

Metas educativas 2021: estudio de costos



NACIONES UNIDAS



División de Desarrollo Social
Santiago de Chile, julio de 2010



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Este documento fue coordinado por Martín Hopenhayn, Director de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y por Álvaro Marchesi Ullastres, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En la redacción, preparación de insumos estadísticos y revisión sustantiva participaron los funcionarios Ernesto Espíndola, Fabiola Fernández, Carlos Maldonado y Daniela Trucco y los consultores Rodrigo Ibarra y Andrea Murden, de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. El documento se preparó para ser presentado en la Reunión de viceministros de educación convocada por la OEI en Brasilia, 31 de agosto de 2009, para avanzar en el desarrollo del proyecto Metas Educativas 2021.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

LC/W.327

Copyright © Naciones Unidas, julio de 2010. Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse al Secretario de la Junta de Publicaciones, Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, N. Y. 10017, Estados Unidos. Los Estados miembros y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Sólo se les solicita que mencionen la fuente e informen a las Naciones Unidas de tal reproducción.

Índice

Presentación.....	9
Introducción.....	11
I. Antecedentes: Los compromisos educativos y las Metas 2021	15
A. Educación y derechos: instrumentos para el desarrollo	16
B. Avances y desafíos de la región: una realidad heterogénea	20
C. Aspectos generales relacionados con la estimación de los costos financieros que significa el compromiso de las Metas educativas 2021.....	24
II. Asegurando la cobertura y el acceso al sistema educativo	29
A. Introducción	29
B. Enseñanza inicial y preescolar	32
C. Enseñanza primaria	38
D. Enseñanza secundaria	41
III. Alfabetización y oportunidades para grupos desfavorecidos.....	51
A. Alfabetización.....	51
B. Integración de pueblos originarios y afrodescendientes	57
C. Pobreza, vulnerabilidad y acceso educacional	60
D. Estudiantes con necesidades educativas especiales	67
IV. Construyendo bases para mejorar la calidad: Equipamiento y Recursos educativos	69
A. Jornada escolar completa en primaria	69
B. Bibliotecas y tecnologías de la Información: equipamiento indispensable.....	71
C. Formación de nuevos docentes	77
V. Mejorando la calidad de la enseñanza	81
A. Pertinencia y relevancia del currículo	81
B. Aprendizaje a lo largo de la vida.....	90
C. Vinculación educación postsecundaria con mercado laboral.....	91
D. Calidad de la gestión escolar.....	93
E. Calidad y formación docente	95

F.	Resultados de calidad.....	98
VI.	Investigación, desarrollo e innovación	103
A.	El espacio iberoamericano del conocimiento.....	103
B.	Fortalecimiento de las redes de conocimiento	103
VII.	Evaluación y seguimiento de las Metas educativas 2021	109
A.	Sistemas de evaluación de la educación.....	110
B.	Sistemas de monitoreo de resultados de inserción laboral.....	112
C.	Evaluación y seguimiento de las Metas educativas 2021	113
VIII.	Costos generales del cumplimiento de las Metas educativas y mecanismos de financiamiento.....	117
A.	El costo global de las Metas educativas 2021	118
B.	El financiamiento de las Metas educativas 2021: escenarios y fuentes	122
	Bibliografía.....	131
	Anexo metodológico	135
	Anexo estadístico.....	151

Índice de gráficos

I.1	Iberoamérica (21 países): nivel de PIB per cápita 2007 e incidencia de la pobreza 2005 - 2007.....	20
I.2	Concentración del ingreso en Iberoamérica	21
I.3	Iberoamérica: evolución de tasa de matrícula neta de enseñanza primaria y secundaria, 1999 a 2007	22
I.4	Iberoamérica (18 países): años de estudio requeridos para tener una probabilidad inferior de estar en la pobreza, o ingresos laborales mayores al promedio de los ocupados de 20 a 29 años de edad, alrededor de 2006.....	24
II.1	Iberoamérica (21 países): tasa de matrícula neta para nivel preprimario (3 a 6 años) por país, estimación de la tasa de matrícula para educación inicial (0 a 3 años), y tasas de asistencia observadas por edades simples en países con disponibilidad de información, alrededor de 2007.....	33
II.2	Iberoamérica (18 países): la tasa de asistencia a la educación preescolar (CINE 0) un año antes de la edad oficial de ingreso para entrar a educación primaria, según sexo y quintiles de ingreso, alrededor de 2007	34
II.3	Iberoamérica (21 países): tasa de matrícula neta enseñanza primaria, alrededor 2007	38
II.4	Iberoamérica (18 países): atraso escolar de los niños entre 9 y 11 años de edad y conclusión de la educación primaria (CINE 1) entre jóvenes de 15 a 19 años de edad, de la población total según sexo y quintiles de ingreso, alrededor de 2006-2007.....	39
II.5	Iberoamérica (21 países): tasa de matrícula neta enseñanza secundaria básica, alrededor 2007	42
II.6	Iberoamérica (18 países): atraso escolar entre estudiantes de 12 a 14 años según clima educacional del hogar y áreas geográficas, y conclusión del nivel secundario básico entre jóvenes de 20 a 24 años según condición de pobreza y sexo, alrededor 2006-2007.....	43
II.7	Iberoamérica (21 países): tasa de matrícula neta enseñanza secundaria superior, alrededor 2007.....	45
II.8	Iberoamérica (18 países): conclusión del nivel secundario superior entre jóvenes de 20 a 24 años según condición de nivel de ingreso per cápita y sexo, alrededor de 2007	46

II.9	Iberoamérica (21 países): recursos adicionales necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de la meta de educación secundaria superior, 2011-2021	47
III.1	Iberoamérica (21 países): tasa de analfabetismo entre las personas de 15 años y más por países y por quintiles de ingreso per cápita del hogar, alrededor 2007	53
III.2	Iberoamérica (18 países): jóvenes de 15 a 19 años, que progresaron oportunamente en el sistema educativo, alrededor 2006.....	60
III.3	Iberoamérica (18 países): jóvenes de 25 a 29 años que completaron diversos niveles del sistema educativo según clima educativo del hogar, alrededor 2006.....	61
IV.1	Porcentaje de hogares de estudiantes de 15 años, que tienen computadoras personales, por estatus económico social y cultural (países seleccionados, año 2006).....	72
IV.2	Iberoamérica (países seleccionados) número de estudiantes por computador para uso académico y conectividad de las escuelas, por tipo de establecimiento, 2006.....	74
IV.3	Iberoamérica (21 países): gasto proyectado en equipamiento de establecimientos públicos primarios y secundarios con centros de recursos para el aprendizaje, e incremento en el gasto en inversión proyectado en dichos niveles, 2011-2021	75
V.1	estudiantes con niveles de rendimiento igual o menor a nivel 1 en pisa 2006, países participantes de la región y promedio OCDE	100
V.2	Estudiantes en 3er grado por niveles de logro en matemáticas, medición SERCE 2006.....	101
VI.1	Iberoamérica (21 países) gasto en investigación y desarrollo como porcentaje del pib, último año disponible	105
VIII.1	Iberoamérica (21 países): estructura de costos netos para el cumplimiento progresivo de las metas educativas 2021.....	119
VIII.2	Iberoamérica (21 países): recursos disponibles manteniendo las prioridades fiscales y macroeconómicas del gasto público en educación y en investigación y desarrollo, 2010-2021.....	122
VIII.3	Iberoamérica (21 países): diferencial de recursos necesarios para cumplir las metas y presupuestos públicos constantes, 2011-2021	124

Índice de cuadros

I.1	Iberoamérica (21 países): número de años de estudio obligatorios desde la enseñanza primaria respecto del total de años de estudio necesarios para completar la educación secundaria, alrededor de 2008	23
I.2	Iberoamérica (21 países): crecimiento del producto interno bruto en 2008, proyección de 2009 y 2010, tasa de crecimiento 2011-2021 y gasto público en educación de 2010	25
II.1	Iberoamérica (21 países): cobertura estimada de la educación inicial de 0 a 3 años de edad, costos en 2021, coberturas y costos totales para cumplir las metas al año 2015 y al año 2021	36
II.2	Iberoamérica (21 países): cobertura estimada de la educación preescolar de 3 a 6 años de edad, costos en 2021, coberturas y costos totales para cumplir las metas al año 2015 y al año 2021	37
II.3	Iberoamérica (21 países): cobertura estimada de la educación primaria, costos en 2021, coberturas y costos totales para cumplir las metas al año 2015 y al año 2021	40
II.4	Iberoamérica (21 países): cobertura estimada de la educación secundaria básica, costos en 2021, coberturas y costos totales para cumplir las metas al año 2015 y al año 2021.....	48

II.5	Iberoamérica (21 países): cobertura estimada de la educación secundaria superior, costos en 2021, coberturas y costos totales para cumplir las metas al año 2015 y al año 2021.....	49
III.1	Iberoamérica (21 países): analfabetismo de las personas de 15 años y más y costos asociados a erradicarlo para el año 2021.....	54
III.2	Iberoamérica (21 países): educación continua (educación básica) de las personas de 15 años y más recién alfabetizadas y costos asociados para cumplir las metas en 2021	56
III.3	Iberoamérica (21 países): acceso a educación postsecundaria de estudiantes provenientes de minorías étnicas y afrodescendientes, y costos asociados para cumplir las metas en 2021	59
III.4	Iberoamérica (21 países): pobreza entre los niños y jóvenes en edad escolar, y costos asociados para cumplir las metas de apoyo a éstos, 2015 y 2021	64
IV.1	Cantidad de alumnos por computadora en establecimiento escolar y porcentaje de computadoras escolares conectadas a internet, 2000 y 2006	73
IV.2	Estimación del costo de invertir en la dotación de centros de recursos de aprendizaje – CRA (bibliotecas y laboratorios informáticos), para el 40% de establecimientos educativos al 2015 y 100% al 2021 (enseñanza pública de primaria y secundaria).....	76
IV.3	Iberoamérica (21 países): costos de formación de nuevos profesores para educación preescolar primaria y secundaria, 2011, 2015 y 2021, y número de profesores formados o en formación, 2021	79
V.1	Iberoamérica (21 países): costo neto de recursos para alcanzar la meta suponiendo mantención de nivel base	97
V.2	Resultados de la prueba PISA 2006 y de la prueba SERCE 2006	99
V.3	Diferencias promedio de resultados en matemáticas por género y zona geográfica, medición SERCE 3er grado.....	102
VI.1	Iberoamérica (21 países): proyección del número de investigadores por cada un millón de habitantes con inversión en I&D constante	106
VI.2	Iberoamérica (21 países): estimación de costos para alcanzar la meta de I&D al 2015 y al 2021, y número proyectado de investigadores por millón de habitantes en 2021	107
VIII.1	Iberoamérica (21 países): monto y estructura de costos adicionales para el cumplimiento progresivo de las metas educativas, años 2011, 2015 y 2021	120
VIII.2	Iberoamérica (21 países): costos adicionales proyectados para avanzar en las metas educativas en los años 2011, 2015 y 2021	121
VIII.3	Iberoamérica (21 países): déficit presupuestario para cumplir las metas estrictamente educativas, 2011-2021 e incremento de la prioridad macroeconómica que supone su cumplimiento 2010 y 2021	125
VIII.4	Iberoamérica (21 países): déficit presupuestario para cumplir todas las metas e incremento de la prioridad macroeconómica que supone su cumplimiento 2010 y 2021	126

Índice de cuadros

I.1	Las Metas Educativas 2021	18
I.2	Otros instrumentos internacionales que afirman y promueven el derecho a la educación.....	27
II.1	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación – CINE (UNESCO, 1997)	31
III.1	Programa de alfabetización Yo Sí Puedo	57
III.2	Programas de transferencia con corresponsabilidad.....	65

IV.1	La extensión de la jornada escolar: el caso de Chile	71
IV.2	Estrategias nacionales de incorporación de TIC al sistema educativo en la región	77
V.1	Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE).....	
	La experiencia de México en programas de formación ciudadana.....	83
V.2	Escuela Viva Hekokatúva y Educación Bilingüe e Intercultural (EBI), dos experiencias de apoyo a minorías étnicas	85
V.3	Costos de un programa de informática educativa, el caso de México y de un centro de recursos para el aprendizaje en Panamá.....	88
V.4	Formación profesional y mercado laboral, programas en Perú y El Salvador	93
V.5	Programas de capacitación continua, experiencias nacionales.....	95
VII.1	Principales características y deficiencias de los sistemas de evaluación.....	111
VII.2	La experiencia colombiana en la vinculación educación empleo.....	112
VII.3	Curso-taller para el fortalecimiento de las unidades de elaboración de estadísticas e indicadores educativos de la OEI.....	115

Presentación

En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada el 19 de mayo de 2008 se acogió la propuesta Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Recogiendo dicha propuesta, la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes Estado y de Gobierno pidió a la SEGIB y a la OEI que junto con los Ministros de Educación iniciaran a la brevedad la identificación de las Metas Educativas 2021. Esta identificación se produjo en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Lisboa el 20 de abril de 2009, donde se acordaron las once metas principales.

Próximos a los respectivos encuentros entre Viceministros y Ministros de Educación y Finanzas y en cumplimiento de los compromisos establecidos, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) junto con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han logrado concretar los esfuerzos de estimar los costos para mayoría de las metas educativas establecidas en la propuesta, con el fin de proporcionar la información necesaria que facilite su discusión en 2009 y 2010 y su eventual aprobación posterior.

Introducción

Como preámbulo a la celebración de los bicentenarios de las independencias nacionales, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) presentó la propuesta “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” a la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Reunidos en El Salvador el 19 de mayo de 2008, los Ministros de Educación aprobaron en su declaración final dicha propuesta, que compromete un conjunto de 11 metas generales. Éstas se caracterizan por incluir, además de metas específicas de mejoramiento educativo, la participación social de los actores involucrados y la colaboración solidaria entre los países.

Recogiendo la propuesta realizada por los Ministros y Ministras de Educación, la XVIII Cumbre Iberoamericana incluyó en su Declaración de El Salvador el siguiente acuerdo: “Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendentes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y la secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano, en el marco de las Metas Educativas 2021. Al mismo tiempo, la Cumbre pidió a la SEGIB y a la OEI que junto con los Ministros de Educación, iniciaran a la brevedad la identificación de las Metas Educativas 2021, la Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios.

Esta identificación se produjo en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Lisboa el 20 de abril de 2009, en donde se acordaron las once metas principales.

Se iniciaba así, con el respaldo de los Ministros de Educación y de los Jefes de Estado y de Gobierno, un ambicioso proyecto que articulado en torno a la educación, pretende impulsar el desarrollo económico y social de la región y la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ello libres, en sociedades democráticas y justas.

A partir de este logro, la OEI se comprometió a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario. Para esto, entre otras iniciativas, elaboró un documento con el mismo nombre de dicha propuesta: “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (véase OEI, 2008). Su objetivo ha sido impulsar, a lo largo de los últimos meses de 2008 y del año 2009,

la participación y la discusión colectiva con el fin de lograr el máximo acuerdo social y político antes de su aprobación. Dicho documento detalla las metas generales a través de un conjunto de 27 metas específicas, y sugiere indicadores y niveles de logro esperado para el año 2021.

Como parte del objetivo de impulsar el debate y los acuerdos a nivel iberoamericano en torno a las metas, OEI acordó con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas efectuar un estudio que permitiera estimar los costos financieros de alcanzar las metas de carácter cuantificable.

El documento que se presenta a continuación es fruto de esta última iniciativa. Representa un esfuerzo tanto en lo referido a la recolección de los indicadores necesarios para efectuar los diagnósticos y mensurar los costos actuales las distintas esferas de actuación educativa nacional, como para establecer un sistema de estimación y proyección de los costos futuros que significa ir alcanzando progresivamente las metas generales y específicas recientemente propuestas.

El estudio tiene un doble objetivo. Por un lado, busca establecer los costos de alcanzar progresivamente las metas tanto al año 2015 (como hito de evaluación parcial, coincidente con el año establecido para alcanzar los Objetivos de desarrollo del Milenio establecidos en la Asamblea General de Naciones Unidas en año 2000) y luego al año 2021. Pero por otro lado, debe calibrar los niveles de logro posibles de dichas metas, en forma acorde con la realidad educativa de cada uno de los países de la región, su capacidad para hacer esfuerzos financieros para movilizar recursos adicionales provenientes de los propios ingresos fiscales, así como la posibilidad y viabilidad de establecer mecanismos de financiamiento de carácter multilateral.

