,4	72,8	...	...
Ecuador	1,2	0,7	5,5	2,9	84,3	91,9	81,9	82,5	78,5	88,5	70,7	76,9
El Salvador	12,8	...	...	7,5	91,7	...	...	82,2	64,9	...	...	nd
España	9,5	7,9	2,6	2,1	90,5	92,1	97,4	97,9	74,9	75,9	82,6	80,9
Guatemala	11,3	0,1	3,7		84,5	99,9	96,4		73,9	...	92,4	
Honduras	...	...	...	0,3	...	...	...	21,4	...	...	...	78,4
México	3,1	2,5	2,5	2,6	97,1	97,5	97,5	97,4	90,3	91,0	92,9	90,7
Nicaragua	9,3	8,9	...		90,7	91,1	...		...	...	...
Panamá	13,4	...	...		89,3	...	...		...	...	...
Paraguay	3,3	5,2	6,7	6,5	96,7	94,8	93,3	90,3	91,8	84,9	80,8	77,2
Perú	16,2	20,2	20,0	16,6	83,8	79,8	80,0	83,4	70,1	62,5	58,0	57,5
Portugal	...	2,6	2,0	4,1	...	97,4	98,0	95,9	...	93,1	93,1	93,1
R. Dominicana	16,8	11,4	12,9	11,7	83,1	88,6	87,1	88,3	65,3	67,6	45,3	60,1
Uruguay	7,5	7,2	6,2	4,6	92,5	92,8	93,8	95,4	81,4	82,7	84,2	86,1
Venezuela	2,7	...	...		97,9	...	...		...	...	...
Iberoamérica	8,9	7,1	8,1	7	90,5	92,4	91,0	85,5	73,9	78,7	77,0	77,0

Fuente: OEI. Tablas Indicadores Miradas 2019.

Datos suministrados por los países.

na (no aplicable), nd (no disponible) y nv (nulo o valor muy pequeño).

Los promedios regionales se calculan siempre con los datos disponibles de cada país para el año correspondiente.

Brasil: Los datos reportados en 2017 son de 2016, el último año disponible.

Colombia: Para la vigencia 2017, se realiza y se calcula acorde con los datos reportados en los cuestionarios UNESCO.

España: Los datos del año 2017 corresponden al año 2016.

Portugal: Los datos de 2017 se refieren al año económico 2015. Los datos referentes a salarios incluyen personal docente y no docente.

Uruguay: La desagregación por tipo de gasto se reporta únicamente para el gasto de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): este considera el gasto público en CINE 1, 2 y 3 (CINE 4 no aplica a Uruguay) y parte de CINE 5 (únicamente lo correspondiente a la oferta de educación terciaria del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)).

Capítulo 11

Meta general décimo primera

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

Significado e importancia de la meta general decimo primera

El compromiso de evaluación de las Metas educativas 2021, que desarrolla esta meta general como parte esencial de las propias Metas 2021, es de la mayor relevancia si se consideran los objetivos y metas programados por los países para 2021. La evaluación es esencial para verificar la consecución de los niveles de logro planteados, valorar la evolución de los indicadores educativos y, en consecuencia, ofrecer los conocimientos indispensables para definir y ajustar las políticas educativas de mejora adecuadas a las Metas 2021.

Por estas razones, la aprobación de las Metas 2021 vino acompañada de la creación del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) como estructura central para el seguimiento y la evaluación de las Metas 2021. La evaluación de las Metas educativas 2021 se define precisamente por las tareas y funciones encomendadas al IESME, que son esencialmente las contempladas en las metas específicas 26, 27 y 28.

Así mismo, para el buen cumplimiento de las funciones y las actividades planteadas, se ha encomendado al IESME la colaboración con organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, UNICEF...), así como con expertos y especialistas de reconocido prestigio en la región que asesoraran y apoyan en las distintas fases de los trabajos desarrollados.

Los planteamientos de la Meta general decimoprimera, de sus metas específicas e indicadores propuestos, han aconsejado un tratamiento diferente al del resto de metas e indicadores y en este informe 2019 no se han solicitado datos a los países.

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.

En el informe de 2016 se sistematizó la información en aquellos ámbitos de evaluación de los cuales no se contaba todavía con una revisión suficientemente completa. Para ello se envió una encuesta a los países en la que se les pedía información sobre tres aspectos básicos de la evaluación: las características de las instituciones responsables de impulsar las distintas actuaciones de evaluación; los programas que se llevan a cabo para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, así como de los centros y de los programas y políticas educativas; y, por último, la existencia y características de un sistema de evaluación del desempeño docente.