Con el fin de proveer la mayor cantidad de antecedentes al respecto, en las próximas páginas se presentan estimaciones de los costos anuales que implicaría para los países avanzar en los términos propuestos. A su vez, se deja constancia de la relevancia que algunas de las metas, pese a no ser costeables o a las grandes dificultades que representaría para 21 países de la región, tienen para el desarrollo de los sistemas educativos, y su positivo efecto en el ámbito económico, social y cultural de la región.

El documento se estructura de la siguiente manera. Un primer capítulo sitúa los compromisos educativos asumidos en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación dentro del conjunto de esfuerzos mundiales y regionales que se han acordado y realizado progresivamente en las últimas décadas. Asimismo, muestra someramente la heterogeneidad de la región en los ámbitos económicos, sociales y educativos, para establecer gruesamente el escenario de partida.

El segundo capítulo aborda el análisis de aquellas metas específicas de aumento de cobertura y acceso a la educación en sus distintos niveles de enseñanza.

El tercer capítulo enfrenta los costos de favorecer la inclusión de los grupos sociales más desfavorecidos, particularmente estudiantes pobres, los provenientes de pueblos originarios y los afrodescendientes.

El cuarto capítulo presenta las estimaciones de costos relacionadas con los mejoramientos de equipamiento y de recursos educativos en los establecimientos educacionales.

El quinto capítulo de este informe aborda las metas que tienen relación con el aumento de la calidad de la enseñanza, tanto en términos curriculares, como de resultados, como de capacidades de los propios formadores –que en su mayor parte no fueron posibles de costear-.

En la sexta sección, el documento desarrolla temas concernientes con el fortalecimiento del desarrollo institucional y la participación de actores del sistema educacional.

Finalmente, el séptimo acápite resume el conjunto de costos que enfrentaría la región para alcanzar las metas y las diversas alternativas de financiamiento factibles de considerar.

Cabe señalar que, dentro de la iniciativa conjunta de OEI y CEPAL para efectuar este estudio, se acordó no incorporar aún un capítulo final de conclusiones o recomendaciones, para poder incorporar las reflexiones y alcances que formulen los representantes de los propios países a este documento.

Tómese, pues, esta versión como informe preliminar cuya versión definitiva deberá enriquecerse con los comentarios de las autoridades nacionales competentes.

I. Antecedentes: los compromisos educativos y las metas 2021

Gran parte de los compromisos internacionales en relación con los avances en materia educativa suponen que la educación es un eje clave del desarrollo. Gracias a ella es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países. El aumento de los niveles educativos de la población se asocia al mejoramiento de otros factores claves de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social.

Desde sus inicios, la CEPAL ha considerado la educación como un eslabón que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. La educación juega un papel central en el crecimiento de las economías, ya que es una inversión con alta tasa de retorno y es un factor que dinamiza la creación de valor. Individuos más educados aumentan sus capacidades para contribuir más y de modo más diversificado y eficiente al desarrollo productivo de un país. Por otro lado, la educación es uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza. Lo anterior se debe a los círculos virtuosos entre mayor educación, movilidad socio-ocupacional y mejores ingresos. Adicionalmente, en el umbral del siglo XXI marcado por conflictos culturales y debilitamiento de las certezas, la educación se vuelve una herramienta para repensar críticamente la realidad y aportar con proyectos e ideas que promuevan una visión multicultural.

Y por último, en un período de profundos cuestionamientos con respecto al funcionamiento de la democracia y sus instituciones, del ejercicio de la libertad individual y de la seguridad ciudadana, se espera que la educación también ‘eduque en ciudadanía’ (Hopenhayn y Ottone, 2000).

El tema y la agenda educativa revisten hoy una renovada complejidad. Los importantes avances en materia de cobertura y acceso educativo, sobre todo en educación primaria tornan evidentes las desigualdades en la calidad educativa. Los avances en telecomunicaciones, en un mundo cada vez más globalizado donde la información y el conocimiento ostentan alcances cada vez más amplios y difusos, replantean las vías y formas de aprendizaje. Cambian, también, las identidades de clase social y sus relaciones con el conocimiento como marca de distinción y movilidad ocupacional. Por todo lo anterior, la educación plantea hoy un abanico de dimensiones y problemas que son necesarios tomar en cuenta al momento de analizar los compromisos

políticos adquiridos a nivel regional, y que han sido abordados progresivamente desde la perspectiva de los derechos sociales.

A. Educación y derechos: instrumentos para el desarrollo

Hacer de la educación un derecho y poder exigirlo ante la justicia es un esfuerzo que se ha logrado plasmar en el último tiempo en grandes tratados, pactos y acuerdos mundiales y regionales con los cuales los países se comprometen y ratifican constitucionalmente. Debido al carácter jurídicamente vinculante de muchos de los pactos, se ha logrado reconocer la educación como un derecho no menos importante que los civiles y políticos. Es decir, se equipara el estatus de los últimos con los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), aprobados en el año 1966 y ratificados 10 años después.

La vinculación y relación que existe entre los instrumentos de derecho internacional es estrecha y se ven de alguna manera integrados en la formulación de diversos compromisos educativos internacionales, de los cuales una buena expresión regional es el nuevo pacto iberoamericano referido a las Metas 2021. En ese sentido, y como antecedente, debe mencionarse la Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN), celebrada en 1989, así como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) y el Marco de Acción de Dakar, y la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ). Cada uno de ellos, gracias a líneas de acción concordantes entre sí, ha contribuido a considerar a la educación como un derecho no sólo en su carácter legal, sino también legitimándola como tal y dotándola de la relevancia que merece frente al desarrollo económico y humano.

La Convención de los Derechos del Niño se constituyó como un tratado internacional de derechos humanos compuesto por 54 artículos y dos protocolos facultativos referidos a la venta y prostitución de niños, y la participación de niños en conflictos armados. Dentro de los temas que se abordan en esta Convención, destacan los referidos a la educación, la alimentación, la protección y la salud, así como a la especial atención que requieren los niños discapacitados o con necesidades educativas especiales, y los pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, a los que se les debe garantizar una educación que respete y valore su cultura y su lengua. En ese sentido, la CIDN asume que todos los niños menores de 18 años tienen derecho a la educación, y ésta debe estar orientada al desarrollo de la personalidad y capacidades del niño.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) plasmó la CIDN en compromisos establecidos en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990), y actualmente promueve la protección infantil y al mismo tiempo el avance en el cumplimiento de 6 de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), acordados en el año 2000. A su vez, los ODM representan un acuerdo tomado por 189 países miembros de Naciones Unidas para buscar la erradicación de la pobreza a nivel mundial, enfocando el trabajo en torno a metas educativas, de igualdad de género, de salud reproductiva, infantil y materna, y que buscan el desarrollo sustentable y la cooperación internacional¹.

En el ámbito educativo, especial relevancia tiene la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT), celebrada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990. Ésta se propuso como objetivo principal responder a necesidades básicas de aprendizaje, con especial atención en el desarrollo de la educación primaria. Coincidió en ello con algunas de las líneas de garantía incluidas en la Convención de Derechos del Niño. Es una declaración compuesta por 10 artículos y seis metas, las que, originalmente, debían cumplirse en el año 2000. Sin embargo, al comenzar

¹ Véase Objetivos de Desarrollo del Milenio, www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf

el nuevo milenio se evaluó el retraso de muchos países en el cumplimiento de las metas establecidas y se renovó el compromiso en el Marco de Acción de Dakar, con el fin de fijar líneas de acción para el cumplimiento de metas para el año 2015. Esta nueva declaración abordó el desarrollo de la educación básica de un modo más amplio, incluyendo los programas de alfabetización de adultos.

La educación, por tanto, se ha venido plasmando como derecho en todos estos instrumentos. Sea que se aborden los derechos de la infancia, sean objetivos mundiales de desarrollo y erradicación de pobreza, sean metas de educación específicamente, lo cierto es que el desarrollo educativo se incluye siempre con carácter prioritario. Un esfuerzo más avanzado lo constituye la creación de instrumentos regionales, en la medida en que los Estados se obligan o responsabilizan para avanzar en el desarrollo educativo, pero tomando en consideración la realidad y problemas propios de los países de cada región. Atendiendo a esto, en el año 2005 se aprobó la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes que, entre 44 artículos, señala el derecho de todos los jóvenes de acceder a la educación, por medio de la cual se fomente la práctica de valores, las artes, la ciencia, la conciencia de una realidad intercultural, y el respeto hacia las minorías étnicas. Se plantea, también, el derecho de los y las jóvenes a conseguir un empleo y a la formación profesional.

En la misma línea de actuación regional se encuentra el marco de acción que convoca este documento: *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, aprobado en 2008 para la región iberoamericana. Este proyecto se basa en compromisos internacionales ya adquiridos y orientados a mejorar el desarrollo educativo, recogiendo la heterogeneidad de los países y las necesidades específicas de la región. En íntima relación con instrumentos como la EPT y los ODM, constituye una herramienta para potenciar metas educativas previamente trazadas, así como para abordar a partir de ellas otras materias, como es el corte de la cadena de reproducción intergeneracional de la pobreza, la defensa de los derechos, y el apoyo y la inclusión de grupos más desfavorecidos, entre otros. A su vez, es un instrumento que promueve la solidaridad internacional, la que se busca plasmar en la *creación de un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa que apoye a los países que tienen menos recursos y están más rezagados en de desarrollo educativo*.

Las metas generales ya han sido aprobadas por los países y se espera que para el año 2010 se hayan acordado las metas específicas e indicadores que guiarán las acciones para el desarrollo de la educación. El presente documento, que estima y revisa los costos financieros que implicaría para los países avanzar en el compromiso de las metas propuestas, se pone a disposición de los países para enriquecer la discusión y adaptación de las metas según las necesidades y características propias de cada uno.

RECUADRO I.1

LAS METAS EDUCATIVAS 2021

Meta general primera.

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

Metas específicas:

1. Elevar la participación de los diferentes sectores sociales, familia y organizaciones públicas y privadas, sobre todo aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural, y su coordinación en proyectos educativos.
2. Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en la escuela mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.
3. Reforzar la participación de la Universidad en iniciativas orientadas a la mejora de la educación básica.

Meta general segunda.

Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado.

Metas específicas:

4. Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales para lograr la igualdad en la educación.
5. Garantizar una educación bilingüe y multicultural de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.
6. Apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales con los apoyos especializados necesarios.

Meta general tercera.

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

Metas específicas:

7. Aumentar la oferta de educación inicial para niños y niñas 0 a 5 años.
8. Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.

Meta general cuarta.

Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad.

Metas específicas:

9. Asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.
10. Mejorar la dotación de bibliotecas y computadores en las escuelas.
11. Ampliar el número de las escuelas de tiempo completo en primaria.
12. Extender la evaluación integral de los centros escolares.

Meta general quinta.

Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Metas específicas:

13. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de alumnas y alumnos.

(continúa)

Recuadro I.1 (conclusión)

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

15. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza de aprendizaje, en el que la educación artística tenga un papel relevante que estimule el interés por la ciencia entre alumnas y alumnos.

Meta general sexta.

Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico profesional y en la universitaria.

Metas específicas:

16. Incrementar el número de jóvenes que finalizan la Educación Secundaria Superior.

17. Aumentar el acceso a la Educación Técnico Profesional y a la universidad.

Meta general séptima.

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

Metas específicas:

18. Mejorar y adaptar el diseño de la educación técnico profesional de acuerdo con las demandas laborales.

19. Aumentar los niveles de inserción laboral de los jóvenes egresados de la educación técnico profesional.

Meta general octava.

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

20. Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades.

21. Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia.

Meta general novena.

Fortalecer la profesión docente.

Metas específicas:

22. Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria.

23. Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

Meta general décima.

Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica.

Metas específicas:

24. Apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de postgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región.

25. Reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región.

Meta general décimo primera.

Invertir más e invertir mejor.

Metas específicas:

26. Aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas 2021

27. Incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades.

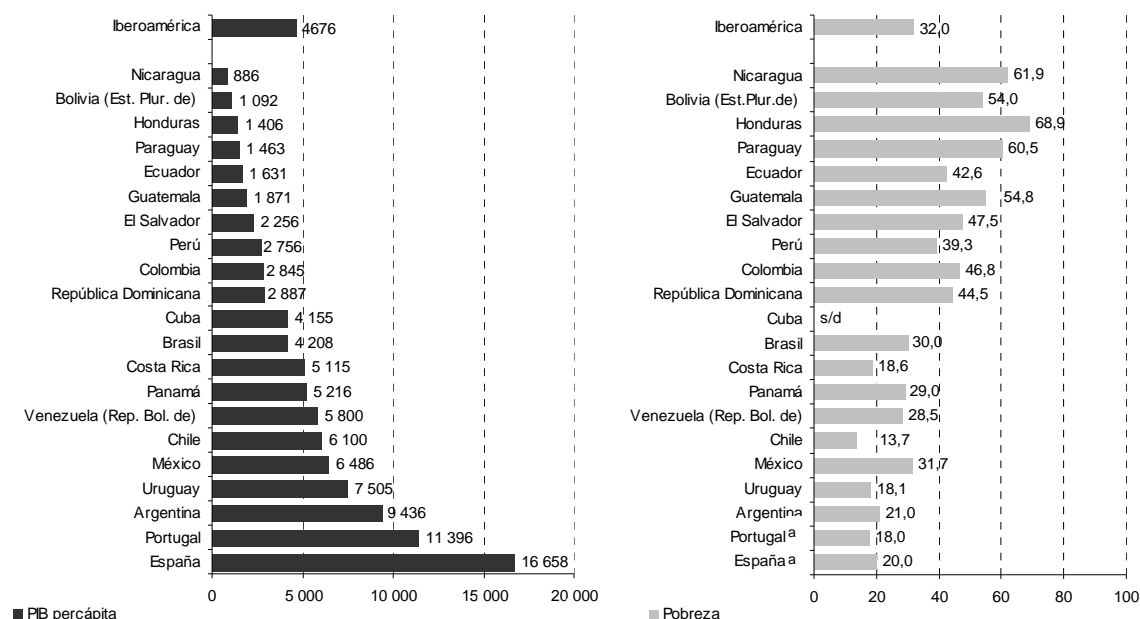
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de OEI/SEGIB, Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Madrid, España, septiembre de 2008.

B. Avances y desafíos de la región: una realidad heterogénea

Iberoamérica comprende realidades nacionales muy diversas, no sólo desde el punto de vista educativo y cultural, sino también en cuanto a sus indicadores generales de desarrollo económico y social. Si bien los avances de las últimas décadas son destacables, la desigualdad socioeconómica y la pobreza son rasgos que marcan la historia de la región. Actualmente, la heterogeneidad regional en niveles de desarrollo y bienestar es muy notoria (véase el gráfico I.1), al tiempo de que la región es la más inequitativa del mundo.

La reducción de la pobreza promedio a nivel regional ha sido moderada en las últimas décadas, y es una de las regiones con dificultades para cumplir con la Meta del Milenio referida a la disminución de la pobreza a la mitad entre 1990 y 2015 (véase CEPAL, 2005). A esto se suma el impacto negativo que puede llegar a tener la actual crisis económica global sobre estas tendencias. Por otro lado, la persistente desigualdad distributiva de ingresos en los países de la región, con contadas excepciones, se presenta de modo homogéneo en la mayor parte de éstos. En promedio, la desigualdad medida por el coeficiente de concentración de Gini se ha mantenido relativamente constante en los últimos 15 años y ha estado en torno al 0,550 en promedio para América Latina (CEPAL, Fundación CIDOB, 2007). España y Portugal se han constituido como sociedades bastante más igualitarias que el resto de los países de la Región, presentando un índice de Gini bastante menor (véase el gráfico I.2).

GRÁFICO I.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): NIVEL DE PIB PERCÁPITA 2007 E INCIDENCIA DE LA POBREZA 2005 - 2007
(En dólares de 2000 y en porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de cifras oficiales y las encuestas de hogares de los respectivos países, y EUROSTAT

(http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/structural_indicators/indicators/short_list).

^a Personas en riesgo de pobreza, cuyos ingresos con escalas de equivalencia son menores al 60% del ingreso mediano equivalente nacional. Esta medida, de pobreza relativa, difiere de las de pobreza absoluta de los restantes países.