El panorama que se mostró a partir de la información recogida en este indicador permitió afirmar que la cultura de la evaluación estaba extendida y consolidada. Y sirvió, entre otras cosas, para poder evaluar el progreso del proyecto Metas 2021, pero, lo más importante es que puso de manifiesto

que la mayoría de los países de la región han dado un salto muy notable en la promoción de las estructuras y programas de evaluación. Por lo tanto, puede considerarse que el nivel de logro previsto para este indicador se alcanzó ampliamente en 2016.

En este informe de 2019 se ha considerado que el seguimiento y actualización de la información recabada en 2016 exigía un período más largo, por lo que no parecía razonable volver a solicitarse a los países. Será, por tanto, en el siguiente documento 2021 donde se actualizará este indicador. Se remite mientras tanto al lector a lo recogido en el documento anterior de seguimiento de las Metas Educativas: *Miradas 2016* (pp. 263-266; 272-282).

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.

Como se ha señalado en el capítulo A de este informe, la *XX Conferencia Iberoamericana de Educación* aprobó, junto con las Metas 2021, un plan de evaluación y seguimiento del programa que debe desarrollarse a lo largo de la década 2011-2021 y que ha de servir de base para valorar el avance conseguido. Este plan de evaluación fue encomendado al Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME). Además, se creó el Consejo Rector del IESME, que está formado por los directores y directoras de los institutos de evaluación de los respectivos países o las personas encargadas de realizar ese tipo de tareas en los diversos ministerios de educación. Su función principal consiste en adoptar las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y de elaboración de los informes resultantes.

El Consejo Rector del IESME desarrolla dos tipos de actividades. Primero, ha venido adoptando las decisiones necesarias para el buen desarrollo de los trabajos de seguimiento y evaluación de las Metas 2021. Estos trabajos están dirigidos y coordinados por el Comité Ejecutivo, con sede en la Secretaría General de la OEI, presidido por el Secretario General y del que también forman parte especialistas en evaluación. Segundo, el Consejo Rector ha establecido los acuerdos necesarios para recabar la información y proceder a la elaboración de los informes de progreso, *Miradas* sobre la educación en Iberoamérica que se presentan anualmente a los ministros y ministras de educación Iberoamericanos para su aprobación y adopción.

Los trabajos de seguimiento y evaluación generan un contacto permanente de los miembros del Consejo Rector entre reuniones, que garantiza el intercambio de información, así como la preparación y la recogida de los datos necesarios para elaborar los indicadores educativos y los informes específicos.

Desde 2010 se han celebrado las siguientes reuniones:

- I Reunión del Consejo Rector. Sao Paulo, Brasil, (abril 2010)
- II Reunión del Consejo Rector. México, D.F., (octubre 2011)
- III Reunión del Consejo Rector. Quito, Ecuador, (noviembre 2012)
- IV Reunión del Consejo Rector. São Paulo, Brasil (abril 2013)
- V Reunión del Consejo Rector. Lima, Perú (marzo 2014)
- VI Reunión del Consejo Rector. Panamá (abril 2015)
- VII Reunión del Consejo Rector. La Antigua, Guatemala (febrero 2017)
- VIII Reunión del Consejo Rector. Cochabamba, Bolivia (julio 2018)
- IX Reunión del Consejo Rector. Madrid, España (abril 2019)

Asimismo, como se ha mencionado en el Capítulo A, los informes *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* son los resultados del seguimiento de las Metas 2021. Los informes -elaborados con datos suministrados por los propios países- han constituido un importante insumo en términos de generación de conocimiento, contribuyendo a la transparencia en torno a las actividades y políticas educativas de los países, al conocimiento de los avances en educación, a la toma de decisiones fundamentada en datos, así como al fortalecimiento de las instituciones de evaluación y estadística de los países.

Los informes presentados, hasta la fecha, son los siguientes:

- *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2011* tuvo una doble finalidad: ofrecer la situación de partida del proyecto y analizar la viabilidad del proceso de seguimiento a la luz de experiencia existente en el ámbito internacional.
- *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012* presentó, de manera destacada, las opiniones y las expectativas que tienen los ciudadanos y ciudadanas de los países iberoamericanos acerca de la educación, según el Latinobarómetro correspondiente a 2011.
- *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013* estuvo dedicado de manera monográfica a analizar la situación, formación y evaluación del profesorado en Iberoamérica.
- *El informe Miradas sobre la educación 2014* volvió a dedicarse de manera íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013.

- *Miradas sobre la educación 2015* abordó de manera monográfica la situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes.
- *Miradas sobre la educación 2016* centró su propósito en dar cuenta del nivel de avance de los indicadores de las Metas Educativas en los países iberoamericanos.
- *Miradas sobre la educación 2017* fue de carácter monográfico orientado al análisis del “Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica”.
- *El informe Miradas sobre la educación 2018* tuvo características diferentes a los informes de Miradas de seguimiento anteriores, mostró una visión reflexiva en torno a algunos indicadores con los aportes de todos los países iberoamericanos.

El presente Informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2019* vuelve a estar dedicado de manera íntegra al seguimiento y actualización de los indicadores de las Metas Educativas 2021.

Por lo tanto, atendiendo a todo lo anterior, es posible afirmar que el nivel de logro que se estipulaba para el indicador 38 ha sido plenamente alcanzado.

Síntesis de la Meta general decimo primera

El compromiso de evaluación de las Metas educativas 2021, asumido en la Meta General Décimo Primera, es de la mayor relevancia si se consideran los objetivos programados. La evaluación es esencial para verificar la consecución de los niveles de logro planteados, valorar la evolución de los indicadores educativos y, en consecuencia, ofrecer los conocimientos indispensables para definir y ajustar las políticas educativas de mejora que exigen las Metas 2021.

La evaluación realizada por el IESME se ha orientado a dar cumplimiento a los objetivos planteados en las metas específicas 26, 27 y 28: fortalecer los sistemas de evaluación de cada uno de los países, asegurar el seguimiento y la evaluación de las Metas Educativas 2021 y fortalecer la participación de los distintos sectores sociales en el desarrollo y en la supervisión del proyecto Metas Educativas 2021.

Debe señalarse la importancia del intercambio de información y trabajo entre el IESME y los equipos de evaluación de los países, así como la preparación de la documentación de los sucesivos informes de Miradas sobre la educación en Iberoamérica, que se ha realizado en las reuniones del Consejo Rector y en los trabajos generados por las mismas que han supuesto un contacto continuado entre los responsables de la evaluación del IESME y los equipos de estadística e indicadores educativos de los respectivos países.

Los informes Miradas sobre la educación en Iberoamérica se han convertido en un punto de referencia para el debate sobre la educación en Iberoamérica. La riqueza de los datos ofrecidos en estos informes es un aporte esencial para alcanzar la educación que queremos y necesitamos.

El trabajo desarrollado a lo largo de este periodo ha sentado las bases para avanzar en una estrategia internacional de cooperación en educación que toma en consideración el contexto internacional actual, marcado por un compromiso ineludible y global definido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 y, más en concreto, a través de su objetivo cuarto (ODS4) orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos y todas. Todo ello, sin perder nuestra identidad regional, nuestra realidad en términos de intereses y necesidades, reconociendo la idiosincrasia de nuestra cultura y promoviendo una estrategia de cooperación horizontal, colaborativa e iberoamericana, que ha constituido una fuerte señal de identidad en los últimos años.

Capítulo 12

Relación entre las Metas Educativas 2021 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Mariano Narodowski y Miguel Zabalza Beraza)

Si a partir de las Metas Educativas 2021 de la OEI establecemos las relaciones existentes entre ellas y los objetivos ODS, nos encontramos con una trama interactiva muy interesante. Podría dar la impresión de que las Metas OEI han de relacionarse de manera exclusiva con el ODS 4, dado que unas y otro comparten el tema central de sus contenidos, la *educación*, pero no es así. La educación no es solo un componente social vinculado al periodo escolar y a los colectivos que acuden a la escuela, sino que es un componente transversal que afecta de manera directa o indirecta a todas las formas de desarrollo, más aún si dicho desarrollo ha de ser sostenible.

Identificar esas tramas permite, además, dar visibilidad a aquellas metas OEI que constituyen nudos básicos del desarrollo porque afectan a más elementos vinculados al mismo y, por tanto, porque su impacto en el desarrollo sostenible va a ser mayor. La tabla que se ofrece a continuación revela esas redes y los núcleos que deben actuar como ejes de la integración entre unas y otros.

Metas OEI	Objetivos ODS relacionados
1	11
2	4, 5, 10, 16
3	1, 4, 10, 17
4	1, 4, 10,
5	1
6	4, 10
7	2, 3, 4, 6, 9, 10
8	4, 10
9	4, 10, 17
10	1
11	4, 5, 10, 11

Relación entre Metas OEI y Objetivos ODS (Elaboración propia)

En esta visión inversa (de las metas OEI a los ODS) se evidencia la misma conclusión a la que antes se aludía (ver capítulos anteriores): la relación entre metas y ODS va mucho más allá del ODS 4. Parece una conclusión obvia, puesto que la educación tiene una importante capacidad de impacto sobre el conjunto de las dimensiones relacionadas con el desarrollo social y cultural de los pueblos y comunidades.