El problema de la desigualdad en la región tiene que ver fundamentalmente con la alta concentración de ingresos que se presenta en el decil más alto. Ello se traduce en un círculo vicioso, porque al haber mayor concentración se hace más difícil que el crecimiento de los países se traduzca más rápidamente en mejoras de las condiciones de los más pobres.

A pesar de ello y, en gran parte gracias a los esfuerzos de políticas públicas, la región ha avanzado enormemente en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Las inversiones en infraestructura y servicios básicos de salud y educación han mejorado significativamente los indicadores de bienestar objetivo de la población. Esto se refleja en mejoras importantes en indicadores básicos de salud como la esperanza de vida al nacer, la tasa de mortalidad infantil, las tasas de desnutrición infantil, los importantes avances en acceso a la educación, entre otros.

Los esfuerzos realizados en políticas públicas dirigidas a la educación son coherentes con el rol central que ella cumple como eslabón del desarrollo. La educación y el empleo son reconocidos como ámbitos privilegiados de superación de los problemas antes sociales, operando como mecanismos de inclusión social, de reducción de desigualdades y de superación de la pobreza.

GRÁFICO I.2
CONCENTRACIÓN DEL INGRESO EN IBEROAMÉRICA
(Coeficiente Gini de concentración del ingreso)



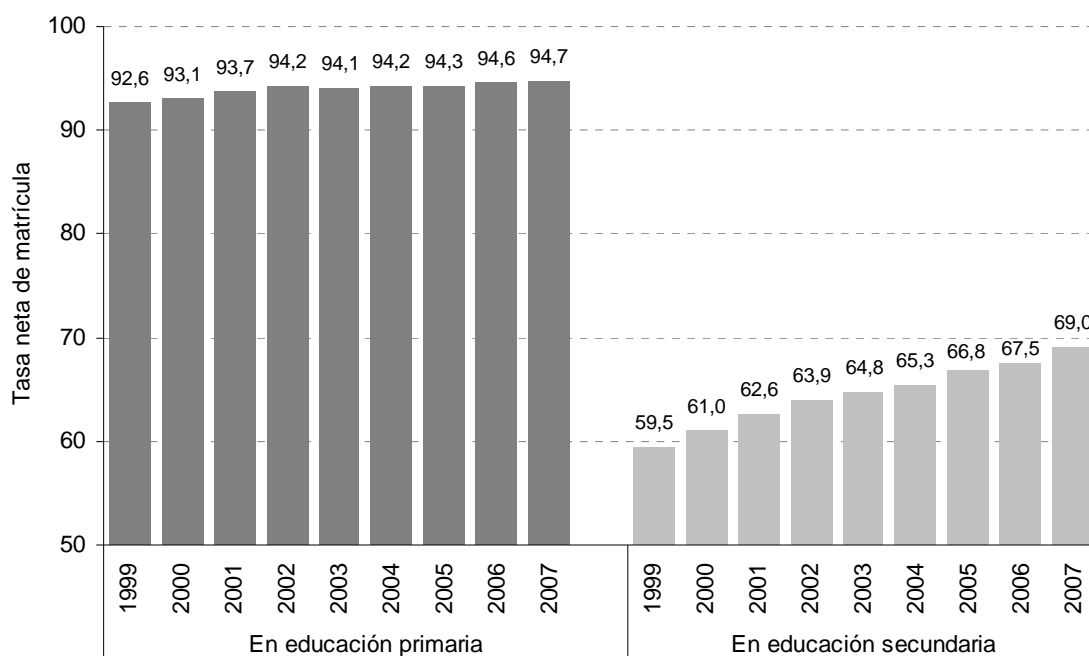
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2008, (LC/G.2402-P), Santiago de Chile, 2009. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.08.II.G.89.

^a Fuente: Instituto Nacional de Estadística España, en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453/a2007/&file=pcaxis>

^b Fuente: Instituto Nacional de Estadística Portugal, en http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001795&contexto=bd&selTab=tab2

Sin embargo, los progresos en estos campos han sido disímiles en la región durante las últimas décadas. Mientras los avances educativos han sido significativos, sobre todo en la universalización del acceso a la educación primaria, generalización del acceso a la secundaria y aumento de los años obligatorios de cobertura (véase el gráfico I.3 y el cuadro I.1), en el ámbito laboral persisten altas tasas de desocupación y subempleo. La informalidad laboral y baja productividad laboral disminuyeron levemente durante las últimas décadas, pero siguen afectando a una alta proporción de la fuerza de trabajo ocupada, especialmente la femenina: en 1990, el sector informal en las zonas urbanas abarcaba a 49% de los ocupados, y en 2006 este porcentaje solo había disminuido a 45%; para este último año, mientras 41% de la PEA masculina se desempeñaban en el sector informal, la tasa alcanzaba al 51% de la PEA femenina en dichas condiciones (CEPAL, 2009). Adicionalmente, aquellas personas que no logran alcanzar un capital educacional suficiente, tienen mayor probabilidad de quedar subempleadas, reduciendo sus posibilidades de mejorar sus condiciones de vida objetivas.

GRÁFICO I.3
IBEROAMÉRICA: EVOLUCIÓN DE TASA DE MATRÍCULA NETA DE ENSEÑANZA
PRIMARIA Y SECUNDARIA, 1999 A 2007
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información en Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

A través de su planteamiento sobre cohesión social (CEPAL, AECI, SEGIB, 2007), CEPAL ha reconocido que la asincronía de progreso entre estos dos ámbitos complica la integración social de la región. El avance y masificación del sector educativo, especialmente para los niveles de enseñanza más avanzados, lleva consigo un aumento de las aspiraciones y expectativas de las personas, sobre todo de las generaciones más jóvenes que en su mayoría han superado el nivel educacional de sus padres.

CUADRO I.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): NÚMERO DE AÑOS DE ESTUDIO OBLIGATORIOS DESDE LA ENSEÑANZA PRIMARIA RESPECTO DEL TOTAL DE AÑOS DE ESTUDIO NECESARIOS PARA COMPLETAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, ALREDEDOR DE 2008

Nivel primario		Nivel de baja secundaria		Nivel de alta secundaria			
Honduras	(6/12)	Argentina	(9/12)	Guatemala	(9/11)	Chile	(12/12)
Nicaragua	(6/12)	Bolivia (Est. Plur. de)	8/12)	México	(9/12)	Costa Rica	(10/11)*
		Brasil	(8/11)	Panamá	(9/12)	Perú	(11/11)
		Colombia	(9/11)	Paraguay	(9/12)	Venezuela (Rep. Bol. de)	(10/11)*
		Cuba	(9/12)	Portugal	(9/12)		
		Ecuador	(9/12)	República Dominicana	(8/12)		
		El Salvador	(9/12)	Uruguay	(9/12)		
		España	(10/12)				

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ), Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un modelo para armar (LC/G.2391), Santiago de Chile, 2008

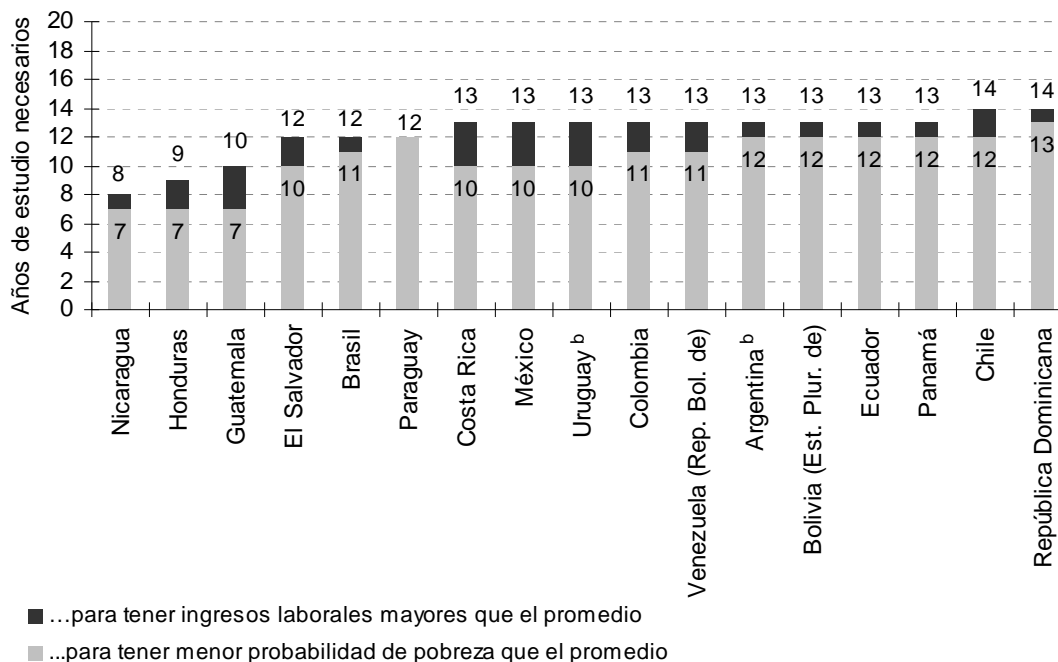
* La educación obligatoria solo considera una parte del ciclo superior de enseñanza secundaria.

Entre paréntesis se indica el número de años obligatorios y, a la derecha, el número de años necesarios para completar el ciclo superior de la enseñanza secundaria.

Si esas expectativas no logran realizarse en una segunda etapa, en términos de oportunidades laborales y de retribución adecuadas, se exacerba la frustración de expectativas y la insatisfacción colectiva. La CEPAL plantea, en esta lógica, que el avance educacional de los países de la región debe sincronizarse con el mejoramiento del sistema productivo y el mercado laboral.

La iniciativa *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, reconoce la importancia y centralidad que tiene el desarrollo educativo, cultural y de la ciudadanía social en los países, pero también releva la importancia de su vinculación de este ámbito con la esfera laboral. Solo así los avances integrales en educación producirán beneficios reales para el desarrollo económico y social, y fortalecerán la integración y cohesión sociales. Al tener en cuenta la diversidad de situaciones nacionales al momento de establecer las diversas metas y promover los compromisos de desarrollo educativo nacional y regional, la el proyecto Metas Educativas 2021 considera el tipo de necesidades y recursos que enfrenta cada uno de los países miembros. En la misma línea, el presente estudio recoge dicha diversidad y las condiciones actuales que atraviesan las economías para dimensionar los volúmenes de recursos necesarios y posibles de movilizar, y así establecer metas equilibradas y factibles de promover y comprometer.

GRÁFICO I.4
IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): AÑOS DE ESTUDIO REQUERIDOS PARA TENER UNA
PROBABILIDAD INFERIOR DE ESTAR EN LA POBREZA, O INGRESOS LABORALES
MAYORES AL PROMEDIO DE LOS OCUPADOS DE 20 A 29 AÑOS DE EDAD^a,
ALREDEDOR DE 2006
(Número de años de estudio)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ), Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un modelo para armar (LC/G.2391), Santiago de Chile, 2008.

^a Ocupados 20 o más horas a la semana.

^b Zonas urbanas.

C. Aspectos generales relacionados con la estimación de los costos financieros que significa el compromiso de las Metas Educativas 2021

Al iniciar el acuerdo entre OEI y CEPAL para establecer el costo de las metas educativas antes señaladas, la región comenzaba a sufrir los embates de la crisis financiera internacional. Hoy, varios meses después de firmado el acuerdo para el presente estudio, ya se aprecia el impacto sufrido por las economías de la región, y que las golpea de manera desigual. Al freno del volumen de las exportaciones y caída de sus precios internacionales, se le ha sumado la disminución de las remesas asociadas a la migración, aumento del desempleo, contracción de la demanda interna, aumento de la pobreza, entre otros problemas. La contracción económica a nivel regional varía dependiendo de cada país, del nivel de desarrollo de su demanda interna, su participación en el comercio internacional y, en general, su nivel de interdependencia con las economías más desarrolladas que se han visto fuertemente afectadas por la crisis.

En momentos en que concluye este ejercicio se empiezan a percibir algunas luces positivas. Hay acuerdo en que la crisis ha tocado fondo, y resta ahora la recuperación. Sin embargo, nuestras economías han recibido los impactos negativos con un cierto rezago temporal,

lo que hace posible suponer que los efectos sociales ‘colaterales’ (desempleo, pobreza, disminución general del consumo, entre otros) todavía no han alcanzado toda su magnitud.

En el ámbito educativo, y en el supuesto que la crisis es profunda pero no necesariamente duradera, cabría esperar que no haya un deterioro significativo en sus principales indicadores. En términos simples no es de esperar la disminución del acceso educativo, el aumento de las tasas de repetición, rezago y deserción escolar, o un deterioro de la calidad de los servicios educativos. Sin embargo, la persistencia de mayores tasas de desempleo y mayores niveles de pobreza pueden expresarse, en el mediano plazo, en caídas menores de la matrícula, o aumento del abandono escolar. Por otro lado, si a la contracción del producto interno bruto le sigue un período de recuperación lenta, la disminución de los ingresos fiscales no podrá ser compensada a través de políticas contracíclicas. Si bien éstas pueden ser adecuadas para enfrentar una merma temporal de las arcas fiscales, no pueden ser sostenidas en el tiempo a costa de disminuir significativamente las reservas internacionales o aumentar el endeudamiento externo. A esto se debe agregar que no todos los países han podido enfrentar la crisis con superávit de recursos o ahorros fiscales, por lo que la persistencia de la crisis o un escenario de crecimiento muy lento necesariamente afectarán negativamente los presupuestos fiscales y, por extensión, los del sector educativo.

El presente estudio, de carácter proyectivo, ha evitado los excesos de optimismo de cara a la próxima década. Sin querer, empero, pecar de pesimistas, se optó por efectuar estimaciones y proyecciones relativamente conservadoras en materia de crecimiento económico, y se apeló a la información más reciente disponible para efectuar el cálculo de costos (véase el cuadro I.2).

CUADRO I.2
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): CRECIMIENTO DEL PRODUCTO INTERNO BRUTO EN 2008,
PROYECCIÓN DE 2009 Y 2010, TASA DE CRECIMIENTO 2011-2021^a Y GASTO PÚBLICO
EN EDUCACIÓN DE 2010
(Tasas anuales de variación y porcentajes)

Países	2008	Proyección de 2009	Proyección de 2010	Tasa de crecimiento promedio proyectada entre 2011 y 2021	Gasto público social en educación proyectado en 2010 como porcentaje del PIB
Argentina	7,0	1,5	3,0	2,1	4,7
Bolivia (Estado Plur. de)	6,1	2,5	3,5	2,3	6,7
Brasil	5,1	-0,8	3,5	2,4	5,3
Chile	3,2	-1,0	3,5	3,2	3,6
Colombia	2,6	0,6	3,5	3,5	5,1
Costa Rica	2,6	-3,0	3,0	4,2	5,2
Cuba	4,3	1,0	3,0	1,7	13,8
Ecuador	6,5	1,0	2,5	2,7	2,1
El Salvador	2,5	-2,0	2,5	2,3	3,2
España	1,2	-3,0	4,1	2,0	4,6
Guatemala	4,0	-1,0	2,5	2,8	3,2
Honduras	4,0	-2,5	2,5	3,4	7,0
México	1,3	-7,0	2,5	2,6	5,8
Nicaragua	3,2	-1,0	2,5	1,6	3,2

(continúa)

Cuadro 1.2 (conclusión)

Países	2008	Proyección de 2009	Proyección de 2010	Tasa de crecimiento promedio proyectada entre 2011 y 2021	Gasto público social en educación proyectado en 2010 como porcentaje del PIB
Panamá	9,2	2,5	5,0	3,9	4,1
Paraguay	5,8	-3,0	3,0	2,6	4,1
Perú	9,8	2,0	5,0	2,5	2,7
Portugal	0,8	-3,8	0,6	1,7	5,3
República Dominicana	5,3	1,0	2,0	4,4	2,5
Uruguay	8,9	1,0	3,5	1,8	3,1
Venezuela (Rep. Bol. de)	4,8	0,3	3,5	2,2	3,8
Iberoamérica	3,5	-2,1	3,3	2,4	5,0
Iberoamérica ^b	4,3	-1,8	3,2	2,5	5,1

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Políticas para la generación de empleo de calidad 2007-2008, Santiago de Chile, 2009; Fondo Monetario Internacional, Perspectivas de la economía mundial al día. Actualización de las proyecciones centrales, 8 de julio de 2009; Banco de España, Informe de proyecciones de la economía española, Boletín Económico 33, marzo 2009.