La meta OEI séptima *Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida* debe ser el gran eje en torno al cual se articule una buena integración de las metas en los ODS. Se trata de un componente educativo que puede tener proyección en seis de los objetivos de desarrollo sostenible. Y junto a ella, la segunda, *Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación*; la tercera, *Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo*; y la decimoprimera, *Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos* y del proyecto Metas Educativas 2021, que también tienen una gran proyección sobre los ODS. Es decir, la estrategia de integración podría ser operativizada a partir de las metas con mayor proyección sobre los objetivos ODS.

De los ODS a las Metas 2021

Si analizamos los ODS de la Agenda 2030 y los relacionamos con las Metas 2021 de la OEI, nos encontramos con numerosas conexiones entre ambos. Relaciones que se establecen no solamente desde el ODS 4 referido a la Educación, sino, en general, de los 17 Objetivos integrados en la Agenda 2030. Las conexiones posibles son, por tanto, no unidireccionales, sino bidireccionales. Deberemos plantearnos no solo cómo integrar las Metas 2021 en la Agenda 2030, también cómo vincular los ODS de dicha Agenda (y sus respectivas propuestas de acción) en las Metas 2021. La siguiente tabla permite visualizar esa relación:

ODS	Metas Educativas 2021 de la OEI relacionadas
1	3, 4, 5, 10
2	5, 7
3	5, 7
4	2, 3+, 4+, 5+++, 6, 7+, 8, 9++, 11
5	2, 5, 11
6	6, 7
7	6
8	6
9	6, 7
10	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11
11	1, 5, 11
12	5
13	5
14	
15	
16	2
17	3, 4, 5

Relación entre Metas OEI y Objetivos ODS (Elaboración propia)

Si analizamos esta tabla podemos advertir fácilmente que hay dos ODS que mantienen una **relación sustancial** con las metas OEI:

1. El ODS 4. La relación resulta obvia en este caso porque este objetivo sustentable se refiere a la **educación**. Prácticamente todas las metas OEI se ven involucradas en los distintos ámbitos de intervención que plantea este objetivo.
2. El ODS 10. Vinculado a la reducción de la desigualdad entre los países. Es decir, coincide plenamente con el propósito básico de la OEI que tiene que ver con la reducción de la pobreza y el incremento de la calidad de vida de todos los pueblos.
3. En menor medida, el ODS n° 1 mantiene relaciones con cuatro metas. Y tras él ya viene otro grupo de ODS con relaciones al menos con dos de las metas. Solo tres de los ODS tienen un carácter tan técnico y específico que resulta difícil vincularlos a las metas OEI, aunque siempre cabría una vinculación indirecta a la formación, puesto que incluso las respuestas técnicas a la conservación de los mares y de los ecosistemas terrestres, a la gestión de los recursos económicos y de la energía, etc., requieren de políticas educativas y de formación que permitan la consolidación de masa crítica y mano de obra cualificada.

Analizando uno por uno los ODS podríamos destacar, entre otras, las siguientes conexiones con las Metas educativas 2021:

ODS 1

Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.

Este objetivo tiene especiales resonancias en el ámbito de la actuación educativa, especialmente en la meta 1.4:

Meta 1.4. Que todos los colectivos tengan acceso a todos los derechos (económicos, y de servicios básicos).

- Cabe suponer que la educación entra en esos servicios básicos que se mencionan, pero merecería indicar explícitamente cuáles de entre todos esos servicios son prioritarios (salud y educación, cuando menos).
- Cualquier esfuerzo de salida de la pobreza extrema que no pase por la formación de los colectivos necesitados es mero asistencialismo (pan para hoy, necesario desde luego, y hambre para mañana) y genera dependencia.
- La tarea básica es convertir a dichos grupos en “diana privilegiada” de intervención educativa y buscar empoderar a los sujetos y colectivos que los componen de manera que en un periodo de tiempo razonable estén en condiciones de gestionar su propio desarrollo.

Vinculado a las Metas educativas 2021 de la OEI: 3, 4, 6, 7 y 10.

ODS 2

Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.

Meta 2.4. Poner fin a las formas de malnutrición:

- Esto no se puede lograr sin una formación adecuada. Se precisa incluir estos temas en la formación básica de los sujetos y también en su formación continua.
- Resulta necesario convertir las escuelas en centros de información y de revisión de las conductas alimenticias, trabajando no solo con los niños, sino también con los padres, especialmente los más jóvenes y/o menos formados.