^a Las tasas de crecimiento utilizadas para proyectar el PIB son, para la mayoría de los países, el crecimiento promedio anual observado entre 1981 y 2007. En aquellos casos en que dicho promedio mostraba una proyección optimista (Chile, España y Portugal), se optó por períodos observados de menor crecimiento.

^b Sin España y Portugal.

La información sobre gasto público en educación y gasto en investigación y desarrollo, así como de los diversos indicadores educativos utilizados para las estimaciones de costos, se obtuvo a partir de la base de datos sobre Educación administrada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Al respecto, se utilizó la información más reciente disponible (por lo general 2006/2007) sin establecer proyecciones al año 2010 (año base de las proyecciones de costos), dada la falta de evidencia sobre el comportamiento de los diversos indicadores ante la reciente crisis económica. Esto implica que no se proyecta ni un deterioro ni una mejoría en los indicadores educativos tales como tasas netas o tasas brutas de matrícula en los diversos niveles educativos, o los porcentajes de estudiantes públicos o privados por nivel.

Por otra parte, el cálculo de los recursos públicos en educación, en millones de dólares de 2000, utilizados en 2010 como referencia para las proyecciones posteriores, se basó en las proyecciones del PIB indicadas, y la suma de recursos como porcentaje del PIB reportados para los diversos niveles educativos, incluyendo los gastos no asignados cuando el país lo reporta y una estimación del gasto efectuado en la educación Inicial para niños de 0 a 3 años de edad (véase la última columna del cuadro I.2).

La obtención de costos unitarios que permitieran calcular el incremento de recursos necesarios para avanzar en una determinada meta se basó en las tasas brutas de matrícula por nivel y en las proyecciones de población por años simples que realiza el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía/División de Población (CELADE/CEPAL), y la División de Población de Naciones Unidas. En otras ocasiones se utilizaron valores referenciales provenientes de estudios específicos para algunos países, sean investigaciones nacionales o efectuadas por otros organismos internacionales.

Cabe consignar que durante el período de recolección de información, la CEPAL elaboró una ficha de información estadística con los datos obtenidos de las fuentes de información antes señaladas, complementada con información requerida sobre programas específicos que llevaran a cabo los países. Esta ficha fue distribuida por la OEI con el fin de validar o introducir correcciones a la información estadística relevante para estimaciones y proyecciones, y además complementar la información relativa a programas y experiencias que puedan considerarse destacables, de bajo costo o innovadoras en materia de alfabetización, integración de estudiantes con capacidades especiales, de minorías étnicas, entre otros. Del total de 21 fichas distribuidas (Argentina, Estado Multinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela), se obtuvieron 11 devoluciones. La información estadística corregida quedó incorporada en las respectivas estimaciones y proyecciones.

Finalmente, es necesario mencionar que la información provista por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) sobre matrícula, participación público/privada, gasto público y población utiliza como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 1997, cuyo objetivo es homogeneizar los niveles educativos en términos de contenidos, lo que no necesariamente coincide con la duración oficial de los niveles en cada país. En este sentido, los indicadores utilizados y proyectados pueden diferir en alguna medida con la información manejada oficialmente por cada país para un nivel específico.

Por los motivos antes señalados, los costos proyectados para cada meta y los costos totales son referenciales y representan órdenes de magnitud de los recursos necesarios en cada país, y no deben ser tomados como costos exactos, cuya estimación precisa excede con mucho el alcance del presente estudio. Al respecto, las cifras presentadas aquí también representan una invitación a los Ministerios y Secretarías de Educación de los países para realizar estudios específicos que muestren con mayor exactitud los costos reales de implementar las diversas iniciativas promovidas en la propuesta de Metas Educativas 2021. Solo así se podrán obtener mejores informaciones para evaluar alternativas programáticas, operativas y de gestión que aseguren un real avance en la mejoría de los sistemas educativos de la región.

RECUADRO I.2

OTROS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES QUE AFIRMAN Y PROMUEVEN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La importancia que tiene la educación para el desarrollo de la vida de las personas es un hecho innegable, y el acceder a ella es un derecho reconocido en muchos tratados y acuerdos internacionales de diversa índole. El denominador común que se encuentra en los diversos instrumentos, tanto mundiales como regionales, es el derecho que tiene cada persona de recibir una educación de calidad; y debido al carácter jurídicamente vinculante que presentan la mayoría de estos pactos se ha logrado hacer de la educación un derecho exigible ante la justicia.

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948): Reconoce el derecho de cada persona de acceder a la educación, y el deber de cada país de entregar una formación gratuita, por lo menos en lo que a instrucción básica y elemental se refiere.

- *Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, resultado de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de 1960, en vigor desde 1962. En ella se refuerza el principio de no discriminación declarado en los Derechos Humanos en el ámbito educacional, reprobando actos de exclusión a los y las estudiantes ya sea por su color, etnia, sexo, idioma, origen nacional o social, situación socioeconómica, o por posturas ideológicas u opiniones de diversa índole.

(continúa)

Recuadro I.2 (conclusión)

- *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en vigor desde el año 1976. Debido a su carácter jurídicamente vinculante se logró imponer obligaciones entre las partes y avanzar en los derechos establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo que se traduce en la exigencia de entregar una educación primaria obligatoria y gratuita, una educación secundaria generalizada y accesible a todos, al igual que la educación superior.

- *Convención de los Derechos del Niño* (1989), la que se constituye como un instrumento que comprende derechos tanto civiles como culturales, económicos, políticos y sociales. Entrada en vigor en 1990, en ella se enfatiza el especial cuidado que requieren los niños, por lo que se establece a los países firmantes la obligación de proporcionar una educación primaria obligatoria y gratuita así como hacer de la educación secundaria un lugar en el que se amplíen los aprendizajes y conocimientos adquiridos.

- *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos* (1990), establece metas por cumplirse en el año 2000, entre ellas destacan la reducción del analfabetismo y expansión de suministro de educación básica y capacitación.

- *Foro Mundial sobre la Educación* (Dakar, 2000), en el que se fijaron metas para el año 2015, como extender el acceso y la conclusión de una educación primaria gratuita y obligatoria de calidad.

- *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, el segundo objetivo plantea enseñanza primaria universal para 2015.

- *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (1969) y el *Protocolo de San Salvador* (1988), que constituyen referentes regionales de la defensa de la educación gratuita y de calidad para todos.

- *Plan de Acción Regional de la Segunda Cumbre de las Américas* (1998), donde se fijaron metas de universalización de la educación primaria y expansión de la secundaria para el año 2010, así como la existencia de oportunidades de educación a lo largo de la vida, las que han sido reafirmadas en instancias como la *III Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del Consejo Interamericano de Desarrollo Integral (CIDI)* (2004) y el *Plan de Acción de la Cuarta Cumbre de las Américas* (2005).

- *Marco de Acción Regional de Educación Para Todos* (2000) y el *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC) (2002), que se enmarcan en lo afirmado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, y plantean la universalización de la educación primaria para el año 2015, entre otras metas.

- Programa de Acción Mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes (PAMJ) (1995), y la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, en vigor desde 2008, donde se promueve una educación integral de calidad; la libertad de elegir el centro educativo; el fomento de la interculturalidad; el rechazo a la discriminación; y la movilidad académica y estudiantil en la región, entre otras.

- *Plan Iberoamericano de Cooperación e Integración de la Juventud* (2009-2015), que plantea dentro de sus objetivos el mejoramiento de la calidad educativa de los niveles secundario y terciario, y el incremento del acceso educativo y el éxito escolar de los jóvenes.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de: www.un.org/es/documents/udhr, www2.ohchr.org/spanish/law/ensenanza.htm, www.cinu.org.mx/onu/documentos/pidcp.htm, www.unicef.org/spanish/crc/, www.rlc.fao.org/frente/pdf/pidesc.pdf, www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>, www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml, <http://convencion.oij.org/CIDJpdf.pdf>, <http://convencion.oij.org/index.php?noticias/detalle/47-historica-ceremonia-de-entrada-en-vigor-en-costa-rica>

II. Asegurando la cobertura y el acceso al sistema educativo

A. Introducción

El aumento de la cobertura y el acceso a la educación constituyen dos objetivos prioritarios en los compromisos de desarrollo educativo a nivel nacional e internacional, así como en el proyecto Metas Educativas 2021. La cobertura educativa se entiende como la garantía de un cupo disponible para cada uno de los niños y niñas en edad de asistir a la escuela, representando la oferta básica que el sector público puede comprometerse a otorgar. Sin embargo, esa oferta no asegura el acceso, comprendido como el uso efectivo de dicho cupo en el sistema escolar. En ese sentido, el que exista una oferta educativa extendida no asegura su objetivo. Dificultades como las distancias en las zonas rurales, la pobreza, la desnutrición, el trabajo infantil, entre otros, pueden impedir el real acceso de todos los niños y niñas al sistema educativo. Por lo tanto, los esfuerzos no deben descansar solamente en la ampliación de la cobertura en sí misma, sino además en la creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes.

Los avances de las últimas décadas en cobertura y acceso han sido muy significativos en la Iberoamérica. En el caso de la enseñanza primaria, el acceso ya era elevado a comienzos de los años 90 (91%) y ha alcanzado niveles de carácter universal en la actualidad (97%). Los niveles de conclusión de la primaria también han mejorado en las últimas décadas.

A su vez, los niveles de acceso al ciclo secundario han aumentado entre 10 y 15 puntos porcentuales en promedio para la región desde comienzos de la década pasada llegando a una asistencia escolar de 94% en secundaria básica y de 76% en secundaria superior (CEPAL/OIJ, 2008).

Sin embargo, la generalización del acceso a la enseñanza ha traído consigo el surgimiento de nuevas dificultades. Por una parte, la eficiencia interna del propio sistema ha decrecido, aumentando las tasas de repitencia y deserción de los estudiantes. Esto se debe a que un porcentaje importante de esta nueva población estudiantil, especialmente de enseñanza secundaria, es la primera generación que accede a ella, normalmente con desventajas. Por lo tanto, es una población que necesita mucho apoyo de parte del sistema escolar. En ese sentido, los esfuerzos deben concentrarse no sólo en la cobertura y el acceso, sino también en la progresión y conclusión del ciclo educativo, especialmente para la población más pobre. El desafío importante si se considera

que el real problema del sistema escolar latinoamericano no es su insuficiente cobertura, sino la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes en la escuela (Espíndola y León, 2002).

Los problemas de deserción y repitencia constituyen dos grandes obstáculos para que la población alcance niveles educacionales más altos, y pueden explicarse según grandes grupos de factores: los extraescolares y los internos a la escuela (Espíndola y León, 2002; UNESCO/UNICEF, 1996). Por un lado, la deserción y repitencia pueden derivar de problemas como la situación socioeconómica y el contexto familiar del estudiante que, especialmente bajo condiciones de pobreza y marginalidad, pueden promover el abandono escolar temprano. En la producción y reproducción de estos factores participan agentes de naturaleza extraescolar, como el Estado (su ausencia), el mercado, la comunidad, los grupos de pares y familia (Espíndola y León, 2002).

Por otra parte, los factores intraescolares incluyen, en primer lugar, a los docentes y sus niveles de preparación y experiencia, el modo que emplean para evaluar, el nivel de comunicación que logran entablar con los estudiantes y sus padres, el tiempo que dedican a la instrucción, las expectativas que tienen sobre sus alumnos, entre otros. También cuentan aspectos organizacionales de la escuela misma, como sus formas de organización y gestión (calendario, sistemas de evaluación y promoción, disponibilidad de atención preescolar), dotación de textos, insumos didácticos y eventuales incentivos (UNESCO/UNICEF, 1996). Por último, también son factores importantes los contenidos de las materias y sus niveles de complejidad, así como el grado de adaptación que tengan o no los currículos que se impartan (relevancia y pertinencia de los mismos).

Además de los costos privados que genera la deserción escolar temprana, en términos de menores ingresos futuros y mayores tasas de desempleo, ésta tiene graves costos sociales. Dadas las grandes desigualdades de las sociedades iberoamericanas, estos problemas son más agudos en los sectores sociales desfavorecidos. El retraso escolar y el abandono tienden a mantener la transmisión intergeneracional de la pobreza, perpetuando la reproducción de la desigualdad. Ello implica costos sociales respecto de las transferencias económicas que los Estados deben realizar para asegurar la subsistencia de aquellos grupos sociales que no pueden hacerlo por sí solos. Por otro lado, el que parte de la población no alcance a concluir un ciclo educativo mínimo tiene consecuencias sobre la productividad laboral y también aumenta la dificultad de capacitación laboral.

Estos problemas ocurren de manera preponderante en la población estudiantil que asiste al sistema público de educación. Invertir en solucionarlos, significaría un ahorro futuro considerable. En efecto, lograr disminuir las tasas de repetición puede determinar un ahorro significativo en términos del gasto promedio por alumno: en muchos casos, por inyectar recursos en niños que han repetido, se descuida a aquellos que se encuentran en sus respectivos niveles, lo que puede fomentar el desinterés y dificultar el logro de aprendizajes de calidad (UNESCO/UNICEF, 1996). En este sentido, si bien es necesario incurrir en gastos iniciales específicos para enfrentar los problemas de deserción y repitencia, éstos constituirán una inversión con alta tasa de retorno social futura.

Desde la década pasada, la formación secundaria completa constituye el umbral educativo necesario para evitar caer en la pobreza o salir más fácilmente de ella. No obstante, la misma generalización de dicho nivel educativo conduce a su devaluación: los años de escolaridad se valorizan menos en el mercado laboral. Pese a que lo primero representa un beneficio social en el sentido de tener un capital humano mejor formado, afecta los logros a nivel individual puesto que las habilidades y conocimientos adquiridos se vuelven comunes en el mercado laboral. Por esa razón, es importante considerar en la toma de decisiones de políticas que el desarrollo y avance en coberturas educativas debe ir de la mano de la diversificación y especialización tanto de las alternativas académicas como de la estructura productiva. En efecto, si el aumento de cobertura educativa no se hace en vinculación con las necesidades del mundo del trabajo, se produce una integración disfuncional de la población al mercado laboral.

RECUADRO II.1

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN – CINE **(UNESCO, 1997)**

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) tiene por objeto servir de instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar indicadores comparables y estadísticas de educación tanto dentro de un país como a nivel internacional. Presenta conceptos, definiciones y clasificaciones normalizados. La CINE abarca todas las posibilidades organizadas y continuadas de aprendizaje que se brindan a niños, jóvenes y adultos, incluidos quienes tienen necesidades especiales de educación, independientemente de la institución o entidad que las imparta o de la forma de hacerlo.

La CINE es un sistema polivalente, destinado al análisis de las políticas educativas y la toma de decisiones, sean cuales fueren la estructura del sistema educativo nacional y la fase de desarrollo económico del país. Puede utilizarse para estadísticas de muchos aspectos de la educación, por ejemplo, matrícula escolar, recursos humanos o financieros invertidos, o nivel educativo de la población. En consecuencia, los conceptos y definiciones básicos de la CINE se han concebido de modo que sean universalmente válidos e independientes de las circunstancias particulares de un sistema educativo nacional.

Los principales niveles que distingue son:

NIVEL 0 – Enseñanza Preescolar: Este nivel educativo, se caracteriza fundamentalmente por el hecho de familiarizar a los niños de muy corta edad (entre tres y cinco años de edad, aproximadamente) con el tipo de entorno educativo al que deberá asistir los próximos años de su vida. Es decir, se establece un puente entre el hogar del niño y el ambiente escolar. En este nivel también se incluye la enseñanza para niños con necesidades educativas especiales, impartidas en hospitales y centros y escuelas especiales.

NIVEL 1 – Enseñanza Primaria o Primer Ciclo de la Educación Básica: La educación primaria se constituye como un nivel educativo que, de acuerdo a la CINE, se enfoca principalmente en la entrega de conocimientos básicos y en una sólida formación en materias como lectura, escritura y aritmética, las que son complementadas con otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, música, arte, etc. La edad de ingreso de los niños no es menor a los cinco años ni mayor a 7 años de edad, y la duración de la escolarización también oscila entre 5 y 7 años.

NIVEL 2 – Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria o Segundo Ciclo de Educación Básica: El comienzo de la enseñanza secundaria, definido en este primer ciclo, tiene como objetivo crear las condiciones favorables para una educación continua y para entregar mayores oportunidades de educación, completando la formación de las destrezas básicas. Es por ello que este nivel enfoca su atención en asignaturas y en profesores más especializados, lo que redundará en una formación que puede estar orientada tanto a la continuación de estudios postsecundarios como al ingreso del mercado laboral. En ese sentido, en este nivel se incluye la educación técnica. Consta de 2 o 3 años de formación y la mayoría de los países de la región los incluye en el ciclo de formación obligatoria.

NIVEL 3 – Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria: Este nivel educativo se caracteriza por ser más especializado que el nivel anterior, así como los profesores, quienes poseen un grado de especialización mayor. La edad de ingreso normal es de 15 ó 16 años. También consta de 2 o 3 años de formación.

NIVEL 4 – Enseñanza Postsecundaria, no Terciaria: En este nivel educativo los conocimientos que se adquieren no son mucho más extensos que los aprendidos en el nivel anterior, sin embargo contribuye en la ampliación de los mismos. La duración de este nivel puede oscilar entre 6 meses y 2 años. En esta clasificación también se incluye la educación de adultos, como cursos técnicos impartidos por profesionales sobre temas específicos.

NIVEL 5 – Primer Ciclo de la Educación Terciaria (no conduce directamente a una clasificación avanzada): En este nivel, los conocimientos son más avanzados que los correspondientes a los niveles 3 y 4. La duración es de mínimo 2 años.

NIVEL 6 – Segundo Ciclo de la Enseñanza Terciaria (conduce a una clasificación de investigación avanzada): Este nivel se centra en la realización de investigaciones y estudios avanzados, y no únicamente en la realización de cursos.

En la actualidad, la clasificación de encuentra en proceso de revisión, liderada por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

Fuente: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1997, Nov. de 1997, BPE-98/WS/1.

Así, el esfuerzo de política pública acerca de la necesidad de aumentar los niveles de cobertura y acceso educacional va acompañado de una serie de complejidades adicionales importantes de considerar y complementar con esfuerzos paralelos, incluidos en las Metas Educativas 2021. Cada una de las dificultades mencionadas es abordada con mayor profundidad en éste y los próximos capítulos del presente informe. Pero es importante subrayar ya desde aquí que los esfuerzos económicos presupuestados en este capítulo (programas regulares) no darán los resultados deseados si no se complementan con los presupuestados en otros capítulos ("Equipamiento y calidad" y "Programas de grupos vulnerables") y con la ampliación significativa del número de escuelas de primaria a tiempo completo, que no ha podido presupuestarse por falta de información.

B. Enseñanza inicial y preescolar

La educación preescolar ha adquirido relevancia como política pública recientemente en la región. Su definición en términos de duración y edad de inicio, así como el nivel de cobertura son bastante heterogéneos entre los países. Este nivel de enseñanza cumple un rol central en la entrega de cuidados básicos para los niños, sobre todo cuando se trata de familias de escasos recursos. El ofrecer un cuidado institucional, con financiamiento público para niños menores de seis años facilita la integración de la mujer al mercado laboral, aumentando los recursos del hogar y la autonomía de la mujer. Adicionalmente, en el caso de programas de atención a los sectores más vulnerables y desprotegidos, constituyen formas de compensar las deficiencias que se viven en los hogares, logrando que esos niños reciban, además de formación educativa, una alimentación adecuada y un entorno más favorable para su desarrollo.

La estimulación temprana y los cuidados de salud básicos, son factores de gran incidencia para el futuro desarrollo cognitivo de los niños. Como señala José Rivero (1998), esta etapa de la vida es clave para el futuro de una persona, en la medida que es ahí donde se desarrollan habilidades que más tarde repercutirán en una buena o mala capacidad de aprendizaje, entre otras cosas. Además, es en los primeros años de vida cuando la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social se desarrollan más rápidamente. Por lo tanto, un tipo de cuidado adecuado, puede reducir de manera importante las deficiencias con que muchos niños de los quintiles de ingresos más bajos, llegan al comenzar la enseñanza primaria. En ese sentido, la calidad del cuidado ofrecido y el tipo de estrategia educacional que se incluya son también esenciales de tomar en cuenta, tema que se aborda en el capítulo V.

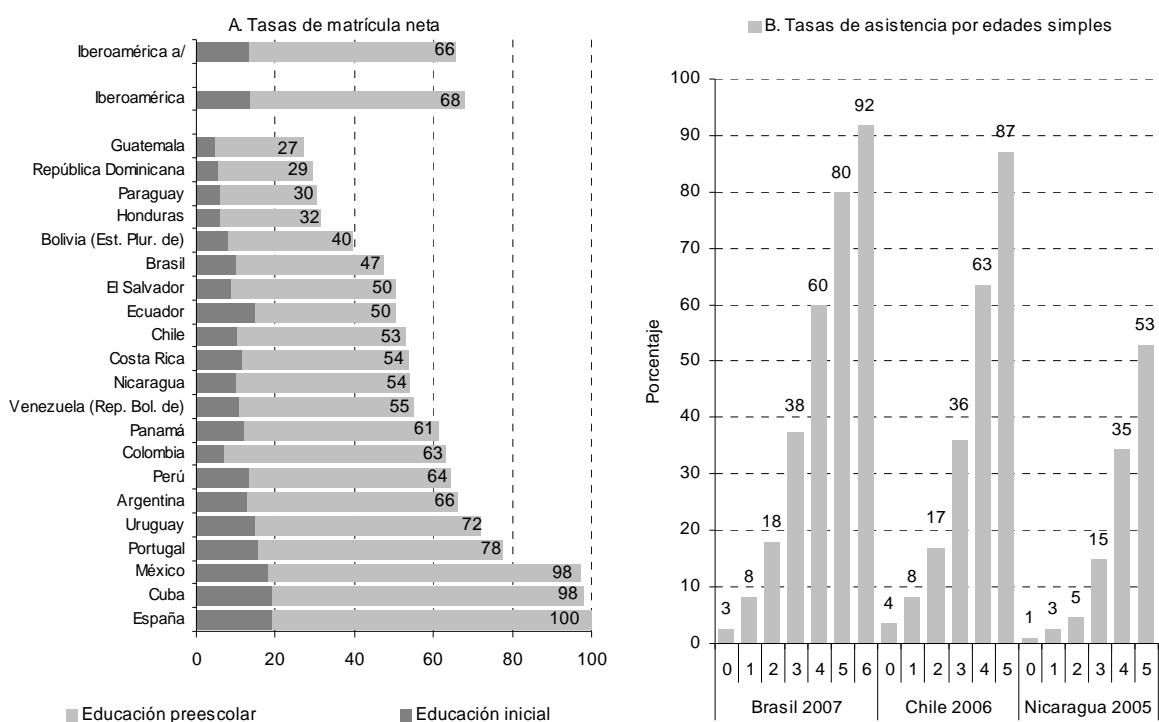
El participar en actividades de atención y educación de la primera infancia (AEPI) favorece principalmente el desarrollo de cinco áreas (UNESCO/OREALC, 2007a):

- El bienestar físico y desarrollo motor
- Desarrollo social y afectivo
- Actitud hacia el aprendizaje
- Desarrollo del lenguaje
- Desarrollo cognitivo y conocimientos generales

La ampliación de la oferta educativa preescolar y las políticas y programas que facilitan el acceso a los sectores más vulnerables contribuyen a la entrega de una base educativa significativa, definida como un factor central en la lucha contra problemas como la deserción y la repitencia. El punto de partida en la región es bastante heterogéneo, con niveles de acceso casi universal en Cuba, España y México, y niveles en torno a 30% en Guatemala (medidos a partir de

la matrícula en enseñanza preescolar de niños entre 3 y 6 años de edad)², Honduras, Paraguay y República Dominicana (véase el gráfico II.1.A). En cambio, la matrícula en educación inicial (niños de 0 a 3 años de edad) sería bastante menor, tanto por las menores coberturas de oferta institucional como por factores culturales, entre los cuales destaca la baja participación relativa de la mujer en el mercado de trabajo en comparación con otras regiones, lo que también se asocia en alguna medida a la mayor aprensión que las madres tienen para dejar niños de corta edad al cuidado de otras personas (véase el gráfico II.1.B).

GRÁFICO II.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA DE MATRÍCULA NETA PARA NIVEL PREPRIMARIO (3 A 6 AÑOS) POR PAÍS, ESTIMACIÓN DE LA TASA DE MATRÍCULA PARA EDUCACIÓN INICIAL (0 A 3 AÑOS)^a, Y TASAS DE ASISTENCIA OBSERVADAS POR EDADES SIMPLES EN PAÍSES CON DISPONIBILIDAD DE INFORMACIÓN, ALREDEDOR DE 2007^b



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS), estimaciones y encuestas de hogares de los respectivos países (tasas de asistencia).

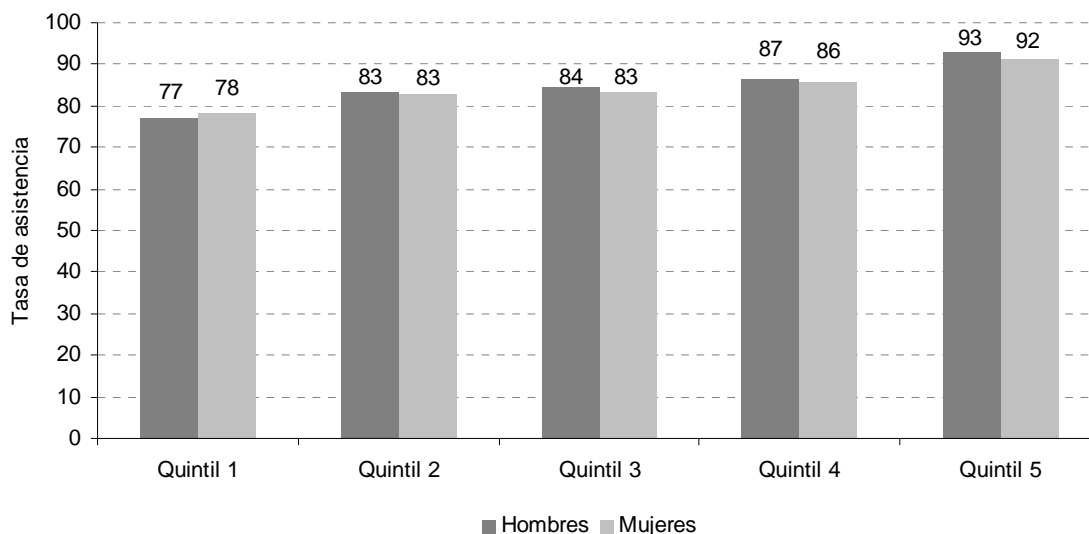
^a Estimación sobre la base de modelos exponenciales sobre la base de encuestas de hogares de los países con información disponible. Los grupos de edad varían dependiendo de los ciclos oficiales de los países.

^b El valor para Argentina es del año 2006 y para Paraguay 2005; las cifras de Costa Rica son estimadas, por falta de información.

² En el presente capítulo se distingue la educación inicial para infantes y niños de 0 a 3 años de edad (sala cuna, jardín infantil) y enseñanza preescolar de 3 a 6 años (jardín infantil, ciclo preescolar en la escuela). Los grupos de edad se superponen debido a que estos ciclos tienen diversas duraciones dependiendo de los países.

El acceso a servicios de educación y cuidado infantil es mayor en sectores socioeconómicos más altos, sobre todo en las edades más tempranas. Sin embargo, ya en el último año antes de entrar a la educación primaria, las diferencias según estrato socioeconómico son menores, y las disparidades de acceso entre niños y niñas no son notorias, como se puede apreciar en el gráfico II.2.

GRÁFICO II.2
IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): LA TASA DE ASISTENCIA A LA EDUCACION PREESCOLAR (CINE 0) UN AÑO ANTES DE LA EDAD OFICIAL DE INGRESO PARA ENTRAR A EDUCACIÓN PRIMARIA, SEGUN SEXO Y QUINTILES DE INGRESO, ALREDEDOR DE 2007
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

Si bien las desigualdades socioeconómicas no parecen ser muy relevantes en la asistencia hacia el final del ciclo preescolar, existe alguna evidencia proveniente de encuestas de hogares de que se profundiza en edades más tempranas. Además, existen fuertes disparidades de acceso entre zonas urbanas y rurales y respecto de poblaciones provenientes de pueblos originarios.

Por tanto, avanzar en el acceso a educación preescolar no sólo es relevante desde el punto de vista educativo, sino también desde el socioeconómico, toda vez que muchas veces el propio acceso permite también alimentación complementaria al niño o niña y evita problemas nutricionales, y además permite a la madre participar en la fuerza de trabajo, lo que puede mejorar el bienestar de la familia y los niños.

Sin embargo, el hecho de que las tasas de matrícula y acceso a educación preescolar estén muy rezagadas respecto de otros niveles educativos implica que sea una de las metas que demanda mayores recursos dentro del proyecto Metas Educativas 2021, como lo muestran los cuadros II.1 y II.2.

En el caso de la educación inicial, dados los bajos niveles de matrícula iniciales, el proyecto Metas Educativas 2021 propone metas de matrícula al año 2021 relativas a dichos niveles iniciales, entre 30% y 60% de los niños de 0 a 3 años de edad. La excepción se produce en el caso de países que con estas metas tuvieran un déficit excesivo como el Estado Plurinacional

de Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua (véase capítulo 8), para los cuales la meta fue triplicar las tasas de matrícula iniciales.

A partir de las estimaciones iniciales de las tasas de matrícula para dicho grupo de edad, y en el tránsito hacia las metas señaladas, en 2015 sería necesario haber incrementado el gasto desde 0,12% del PIB regional a 0,19%, con un costo total de 7,390 millones de dólares.

En el año 2021, el gasto total regional debería ascender a poco más de 22,000 millones de dólares, lo que representa 0,5% del PIB regional (0,57% si se excluye España y Portugal), con diferencias entre países que van desde menos de 0,1% del PIB en Guatemala hasta poco más de 1,2% del PIB en Cuba (véase el cuadro II.1).

Si se comparan estos recursos con el costo involucrado en sólo mantener los niveles actuales, el costo adicional de alcanzar las metas sería de 3,500 millones de dólares en 2015 y de 18,000 millones de dólares en 2021 (para examinar los costos adicionales específicos por países, véase el anexo estadístico).

En cuanto a la enseñanza preescolar, que incluye niños de 3 a 6 años de edad dependiendo del país, las metas se definieron en un rango de 30% a 80% en 2015 (si los países tenían tasas de matrícula inferiores), y de 60% a 100% de matrícula en 2021. Esta meta, junto con la anterior (educación inicial), son las que involucran los mayores costos. Esto salvo que algunos países han avanzado mucho más que otros, por lo que los avances en esta materia no representan un gasto significativo.

En la región, el costo de avanzar en la generalización de la enseñanza preescolar involucraría, para el año 2015, un gasto adicional de alrededor de 4,700 millones de dólares, sumando unos 15,700 millones en total, lo que equivale a 0,52% del PIB regional (frente a 0,45% en 2010). Con esta inversión, se pasaría de una matrícula promedio de casi 60% a 66%.

Dado que el avance anterior es relativamente poco significativo, buena parte de la inversión para extender la enseñanza preescolar se debe concentrar en el período que va entre 2015 y 2021. De esta forma, la generalización de la educación preescolar al año 2021 (en promedio, más de 96% de matrícula) significaría llevar los gastos a 0,74% del PIB, equivalentes a poco más de 33,000 millones de dólares, como se puede observar en el cuadro II.2.

Con todo, la inversión que se realiza en educación temprana es socialmente rentable por el hecho de que el apresto escolar permite reducir los costos asociados a la repetición escolar o las consecuencias derivadas del abandono escolar o de una adquisición pobre de las competencias requeridas para insertarse plenamente en el mercado de trabajo y ejercer la ciudadanía activa.