Vinculado a las Metas educativas 2021 de la OEI: 5 y 7

ODS 3

Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

Metas 3.2 y 3.4. Reducir la mortalidad infantil y materna.

- También en este caso se hace preciso convertir las escuelas en centros de influencia educativa en su entorno, los centros educativos como instancias de observación y documentación de las pautas de crianza predominantes en su entorno (higiénicas, alimentarias y de salud básica) y, más en concreto, las de las familias cuyos hijos asisten a la escuela. Podrían incluirse revisiones periódicas de los niños realizadas por personal sanitario, como ya se hace en bastantes países complementando los servicios de salud (que normalmente suelen estar más volcados en atender enfermedades que en desarrollar programas preventivos).
- A la simple observación se añadirían, además, programas específicos de formación para padres y alumnos sobre alimentación, higiene y cuidados.
- Las instituciones educativas (en este caso, de nivel superior) deberían asumir responsabilidades (como parte de su responsabilidad social corporativa) en la formación de los agentes sanitarios existentes en el entorno (personal sanitario, voluntarios, personal de servicios sociales, etc.).

Vinculado a las Metas educativas 2021 de la OEI: 5 y 7.

ODS 4

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Este es el objetivo clave en lo que se refiere a la aportación de la educación al desarrollo sostenible. Todas las metas que en él se incluyen están relacionadas, por tanto, con las Metas OEI:

Meta 4.1. Finalizar la Primaria y la Secundaria. Lograr aprendizajes pertinentes y efectivos... Vinculada a las metas OEI: 2, 4, 5 y 11.

Meta 4.2. Acceso a la Educación Infantil... Vinculada a la meta OEI: 3.

Meta 4.3. Formación Profesional, incluyendo una mención a la no discriminación de género... Vinculada a la meta OEI: 6.

Meta 4.4. Competencias... Vinculada a las metas OEI: 5 y 9.

Meta 4.5. Igualdad de género... Vinculada a la meta OEI: 2 (aunque habría que reforzarla en todas las metas como una cuestión transversal).

Meta 4.6. Alfabetización y competencias matemáticas para todos... Vinculada a las metas OEI: 5 y, en lo que corresponda, a la 7.

Meta 4.7. Formación en Desarrollo Sostenible... Vinculada a la meta OEI: 5.

Meta 4.a. No barreras, entornos seguros y no violentos, inclusivos y eficaces... Vinculada a la meta OEI: 5.

Meta 4.b. Becas... Vinculada a las metas OEI: 2, 3, 4, 7 y 9.

Meta 4.c. Docentes cualificados... Vinculada a las metas OEI: 8 y 9.

Con todo, se podría hacer una consideración general sobre este ODS y los diversos aspectos que destaca como relevantes en lo que la educación puede aportar al Desarrollo Sostenible:

- Sería interesante superar una lectura muy reductiva del valor estratégico de la educación con respecto al desarrollo sostenible para que no se limite la educación a la educación escolar y pueda diferenciarse entre el papel social de la educación y el de las escuelas. También hay una educación no escolar a desarrollar en contextos y edades muy diferentes.
- La educación va más allá de la escuela. Hay una educación familiar, una educación comunitaria (incluyendo la comunidad local y la ciudad) en la que participan otros

agentes que no son los docentes, sino distintos miembros de la comunidad local. Habría que poner un énfasis mayor en referencia a esas sinergias necesarias para que la educación pueda cumplir los propósitos que se le encomiendan: escolares y no escolares.

- En el contexto de la educación y su función en el desarrollo sostenible, sería conveniente mencionar el amplio papel de la escuela como institución social cuya influencia se puede ejercer más allá de la educación formal y de los alumnos y alumnas que acuden a ella: actuar como instancia de formación de los padres y madres y adultos de la comunidad; coordinar acciones y campañas de alfabetización, de prevención sanitaria, de desarrollo cultural, etc.

ODS 5

Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Este objetivo que la ONU prefiere plantear explícitamente, en las metas OEI aparece más bien como un transversal que recorre diversas propuestas de acción. Tal como aparece en los ODS podríamos rescatar de él tres metas específicas:

Meta 5.2. Eliminar todas las formas de violencia de género.

Meta 5.5. Igualdad de participación de hombres y mujeres en la gestión escolar y las dinámicas del aula.

Meta 5.6. Salud sexual y reproducción.