CUADRO II.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COBERTURA ESTIMADA DE LA EDUCACIÓN INICIAL DE 0 A 3 AÑOS DE EDAD^a, COSTOS EN 2021,
COBERTURAS Y COSTOS TOTALES PARA CUMPLIR LAS METAS AL AÑO 2015 Y AL AÑO 2021
(En porcentajes, miles de estudiantes, dólares y millones de dólares de 2000)

País	2010					2015			2021			
	Cobertura	Estudiantes públicos	Costo unitario	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	
	(porcentajes)	(miles)	(US\$ de 2000)			(porcentajes)	(US\$ de 2000)		(porcentajes)	(US\$ de 2000)		
Argentina	12,7	70,1	184	1 383	254	0,06	34,2	1 029	0,23	60,0	2.941	0,58
Bolivia (Est. Plur. de)	8,0	88,6	74	145	11	0,09	15,3	21	0,16	24,1	32	0,21
Brasil	9,9	73,1	1 049	806	846	0,10	13,0	1 073	0,11	40,5	3.230	0,30
Chile	10,2	47,4	36	1 966	72	0,07	32,8	291	0,24	60,0	738	0,51
Colombia	6,8	62,0	107	161	17	0,01	19,2	163	0,10	34,0	687	0,35
Costa Rica	11,3	88,0	24	794	19	0,08	26,0	75	0,27	43,5	229	0,64
Cuba	19,2	100,0	72	1 361	98	0,20	37,7	285	0,53	59,9	732	1,23
Ecuador	14,9	55,4	118	453	53	0,22	20,0	71	0,26	50,8	179	0,56
El Salvador	8,8	83,0	47	253	12	0,07	22,2	30	0,17	38,3	51	0,25
España	19,3	63,8	174	5 238	909	0,13	19,3	872	0,11	60,0	2.352	0,26
Guatemala	4,9	80,7	52	195	10	0,04	9,3	20	0,07	14,6	32	0,09
Honduras	5,9	83,3	39	447	17	0,17	11,3	33	0,28	17,8	52	0,35
México	18,0	85,4	1 231	1 170	1 441	0,22	25,0	2 658	0,36	57,3	8.982	1,05
Nicaragua	9,8	84,6	34	74	3	0,05	18,7	5	0,09	29,4	7	0,12
Panamá	12,0	84,5	28	885	25	0,13	26,9	91	0,39	44,8	270	0,91
Paraguay	5,7	72,4	18	285	5	0,06	17,5	16	0,16	31,7	29	0,24
Perú	13,2	76,9	176	261	46	0,05	28,8	152	0,16	47,4	413	0,37
Portugal	15,4	53,6	25	3 471	88	0,07	32,1	174	0,14	52,0	261	0,18
República Dominicana	5,4	50,9	18	508	9	0,03	17,1	54	0,15	31,1	185	0,39
Uruguay	14,5	61,8	13	1 078	14	0,05	30,7	43	0,15	50,1	113	0,34
Venezuela (Rep. Bol. de)	10,7	81,4	153	571	87	0,05	20,0	233	0,13	42,1	772	0,36
Iberoamérica	11,9	75,8	3 673	1 099	4 037	0,12	19,4	7 390	0,19	44,0	22.291	0,50
Iberoamérica ^b	11,6	76,8	3 474	875	3 040	0,12	19,3	6 344	0,21	43,4	19.678	0,57

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estimaciones y proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía/ División de Población (CELADE).

^a Ciclo de 0 a 2-3 años dependiendo del país.

^b Excluye España y Portugal.

CUADRO II.2
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COBERTURA ESTIMADA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD^a, COSTOS EN 2021,
COBERTURAS Y COSTOS TOTALES PARA CUMPLIR LAS METAS AL AÑO 2015 Y AL AÑO 2021
(En porcentajes, miles de estudiantes, dólares y millones de dólares de 2000)

País	2010					2015			2021			
	Cobertura	Estudiantes públicos	Costo unitario	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	
	(porcentajes)	(miles)	(US\$ de 2000)			(porcentajes)	(US\$ de 2000)		(porcentajes)	(US\$ de 2000)		
Argentina	66,1	70,1	934	1 383	1 291	0,32	76,7	2 315	0,52	100	4.976	0,99
Bolivia (Est. Plur. de)	39,7	88,6	182	145	26	0,23	58,6	39	0,30	100	67	0,44
Brasil	47,3	73,1	3 776	806	3 045	0,36	50,0	3 164	0,33	100	6.075	0,56
Chile	52,8	47,4	185	1 966	365	0,35	67,6	599	0,50	100	1.243	0,85
Colombia	63,3	62,0	1 021	161	164	0,12	74,8	634	0,39	100	2.030	1,03
Costa Rica	53,8	88,0	113	794	90	0,39	68,2	201	0,72	100	535	1,49
Cuba	98,2	100,0	384	1 361	523	1,06	98,8	753	1,40	100	1.241	2,09
Ecuador	50,3	55,4	80	453	36	0,15	65,9	47	0,17	100	71	0,22
El Salvador	50,3	83,0	200	253	51	0,32	65,8	66	0,37	100	100	0,49
España	100,0	63,8	899	5 238	4 709	0,65	100,0	4 723	0,59	100	4.292	0,48
Guatemala	27,3	80,7	368	195	72	0,28	30,0	83	0,28	60	173	0,50
Honduras	31,6	83,3	149	447	67	0,65	50,0	108	0,90	80	175	1,18
México	97,5	85,4	3 417	1 170	3 999	0,62	98,3	5 385	0,73	100	8.032	0,93
Nicaragua	53,9	84,6	183	74	14	0,27	55,0	14	0,26	60	15	0,25
Panamá	61,4	84,5	71	885	63	0,32	80,0	135	0,57	100	301	1,02
Paraguay	30,4	72,4	97	285	28	0,30	52,1	48	0,46	100	92	0,76
Perú	64,2	76,9	825	261	215	0,25	80,0	418	0,43	100	876	0,77
Portugal	77,7	53,6	135	3 471	467	0,40	84,7	477	0,37	100	523	0,37
República Dominicana	29,4	50,9	100	508	51	0,17	51,5	161	0,44	90	536	1,12
Uruguay	72,0	61,8	66	1 078	71	0,26	80,7	115	0,39	100	229	0,69
Venezuela (Rep. Bol. de)	55,1	81,4	777	571	443	0,27	65,0	759	0,41	100	1.852	0,87
Iberoamérica	59,5	74,7	13 962	1 131	15 789	0,45	65,8	20 245	0,52	96,4	33.433	0,74
Iberoamérica ^b	57,3	75,9	12 928	821	10 613	0,40	64,0	15 044	0,50	96,2	28.618	0,83

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estimaciones y proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía/ División de Población (CELADE).

^a Ciclo de 3-4 a 5-6 años dependiendo del país.

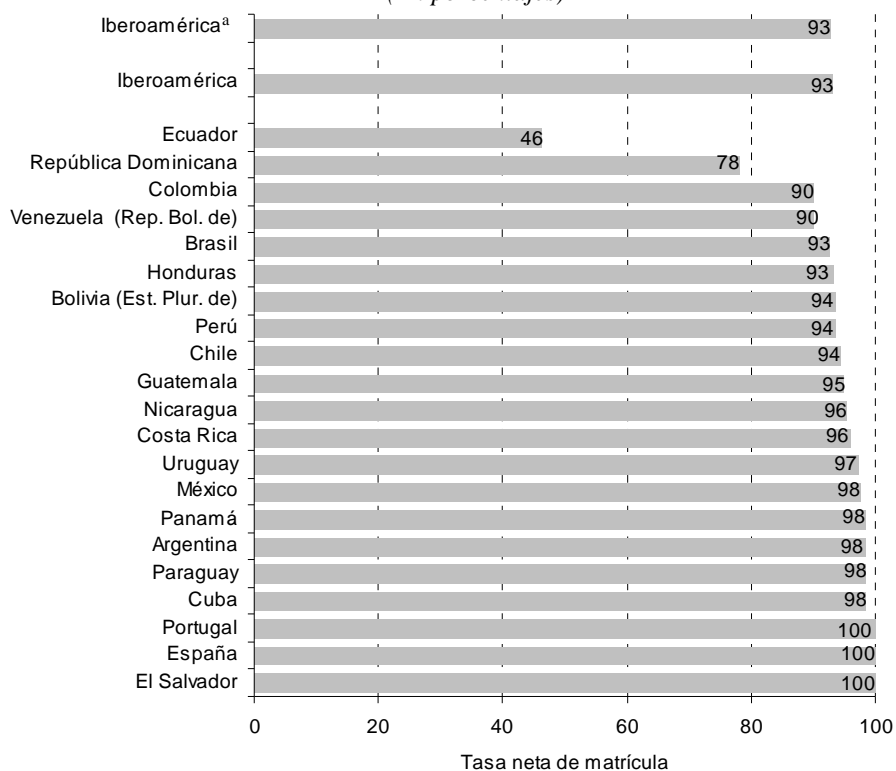
^b Excluye España y Portugal.

C. Enseñanza primaria

La enseñanza primaria ha sido considerada históricamente clave para el futuro de los niños, porque esta etapa del desarrollo es posible actuar positivamente y de manera eficaz en la formación de las personas. No es casualidad entonces que todos los acuerdos mundiales sobre educación propongan la universalización de la educación primaria, definida no sólo en términos de cobertura, sino también como el acceso equitativo a ésta. Se espera que ello repercuta en una eficaz retención y debida conclusión del ciclo completo de educación primaria y trampolín exitoso hacia la secundaria, nivel que también se hace cada vez más preciso completar.

La educación primaria debe ser a la vez universal y específica. Es preciso que aporte factores unificadores comunes a toda la humanidad, abordando al mismo tiempo las cuestiones concretas que se plantean en mundos muy distintos (Delors, 1997). Se trata de una instancia en la que se debe enfatizar la formación del niño con visiones de mundo que integren tanto las diferencias culturales que existen entre los niños de su mismo grupo, como las similitudes y principios universales aplicables a toda persona, no importando su lugar de origen, etnia, nivel socioeconómico, entre otros factores de diferenciación. Como señala Delors (1997), la educación básica es a la vez una preparación para la vida y el mejor momento para aprender a aprender, lo que trae consigo reflexiones respecto del entorno en el que se encuentra el niño, y el rol de los docentes en esta etapa de la vida.

GRÁFICO II.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA DE MATRÍCULA NETA ENSEÑANZA PRIMARIA,
ALREDEDOR 2007 ^a
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

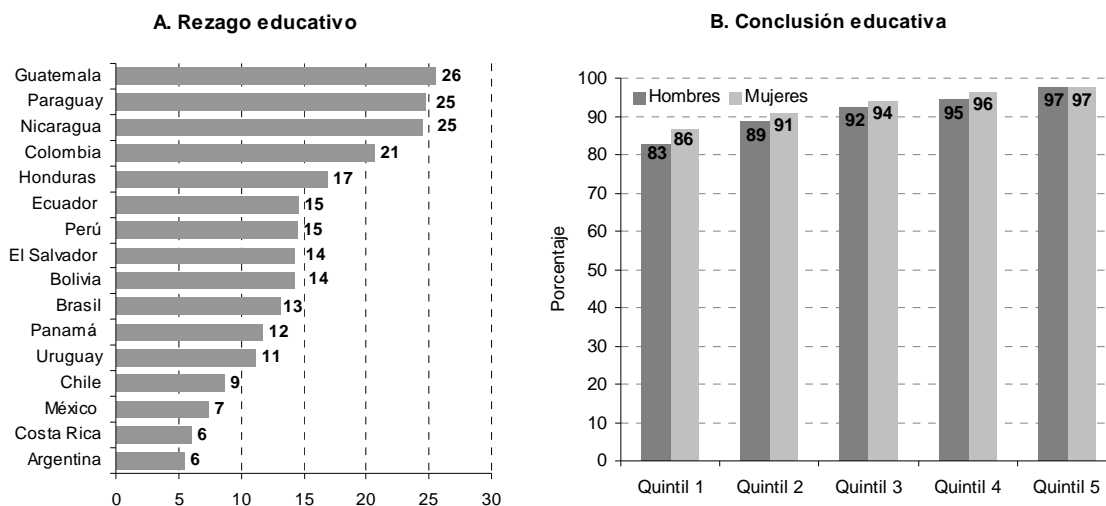
^a El valor para Argentina es del año 2006 y para Paraguay 2005; las cifras de Costa Rica son estimadas, por falta de información.

En otras palabras, ya que la escuela pasa a ser muchas veces el segundo hogar de los niños, es preciso entonces velar porque se constituya como un lugar en el que se haga entrega real y efectiva tanto de conocimientos como de habilidades para desarrollarse socialmente. En términos cognitivos, en esta etapa los niños y niñas aprenden aquellas habilidades básicas que les permitirán aprender a aprender e integrarse al mundo en su vida adulta; habilidades como la lecto-escritura y la lógica matemática básica.

El acceso a educación primaria en Iberoamérica es homogéneamente alto, alcanzando niveles cercanos al universalidad en varios de los países miembros. Tampoco en este caso se presentan diferencias significativas entre el acceso de niñas y niños al sistema y entre estratos socioeconómicos. Sin embargo, se empiezan a apreciar algunas diferencias cuando se examinan los niveles de conclusión educativa: las niñas superan levemente a los niños, y mientras solo 2 de cada 100 niños y niñas de los estratos superiores de ingreso (quinto quintil) no culmina la primaria, entre los que provienen de los estratos más pobres 15 de cada 100 no lo hacen (véase el gráfico II.4.B).

GRÁFICO II.4

IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): ATRASO ESCOLAR DE LOS NIÑOS ENTRE 9 Y 11 AÑOS DE EDAD^a Y CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (CINE 1) ENTRE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD, DE LA POBLACION TOTAL SEGUN SEXO Y QUINTILES DE INGRESO, ALREDEDOR DE 2006-2007
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Resumen Estadístico I, Totales Nacionales, Octubre de 2008, y de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

^a Niños con dos o más años de atraso en el grado al que asisten respecto de su edad.

Asimismo, se registran algunas diferencias en las tasas de conclusión de la enseñanza primaria según área geográfica (cerca de 95% en las urbanas y menos de 84% en las rurales) y según origen étnico: solo 80% de los niños provenientes de pueblos originarios (CEPAL, 2008).

CUADRO II.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COBERTURA ESTIMADA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA^a, COSTOS EN 2021, COBERTURAS Y COSTOS
TOTALES PARA CUMPLIR LAS METAS AL AÑO 2015 Y AL AÑO 2021
(En porcentajes, miles de estudiantes, dólares y millones de dólares de 2000)

País	2010					2015			2021			
	Cobertura	Estudiantes públicos	Costo unitario	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	
	(porcentajes)	(miles)	(US\$ de 2000)			(porcentajes)	(US\$ de 2000)		(porcentajes)	(US\$ de 2000)		
Argentina	98,3	78,2	3 085	1 784	6 336	1,58	99,4	6 458	1,45	100	6 576	1,30
Bolivia (Est. Plur. de)	93,7	91,6	1 269	238	353	3,03	97,6	378	2,89	99	386	2,57
Brasil	92,6	89,5	11 875	786	13 261	1,57	97,3	13 884	1,46	99	13 611	1,25
Chile	94,4	45,8	652	1 668	1 208	1,17	97,9	1 233	1,02	99	1 262	0,87
Colombia	90,1	81,7	3 298	599	2 542	1,88	96,3	2 553	1,59	98	2 534	1,28
Costa Rica	95,9	93,0	431	1 032	514	2,26	98,5	526	1,88	99	523	1,46
Cuba	98,5	100,0	800	2 431	1 946	3,94	99,4	1 855	3,45	100	1 758	2,96
Ecuador	46,2	69,7	557	125	178	0,75	80,0	226	0,83	90	239	0,75
El Salvador	100,0	90,3	858	231	232	1,44	100,0	233	1,29	100	233	1,13
España	100,0	66,8	1 771	5 097	9 509	1,32	100,0	10 229	1,29	100	10 082	1,13
Guatemala	95,0	89,2	1 935	212	500	1,95	98,1	559	1,90	99	601	1,73
Honduras	93,3	93,2	958	262	321	3,15	97,5	339	2,80	99	353	2,38
México	97,6	91,7	11 196	1 092	14 210	2,19	99,1	13 861	1,88	100	12 983	1,51
Nicaragua	95,5	85,3	648	94	75	1,48	98,3	77	1,40	99	78	1,29
Panamá	98,3	89,1	356	552	226	1,16	99,4	231	0,98	100	230	0,78
Paraguay	98,4	83,6	709	212	172	1,87	99,4	176	1,69	100	178	1,47
Perú	93,7	81,8	2 527	280	874	1,02	97,7	902	0,93	99	929	0,82
Portugal	100,0	88,9	594	2 804	1 896	1,62	100,0	1 837	1,44	100	1 718	1,22
República Dominicana	78,3	80,4	821	294	308	1,03	91,9	356	0,96	96	370	0,77
Uruguay	97,4	86,2	256	838	253	0,93	99,0	248	0,83	100	243	0,73
Venezuela (Rep. Bol. de)	90,1	84,9	2 577	646	1 951	1,17	96,3	2 122	1,14	98	2 179	1,02
Iberoamérica	93,1	85,4	47 172	1 011	56 866	1,64	97,4	58 283	1,49	98,7	57 066	1,27
Iberoamérica ^b	92,7	86,3	44 808	826	45 461	1,72	97,3	46 217	1,55	98,6	45 267	1,31

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estimaciones y proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía/ División de Población (CELADE).

^a Ciclo de 6-7 a 11-12 años dependiendo del país. El indicador presentado es la tasa neta de matrícula. De los disponibles, es el que mejor resume asistencia y conclusión oportuna simultáneamente.

^b Excluye España y Portugal.

Otro elemento importante por destacar es el rezago o atraso educativo, que genera importantes costos para los sistemas educativos de la región. Solo en el nivel de educación primaria, en la región se gastarían más de 9,000 de dólares producto de atender a niños que de acuerdo a su edad deberían estar asistiendo a la educación secundaria. Ya entre los 9 y 11 años de edad se aprecia un porcentaje importante de niños atrasados en dos o más años respecto del grado que les correspondería, aún teniendo en cuenta que varios países tienen, para los primeros grados, sistemas de promoción automática (véase el gráfico II.4.A).

Como se puede ver, pese a los importantes logros registrados en educación primaria durante las últimas décadas, todavía resta por avanzar cierto trecho. De esta forma, el proyecto Metas Educativas 2021 ha propuesto la meta específica 9, de asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias. Operacionalmente, esto se traduce en que para el año 2015, 100% de los niños estén escolarizados en educación primaria y entre 80% y 100% terminen a la edad correspondiente, y que en el año 2021 en todos los países más de 90% la terminen oportunamente.

Dados los importantes avances ya señalados, esta meta es comparativamente poco costosa, más aún teniendo en cuenta el descenso de la población en edad de estudiar en educación primaria en línea con el proceso de transición demográfica. De este modo, mientras en 2021 la región gastaría alrededor de 56,8 mil millones de dólares con una tasa neta de matrícula cercana en torno al 93% (1,64% del PIB), para el año 2015 el gasto total solo ascendería a 58,2 miles de millones (con una tasa de matrícula neta de más de 97%), lo que representaría un descenso en la prioridad macroeconómica de este gasto, a cerca de 1,5% del PIB. De igual forma, para el año 2021, con una tasa neta de matrícula promedio para la región cercana a 99%, se proyecta un leve descenso absoluto de los recursos necesarios, que se situarían en 57 mil millones de dólares, representando tan solo 1,27% del PIB regional (véase el cuadro II.3). Y como se puede apreciar en el anexo estadístico, para ese año la demanda adicional de recursos para lograr estos niveles de asistencia y logro, respecto de los actualmente registrados, sería solo del orden de 1,500 millones de dólares.

Esta situación permitiría disponer de mayores recursos para orientarlos a otros niveles educativos, como la enseñanza preescolar, o la secundaria, que se revisa a continuación.

D. Enseñanza secundaria

Si en la educación primaria el objetivo es entregar herramientas básicas y comunes a los niños, en el caso de la educación secundaria, lo que se pretende es “cuajar” los talentos que poseen los estudiantes (Delors, 1997). En ese sentido, lo característico de la educación secundaria es que se constituye como un espacio de formación de perfiles, debido a la propia organización del nivel; estar dividido entre asignaturas que promueven la educación postsecundaria y otras que preparan el camino para hacer ingreso al mundo laboral.

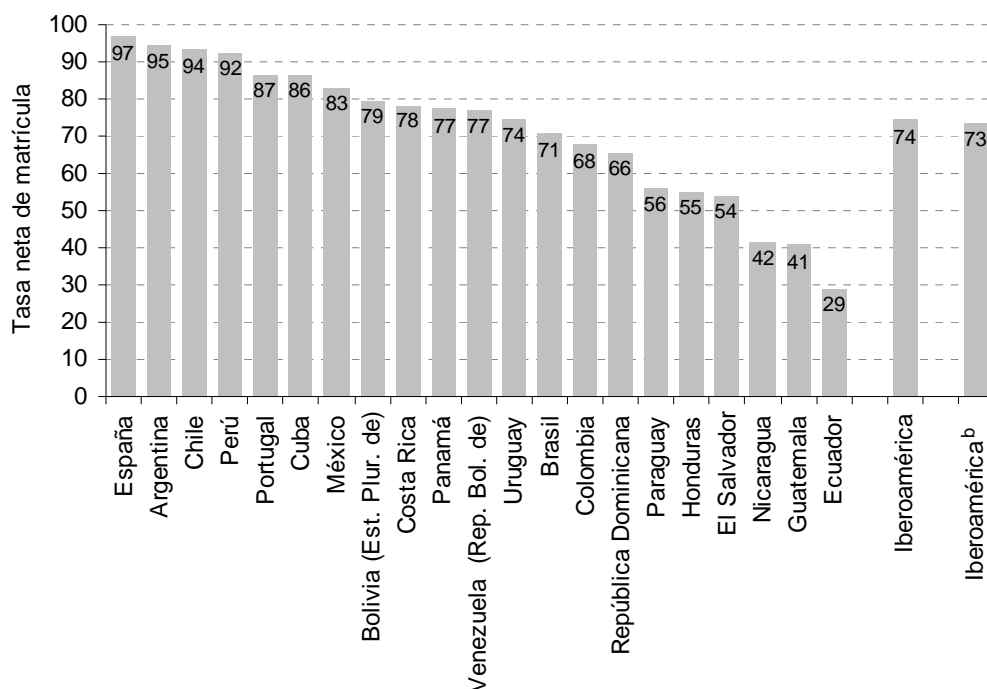
La secundaria baja

El ciclo de secundaria básica tiene como objetivo completar la formación de las destrezas básicas y crear las condiciones favorables para una educación continua y para entregar mayores oportunidades de educación. En este sentido, el primer ciclo de educación secundaria es una continuación del primario y busca sentar las bases para la educación a lo largo de la vida.

A diferencia de la enseñanza primaria, el acceso y progresión oportuna hacia y dentro del nivel secundario básico es bastante menor, y la situación entre países más heterogénea: la tasa

neta de matrícula en este nivel llega a 74 (frente a 93 en primaria), y va desde 29% (Ecuador) hasta 97% (España)³, como se aprecia en el gráfico II.5.

GRÁFICO II.5
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA DE MATRÍCULA NETA ENSEÑANZA SECUNDARIA
BÁSICA, ALREDEDOR 2007^a
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

^a El valor para Argentina es del año 2006 y para Paraguay 2005; las cifras de Costa Rica son estimadas, por falta de información.

^b Excluye España y Portugal

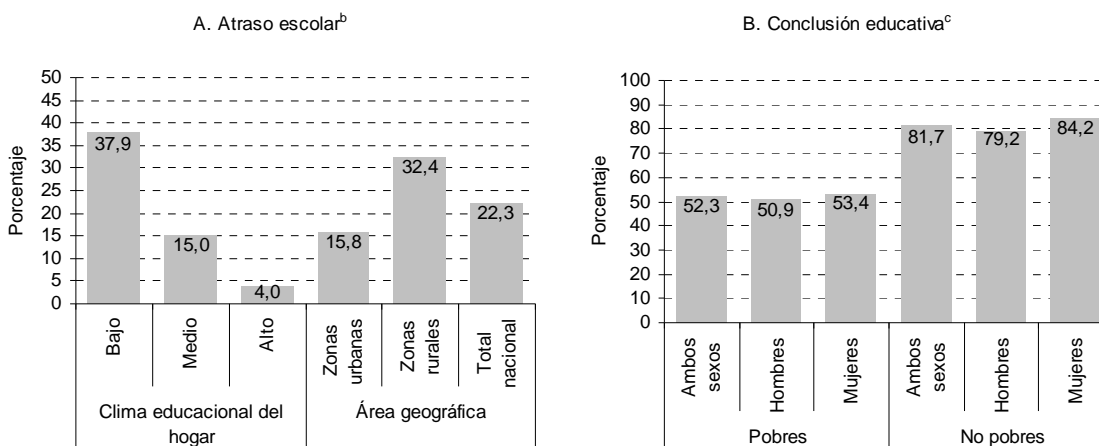
Por otro lado, el rezago escolar se acumula y las desigualdades socioeconómicas, por área geográfica o según origen étnico se acrecientan. El clima educativo del hogar es un factor determinante en el rezago escolar de los niños de 12 a 14 años: un niño perteneciente a un hogar con bajo clima educativo tiene 10 veces mayor probabilidad de rezagarse que uno proveniente de un hogar con buen clima educativo. También se observan diferencias importantes según el área de residencia (véase el gráfico II.6.A).

Lo anterior está naturalmente asociado con los niveles de bienestar de los hogares y de los estudiantes. Así, en cuanto a conclusión educativa (oportuna o no), se observa una diferencia muy pronunciada según si los jóvenes provienen de hogares pobres o no pobres (52% frente a 82%). También es interesante señalar que independiente de la condición de pobreza, las mujeres terminan en mayor proporción este nivel educativo, lo que en parte se explica por la mayor propensión

³ Conviene tener presente que las tasas netas del nivel secundario básico se pueden ver afectadas tanto por el rezago y deserción durante el ciclo primario como por el rezago entre los jóvenes que deberían estar en la educación secundaria superior.

masculina a incorporarse tempranamente al mercado de trabajo. En contraste con lo anterior, existe evidencia que entre jóvenes provenientes de pueblos originarios esta relación se invierte, siendo menor la proporción de mujeres la que termina este nivel educativo (CEPAL, 2008).

GRÁFICO II.6
IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): ATRASO ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES DE 12 A 14 AÑOS^a
SEGÚN CLIMA EDUCACIONAL DEL HOGAR Y ÁREAS GEOGRÁFICAS, Y CONCLUSIÓN
DEL NIVEL SECUNDARIO BÁSICO ENTRE JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS SEGÚN CONDICIÓN
DE POBREZA Y SEXO, ALREDEDOR 2006-2007
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Resumen Estadístico I, Totales Nacionales, Octubre de 2008, y de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

^a Niños con dos o más años de atraso en el grado al que asisten respecto de su edad.

^b Promedio simple de 16 países.

^c Promedio ponderado de 18 países.

Estas diferencias en acceso, progresión y conclusión educativa van amplificándose paulatinamente a lo largo del ciclo escolar, reproduciendo a través del mismo sistema educativo la cadena de desigualdad. Por ello es un imperativo enfrentar esta situación a través de acciones e inversiones concretas. El proyecto Metas Educativas 2021 propone, al respecto, que para el 2015 entre 60% y 90% de los niños y jóvenes asistan a la educación secundaria básica, y que al menos entre 40% y 80% la culmine. Para el año 2021, propone aumentar el acceso hasta niveles entre 70% y 100%, con porcentajes de término que varíen entre 60% y 90% dependiendo de la realidad actual de los países.

De acuerdo a esta proposición, y dado que la situación proyectada al 2010 si bien es heterogénea no es mala, los avances son poco costosos hacia el 2015. Teniendo en consideración el descenso absoluto en muchos países de la población en edad de estar en este nivel educativo, el incremento desde 35,5 miles de millones a 36,5 miles de millones entre 2010 y 2015 implica una reducción del gasto como porcentaje del PIB, de 1,02% a 0,94%, y a 0,84% en 2021 (asumiendo un crecimiento promedio moderado durante toda la década, como se puede observar en el capítulo I). Al final del período, el gasto bordearía los 38,000 millones de dólares, para llegar a un nivel de acceso y tránsito oportuno en este nivel de poco menos de 81% (véase el cuadro II.4). En 2021, este avance, respecto de haber mantenido las tasas netas de matrícula actuales (74%), habrá

costado unos 1,400 millones de dólares adicionales (para el detalle por países y por año, véase el anexo estadístico).

Por último, es necesario hacer el siguiente alcance respecto de esta proyección de costos: el proyecto Metas Educativas 2021 en su meta específica 9 incluye en forma separada objetivos de acceso y conclusión; los costos utilizan la proyección del indicador de tasa meta de matrícula, como única aproximación simultánea de ambos objetivos disponible para todos los países.

La secundaria superior

Este nivel de enseñanza se orienta fundamentalmente a la especialización. Enfoca su atención en asignaturas y en profesores más especializados que el ciclo secundario básico, y apunta a la formación para la continuación de estudios postsecundarios o al ingreso del mercado laboral.

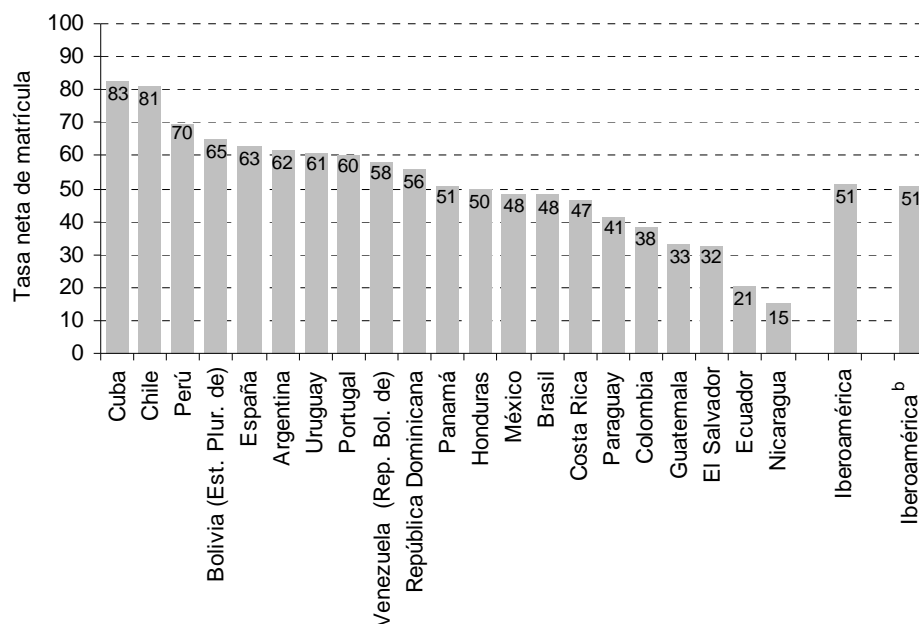
Como se mencionaba al comenzar este capítulo, CEPAL ha planteado que concluir la enseñanza secundaria en la región constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza. Es decir, para tener una alta probabilidad de lograr una incorporación al mercado laboral que asegure un nivel de vida con condiciones mínimas de bienestar en la vida futura, se requiere concluir 12 años de estudios formales (ú 11 dependiendo del país). En ese sentido, la atención que merece la enseñanza secundaria en materia de cobertura y acceso y calidad es clave.

La culminación de este nivel es, por tanto, crucial en el contexto regional no solo para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático y que permiten al sujeto desenvolverse libremente y con capacidad para aprender por el resto de su vida, sino que también es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar que le permiten romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad que, de lo contrario, afectarán a sus hijos.

En la región, la realidad que enfrenta la población joven no es muy auspiciosa. Los niveles de acceso son cada vez menores, asociados al abandono escolar, y el rezago acumulado a esta edad actúa como un factor expulsor muy relevante del sistema educativo. Los jóvenes ya enfrentan oportunidades para incorporarse al mercado de trabajo, lo que desincentiva su retención sobre todo si enfrentan condiciones adversas de carácter económico, académico, de integración o formación de identidad. Por otro lado, aún en muchos países de la región este ciclo de enseñanza no es obligatorio, por lo que no es exigible ni para los jóvenes ni frente a los Estados.

La situación de acceso y progresión oportuna es muy heterogénea en la región, y va desde una tasa neta de matrícula superior a 80% (Chile y Cuba), hasta niveles muy bajos, donde más de dos tercios de los jóvenes está en situación de rezago o simplemente abandonaron el sistema educacional (Ecuador, El Salvador, Guatemala y Nicaragua). El promedio regional apenas supera el 50% (véase el gráfico II.7).