Las metas (5.2 y 5.6) habría que vincularlas a las metas educativas 2021 de la OEI 2 y 5: eliminar cualquier forma de discriminación educativa y mejorar el currículo escolar tanto en lo que se refiere a los valores (no discriminación, la empatía, el respeto mutuo), como a contenidos curriculares relacionados con la calidad de vida (entre ellos la educación sexual).

La meta 5.5 tendría que conectarse con la meta educativa 2021 de la OEI decimoprimer, analizando la igualdad en el desempeño de tareas directivas y de coordinación entre hombres y mujeres.

ODS 6

Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.

Meta 6.a. Programas de capacitación en actividades relativas al agua y al saneamiento.

Tanto este ODS como los siguientes tienen una proyección indirecta sobre las metas 2021. Pero la relación es clara y se plantea, a nuestro ver, en dos direcciones:

- La necesidad de la *formación* como recurso estratégico para el desarrollo sostenible. Una formación a lo largo de la vida y dirigida a todos los colectivos desde la infancia a la tercera edad. En ese sentido se relacionaría con la meta educativa 2021 de la OEI séptima. Por otra parte, también tiene sentido hablar de una formación orientada a capacitar técnicos intermedios capaces de desarrollar actividades especializadas en relación al agua (Meta sexta de la OEI).
- La necesidad de considerar la universidad como agente de desarrollo sostenible a través de la formación que imparte, de las investigaciones que lleva a cabo, de las actividades de transferencia de tecnología y conocimiento, así como de las iniciativas de vinculación y aprendizaje-servicio que se pongan en marcha sobre las comunidades diana. El importante papel que está llamada a realizar la universidad no ha sido suficientemente explicitado en las Metas OEI y merecería la pena avanzar un poco más en ese sentido.

ODS 7

Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.

Idem ODS 6.

ODS 8

Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

Meta 8.3. Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomenten la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros.

Meta 8.b. Estrategia Mundial para el empleo de jóvenes.

Ambas metas del ODS 8 están relacionadas directamente con la Agenda 2021. Sobre todo, con la Meta educativa 2021 de la OEI sexta y su referencia a la potenciación de una fuerte vinculación entre educación y empleo, entre educación y desarrollo (metatécnico) a través de la Formación Profesional.

ODS 9

Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.

Relacionado indirectamente con las Metas educativas 2021 sexta (Formación Profesional) y séptima (Formación a lo largo de la vida) de la OEI.

ODS 10

Reducir la desigualdad en y entre los países.

Meta 10.2. Inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición.

Meta 10.3. Igualdad de oportunidades para todos.

Meta 10.b. Asistencia oficial para el desarrollo.

Si entendemos, y así debería ser, que la educación es un importante factor de desarrollo no solo cultural, sino social, profesional y de calidad de vida, no podemos dejar la educación al margen de los importantes propósitos que recoge este ODS porque:

- La educación es un importante factor en el desarrollo de los pueblos.
- La educación constituye un ámbito de actuación complejo y abierto que requiere de la colaboración de múltiples agentes, tanto locales, como nacionales e internacionales. La cooperación entre países para el desarrollo de políticas educativas ha demostrado una gran capacidad de impacto en ámbitos como la formación de profesores y profesoras, financiación de proyectos específicos, programas de intervención en sectores específicos (Educación Inicial, Formación Profesional, Educación Superior, Intercambios, Alfabetización de adultos, etc.).

Metas educativas de la OEI vinculadas: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11.

ODS 11

Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Meta 11.5. Reducir significativamente el número de muertes causadas por los desastres, incluidos los relacionados con el agua, y de personas afectadas por ellos (con especial atención a los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad).

Meta 11.7. Proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad.

Meta 11.b. Ciudades y asentamientos humanos que adoptan e implementan políticas y planes integrados para promover la inclusión, el uso eficiente de los recursos, la mitigación del cambio climático y la adaptación a él y la resiliencia ante los desastres.

Pocas dudas caben de que una de esas instancias municipales para la consecución de tales propósitos (inclusión, uso eficiente de recursos, cambio climático, resiliencia) es la escuela. La meta educativa 2021 de la OEI quinta que se refiere al currículo escolar tiene mucho que ver con ello.

Por otra parte, si bien el ODS 11 no hace mención a las “ciudades educadoras”, también ésa es una de las dimensiones que hemos de destacar al configurar la aportación de las ciudades al desarrollo sostenible: su gran capacidad para generar sinergias educativas, para disponer de recursos de distinta naturaleza que enriquecen la capacidad educativa de escuelas y universidades. Las ciudades pueden concebirse y organizarse como ecosistemas de vida y de formación de quienes habitan en ellas. Este ODS tiene una clara relación con la Meta educativa 2021 primera de la OEI.

Además de los comentarios anteriores, varios aspectos convendría tomar en cuenta a la hora de establecer los indicadores vinculados a este objetivo:

- Analizar el impacto en los escolares de la urbanización actual identificando las zonas peligrosas para la infancia y/o aquellas otras más ricas para ellos.
- Establecer políticas de urbanización y reurbanización con una sensibilidad especial en lo que se refiere a la infancia (al modo de los países que ya exigen en los nuevos proyectos no solo un estudio de impacto ambiental, sino también un análisis del impacto que dichos proyectos van a tener sobre la infancia).
- En la meta 11.5, incluir a la infancia en el elenco de grupos diana a considerar.

ODS 12

Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.

Meta 12.8. Asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza.

Meta 12.a. Ayudar a los países en desarrollo a fortalecer su capacidad científica y tecnológica para avanzar hacia modalidades de consumo y producción más sostenibles.

Como sucedía en otros ODS anteriores, ninguna de las propuestas que se plantean en éste puede conseguirse sin una fuerte implicación de la educación: en este caso la “educación para el consumo sostenible”, meta educativa 2021 quinta de la OEI.

ODS 13

Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.

Meta 13.3. Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.

También la Educación resulta esencial en la formación para enfrentar el cambio climático. Nuevamente se ve implicada la meta educativa de la OEI quinta relacionada con el currículo.

ODS 14

Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.

ODS 15

Promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica.

ODS 16

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Meta 16.1. Reducir toda forma de violencia.

Meta 16.2. Poner fin al abuso y maltrato de niños.

Meta 16.10. Leyes que definan y defiendan las libertades fundamentales y los derechos.

Este ODS tiene fuertes connotaciones educacionales. Al menos en dos sentidos:

- La reducción de toda forma de violencia debe comenzar por reducir las formas de violencia que tienen presencia en la escuela: bullying, acoso, violencia de género, discriminación, segregación...
- Poner fin al abuso y maltrato sobre todo de las niñas, de acuerdo con la especial sensibilidad que en este momento se vive.
- Potenciar el respeto a las leyes y normas que rigen la convivencia, comenzando desde la propia escuela.

ODS 17

Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Meta 17.2. Asistencia al Desarrollo 0,7% del PIB.

Meta 17.9. Apoyo internacional para la creación de capacidades.

La escuela puede ser, en el marco de este ODS, una de las instancias que podrían beneficiarse de esa ayuda, es sin duda la escuela en países en proceso de desarrollo. Ya hemos señalado que, bien utilizada, ésta sería una inversión de alto impacto.

La creación de capacidades está vinculada a las metas educativas de la OEI: 3, 4 y 5.

Anexo 1

Coordinadores, redactores y participantes

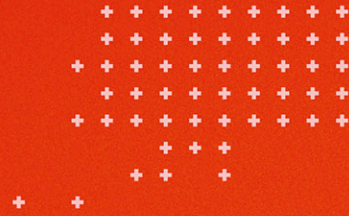
Relación de participantes y colaboradores en el Informe

País	Nombre	Cargo	Institución
Argentina	Paula Camarda	Secretaria de Gestión	Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación
	Gustavo Streger	Coordinador de publicaciones	
	Gissella Mernies	Socióloga	
Bolivia	Susana Postigo	Directora General de Planificación	Ministerio de Educación
	Fernando Carrasco	Encargado del Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativo	
	Luis Fernando Flores	Profesional en Generación de Estadísticas	
	Oscar Soria	Profesional en Estadística Educativa	
Brasil	Carlos Eduardo Moreno Sampaio	Diretor da Diretoria de Estatísticas Educacionais	Estatísticas Educacionais / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEEP/ INEP)
	Fábio Pereira Bravin	Coordenador Geral da Diretoria de Estatísticas Educacionais	
	Juliana Marques da Silva	Coordenadora da Diretoria de Estatísticas Educacionais	
	Rachel Pereira Rabelo	Pesquisadora Tecnologista da Diretoria de Estatísticas Educacionais	
	Sandra Aparecida da Silva Grippi	Chefe da Assessoria Internacional do Gabinete da Presidência do INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Chile	Rosario Del Villar Montt	Jefa Centro de Estudios	Ministerio de Educación
	Ignacio Larraguibel Gonzalez	Coordinador Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	
	Fabián Ramírez Godoy	Control de Calidad, Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	
	Paola Leiva Díaz	Profesional Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	
	Constanza Vielma Hurtado	Profesional Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	
Colombia	María Victoria Angulo González	Ministra de Educación Nacional	Ministerio de Educación Nacional
	Constanza Alarcón Párraga	Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media	
	Luis Fernando Pérez Pérez	Viceministro de Educación Superior	
	Elsa Nelly Velasco Jose Antonio Reina Sandra Milena Duarte Yolanda María Gómez Rafael Ramos Paula Botero Elizabeth Moreno John Augusto Castillo	Integrantes del Grupo de Información y Análisis Sectorial – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	
Costa Rica	Ana Gabriela Massey Machado	Asesora de la Ministra	Ministerio de Educación Pública
Cuba	Miguel Ángel Ferrer López	Director de Organización, Planificación e Información	Ministerio de Educación (MINED)
	Xiomara A. Muerza Álvarez	Jefa del Dpto. Servicios de Información	
	Mayda Alvarez Veliz	Metodóloga Especialista del Dpto. Servicios de Información	
	Isabel Martínez Martínez	Jefa del Dpto de Organización, Planificación e información	
Ecuador	Julio Efrén Galárraga Bonilla	Director Nacional de Análisis e Información Educativa	Ministerio de Educación
	Erika Ivanova Solís Gordón	Analista de Análisis e Información Educativa	
El Salvador	Óscar Alejandro López Valencia	Director de Planificación Interino Ad-Honorem	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT)
España	Carmen Tovar Sánchez	Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa	Ministerio de Educación y Formación Profesional
	Jaime Vaquero Jiménez	Consejero Técnico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa	
	Juan Carlos Girón Ortega	Asesor Técnico del Instituto Nacional de Evaluación Educativa	
	Jesús Ibáñez Milla	Subdirector General de Estadística y Estudios	
	Raquel Hidalgo García	Jefa de Área de Subdirección General de Estadística y Estudios	

Guatemala	Mirna Ponciano	Subdirectora de Análisis Estadístico e Información Educativa	Ministerio de Educación
	Mario Contreras	Analista de Estadísticas e Información Educativa	
Honduras	Norma Guillén	Planificadora	Secretaría de Educación
	Nelson Orlando Martínez	Director de la Unidad de Planeamiento y Evaluación de Gestión	
México	Marco Alejandro Calderón Argomedo	Director General Adjunto	Secretaría de Educación Pública
	Lorenzo Vergara López	Director de Área	
	René Gómora Castillo	Subdirector de Área	
Nicaragua	Ramón Angel Ortega Rocha	Responsable de la División de Estadísticas Educativas	Ministerio de Educación (MINED)
Panamá	Zahik I. Álvarez	Coordinador Nacional de Evaluación del Desempeño	Ministerio de Educación de la República de Panamá
	Carmen Forero	Jefa de Estadísticas	
Paraguay	Mariela Carolina Mendieta	Jefa del Departamento de Estadística de la Dirección de Estadística e Información Educativa	Ministerio de Educación y Ciencias
Perú	Cholly Yolanda Farro Peña	Coordinadora	Ministerio de Educación (Unidad de Estadística)
	Deysi Elisa Gálvez Lume	Especialista	
	Glendar Condori Condori de Urviola	Especialista	
	Luis Fernando Manuel Tarazona Ramos	Especialista	
	Miriam Luquequispe Condori	Especialista	
	Wesley Javier Verástegui Arteaga	Especialista	
Portugal	Luisa Canto e Castro Loura	Diretora-Geral. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência	Ministerio da Educação e Ciência
	Nuno Rodrigues	Diretor de Serviços de Estatísticas da Educação. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência	
	Pedro Abrantes	Técnico Especialista. Gabinete do Ministro da Educação	
República Dominicana	Víctor Sánchez	Viceministro de Educación	Ministerio de Educación
	Cheila Valera	Directora Planes, Programas y Proyectos. Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo	

Uruguay	Alex Mazzei	Presidenta de la Comisión Directiva	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Gabriel Gómez	Director de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	Ministerio de Educación y Cultura
	Leandro Pereira	Encargado del Departamento de Investigación Educativa de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	Carla Orós	Encargada del Departamento de Reportes Internacionales de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	Daniel Zoppis	Encargado del Departamento de Estadística Educativa de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	María Margarita Thove	Asistente Técnico de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	José Folena	Asistente Técnico de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	Daniel Manber	Asistente Técnico de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	María Eugenia Rodríguez	Asistente Técnico de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
	Daniel Velázquez	Asistente Técnico de la División de Investigación y Estadística. Dirección de Educación	
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	Mariano Jabonero	Secretario General		OEI
	Tamara Díaz	Coordinadora de Educación	
	Anabel Martínez	Departamento de Educación	
	Begoña Pérez	Departamento de Educación	



«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 tenga 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