GRÁFICO II.7
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA DE MATRÍCULA NETA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR, ALREDEDOR 2007^a
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

^a El valor para Argentina es del año 2006 y para Paraguay 2005; las cifras de Costa Rica son estimadas, por falta de información.

^b Excluye España y Portugal

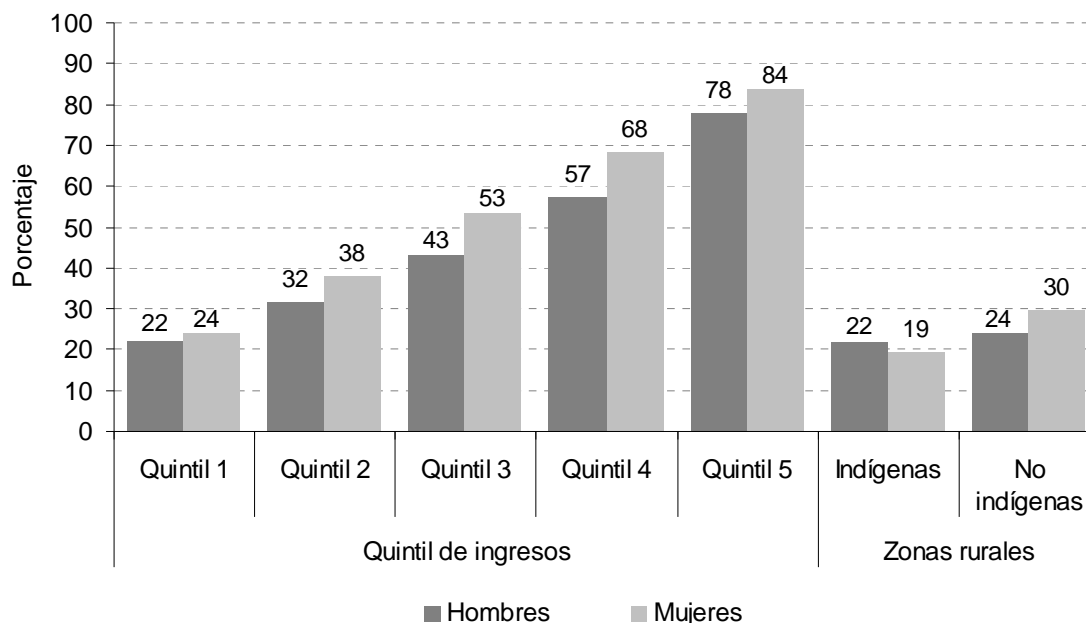
A la heterogeneidad entre países se suma una cada vez más pronunciada heterogeneidad al interior de los países, que produce diferencias muy pronunciadas entre zonas urbanas y rurales, entre estudiantes pobres y no pobres o de distintos estratos socioeconómicos, entre indígenas y no indígenas, entre otros factores discriminadores.

Por ejemplo, entre los estudiantes provenientes de más altos ingresos (quintil 5), 4 de cada 5 logra terminar la enseñanza secundaria completa; entre los de nivel socioeconómico bajo sólo lo hace 1 de cada 5. Las diferencias de logro entre hombres y mujeres se empiezan a amplificar, aunque levemente respecto de otros factores, principalmente en los niveles socioeconómicos superiores (véase el gráfico II.8). Al respecto, conviene tener presente que los hombres jóvenes suelen salir al mercado de trabajo y aportan ingresos a sus familias, lo que permite que se ubiquen en estratos superiores, razón por la cual se exhiben menores diferencias de género en los estratos más bajos. También es preciso reconocer que no hay total claridad respecto del orden de los factores de abandono escolar y trabajo infanto-juvenil: si el trabajo impulsa al abandono escolar o si el rezago y mal rendimiento influye en el abandono, y luego éste en la incorporación al mercado de trabajo.

También es importante destacar que en las zonas rurales, donde las comunidades indígenas ocupan espacios territoriales más o menos definidos y conforman una cultura e identidad muchas veces abiertamente distinta a la urbana ‘occidentalizada’, se da con mucha mayor frecuencia el abandono temprano por parte de las niñas, por sobre los niños. Esto se expresa en menores tasas de conclusión de la alta secundaria, como puede apreciarse en el gráfico

II.8. Ellas suelen orientarse al ejercicio de actividades productivas agrícolas al interior de sus comunidades y familias. Este patrón no se observa entre jóvenes provenientes de pueblos originarios que habitan zonas urbanas.

GRÁFICO II.8
IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES)^a : CONCLUSIÓN DEL NIVEL SECUNDARIO SUPERIOR
ENTRE JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS SEGÚN CONDICIÓN DE NIVEL DE INGRESO
PERCÁPITA Y SEXO, ALREDEDOR DE 2007
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

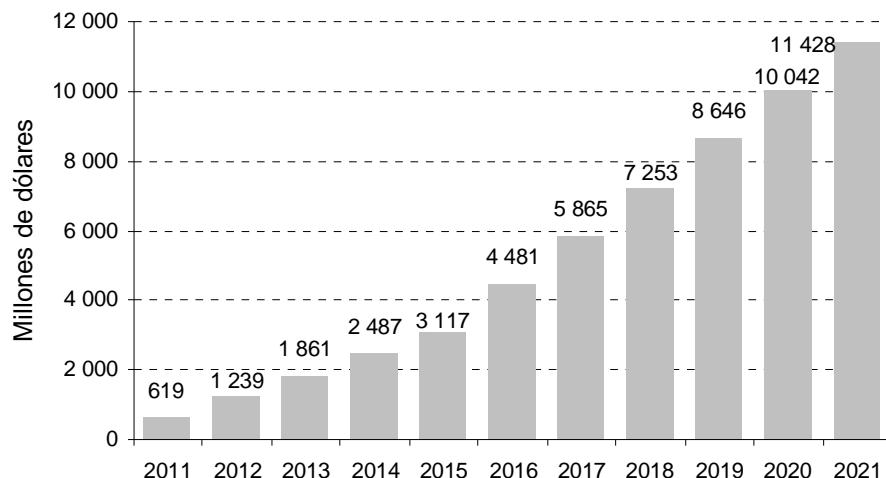
^a Las cifras respecto a jóvenes indígenas y no indígenas refieren a 8 países.

Así, el desafío de lograr la conclusión del ciclo de educación secundaria superior es mayor que en los dos niveles anteriormente revisados. El proyecto Metas Educativas 2021 así lo reconoce en su meta general 6 y meta específica 16, ya que sugiere porcentajes de culminación que van entre el 40% y el 70% en 2015 y el 60% y el 90% en 2021, sin referirse a la progresión oportuna.

Al contrario de las dos metas anteriores, para avanzar en los niveles de logro propuestos al año 2021, el gasto público como porcentaje del PIB requiere ser mantenido en 0,66%, representando casi 26,000 millones de dólares a nivel regional. Y esto para pasar desde niveles de matrícula de 51 a 60. Para lograr situarse en un nivel alrededor de 79% en 2021, la inversión requerida es de poco menos de 35 mil millones de dólares, lo que representa el 0,77% del PIB.

Esto representa un monto progresivo de recursos adicionales a los necesarios para mantener los actuales niveles de matrículas, que van desde 619 millones de dólares en 2011 a más de 3,100 en 2015, para llegar a casi 11,500 millones de dólares en 2021, como se puede apreciar en el gráfico II.9.

GRÁFICO II.9
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): RECURSOS ADICIONALES NECESARIOS^a
PARA AVANZAR HACIA EL CUMPLIMIENTO DE LA META DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA SUPERIOR, 2011-2021
(En millones de dólares)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / División de Población (CELADE).

^a Comparación respecto de los recursos necesarios para mantener los actuales niveles de matrícula.

Pese a la magnitud que significa el esfuerzo anterior en términos de recursos absolutos, la región, aunque de manera heterogénea, comienza a enfrentarse a una ventana de oportunidad para invertir en la ampliación de la cobertura de enseñanza media para conseguir avances significativos. Tal como lo plantea CEPAL, la mayor parte de los países ya ha entrado en el proceso de transición demográfica, que invierte las relaciones de dependencia, creando una etapa donde las tasas de personas en edad productiva son mayores en relación a los dependientes, especialmente niños y jóvenes. Esta etapa, que se ha denominado bono demográfico, ya registra un impacto positivo en el sector educativo. La magnitud del ahorro que se logrará con la reducción de las relaciones de dependencia de la población en edad escolar primaria y secundaria durante todo el período del bono demográfico será considerable. En todos los países, este ahorro sería suficiente para cubrir el costo de una cobertura universal de educación secundaria y constituye una buena contribución para lograr metas más ambiciosas en términos de inversión por estudiante (CEPAL, 2009).

CUADRO II.4
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES):
COBERTURA ESTIMADA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA^a, COSTOS EN 2021, COBERTURAS Y COSTOS TOTALES
PARA CUMPLIR LAS METAS AL AÑO 2015 Y AL AÑO 2021
(En porcentajes, miles de estudiantes, dólares y millones de dólares de 2000)

País	2010					2015			2021			
	Cobertura	Estudiantes públicos	Costo unitario	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	
	(porcentajes)	(miles)	(US\$ de 2000)			(porcentajes)	(US\$ de 2000)		(porcentajes)	(US\$ de 2000)		
Argentina	95	74,4	1 450	2 824	4 401	1,10	95	4 246	0,95	95	4 364	0,87
Bolivia (Est. Plur. de)	79	98,0	361	208	91	0,78	80	98	0,75	84	104	0,69
Brasil	71	89,9	8 820	934	12 945	1,53	73	13 707	1,45	79	14 384	1,32
Chile	94	46,6	233	1 727	439	0,43	94	405	0,34	94	410	0,28
Colombia	68	82,5	2 048	499	1 376	1,02	71	1 386	0,86	77	1 393	0,70
Costa Rica	78	92,6	180	915	225	0,99	78	219	0,78	83	229	0,64
Cuba	86	100,0	361	2 805	1 123	2,27	86	1 082	2,01	88	1 015	1,71
Ecuador	29	61,5	154	145	60	0,25	40	68	0,25	53	77	0,24
El Salvador	54	89,3	222	226	77	0,48	59	85	0,47	68	94	0,46
España	97	67,9	1 082	3 973	5 292	0,73	97	5 781	0,73	97	6 241	0,70
Guatemala	41	30,0	128	364	69	0,27	50	87	0,30	61	112	0,32
Honduras	55	77,0	228	351	95	0,92	60	104	0,86	69	120	0,81
México	83	87,8	4 586	1 006	6 387	0,98	83	6 231	0,85	86	6 068	0,71
Nicaragua	42	79,3	134	87	22	0,44	50	23	0,42	61	26	0,44
Panamá	77	86,8	131	836	122	0,63	78	128	0,55	82	136	0,46
Paraguay	56	89,0	209	178	53	0,58	61	58	0,56	70	65	0,54
Perú	92	67,3	1 055	344	439	0,51	92	415	0,43	92	424	0,37
Portugal	87	86,6	243	4 144	1 305	1,11	87	1 373	1,08	88	1 305	0,92
República Dominicana	66	75,2	206	310	84	0,28	69	90	0,24	75	98	0,20
Uruguay	74	88,1	103	974	145	0,53	76	140	0,47	81	142	0,43
Venezuela (Rep. Bol. de)	77	77,7	983	676	810	0,48	78	837	0,45	82	905	0,42
Iberoamérica	74,4	82,5	22 917	1 155	35 559	1,02	76,1	36 565	0,94	80,8	37 712	0,84
Iberoamérica ^b	73,3	83,4	21 593	981	28 962	1,10	75,0	29 410	0,99	79,9	30 166	0,87

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estimaciones y proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía/ División de Población (CELADE).

^a Ciclo típicamente desde los 12 a los 14 años dependiendo del país. El indicador presentado es la tasa neta de matrícula. De los disponibles, es el que mejor resume asistencia y progresión oportuna simultáneamente.

^b Excluye España y Portugal.

CUADRO II.5
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COBERTURA ESTIMADA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR^a, COSTOS EN 2021, COBERTURAS Y COSTOS TOTALES PARA CUMPLIR LAS METAS AL AÑO 2015 Y AL AÑO 2021
(En porcentajes, miles de estudiantes, dólares y millones de dólares de 2000)

País	2010						2015			2021		
	Cobertura	Estudiantes públicos	Costo unitario	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	Cobertura	Millones de dólares	Porcentaje del PIB	
	(porcentajes)	(miles)	(US\$ de 2000)	(porcentajes)								(US\$ de 2000)	(porcentajes)	(US$ de 2000)
Argentina	62	66,3	849	3 133	2 859	0,71	65	2 961	0,66	85	3 727	0,74
Bolivia (Est. Plur. de)	65	91,1	537	192	103	0,89	67	112	0,85	87	154	1,03
Brasil	48	86,0	4 134	1 344	5 554	0,66	58	7 062	0,74	78	9 800	0,90
Chile	81	35,7	338	2 371	870	0,84	81	770	0,64	89	800	0,55
Colombia	38	79,8	556	1 585	882	0,65	52	1 196	0,74	72	1 587	0,80
Costa Rica	47	89,9	72	1 245	90	0,40	57	106	0,38	77	140	0,39
Cuba	83	100,0	364	3 125	1 139	2,30	83	1 048	1,95	90	1 094	1,84
Ecuador	21	60,6	103	517	53	0,22	43	116	0,43	63	168	0,53
El Salvador	32	77,9	111	406	45	0,28	49	72	0,40	69	104	0,50
España	63	78,3	420	11 312	4 750	0,66	66	4 913	0,62	86	7 310	0,82
Guatemala	33	17,3	37	968	36	0,14	50	60	0,20	70	95	0,27
Honduras	50	74,0	191	521	100	0,97	59	122	1,01	79	166	1,12
México	48	80,3	2 468	1 812	4 473	0,69	58	5 160	0,70	78	6 694	0,78
Nicaragua	15	76,3	32	726	23	0,46	40	57	1,03	60	82	1,37
Panamá	51	82,2	78	1 212	94	0,49	60	118	0,50	80	163	0,55
Paraguay	41	89,0	150	393	59	0,64	54	80	0,77	74	113	0,93
Perú	70	77,5	631	333	210	0,24	70	197	0,20	90	248	0,22
Portugal	60	76,8	152	7 929	1 206	1,03	65	1 303	1,02	85	1 756	1,24
República Dominicana	56	75,8	341	235	80	0,27	62	93	0,25	82	126	0,26
Uruguay	61	88,7	87	1 715	149	0,54	65	152	0,51	85	190	0,57
Venezuela (Rep. Bol. de)	58	76,1	483	399	193	0,12	64	214	0,11	84	291	0,14
Iberoamérica	51,2	77,5	12 136	1 871	22 969	0,66	59,7	25 910	0,66	79,2	34 809	0,77
Iberoamérica ^b	50,7	77,5	11 564	1 448	17 013	0,65	59,5	19 694	0,66	78,9	25 743	0,74

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estimaciones y proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía/ División de Población (CELADE).

^a Ciclo típicamente desde los 15 a los 17 años dependiendo del país. El indicador presentado es la tasa neta de matrícula. De los disponibles, es el que mejor resume asistencia y progresión oportuna simultáneamente.

^b Excluye España y Portugal.

III. Alfabetización y oportunidades para grupos desfavorecidos

La ampliación de la cobertura no siempre trae consigo avances integrales en materia de educación, puesto que le acechan problemas y dificultades que hacen muchas veces de este esfuerzo un intento frustrado. Estas dificultades son especialmente significativas para grupos que han sido históricamente desfavorecidos o vulnerables: afectados por condiciones de pobreza; pertenecientes a minorías étnicas y culturales discriminadas; o niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales o que en su momento no tuvieron la oportunidad de estudiar. Para todos ellos la ampliación de la cobertura educativa debe ir de la mano de intervenciones que no sólo refieran a la existencia de un cupo disponible en un establecimiento educativo, sino también que apelen a la adecuación de escenarios que faciliten su acceso al sistema escolar formal o informal. La entrega de oportunidades reales de acceso a la educación continua contribuye a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

A. Alfabetización

Una de las manifestaciones más graves de la falta de cobertura educativa y los problemas de acceso real a la escuela es el analfabetismo. Se considera analfabeta a una persona que no puede leer, escribir, ni comprender un texto corto sobre su vida cotidiana (analfabetismo absoluto), o su incapacidad para utilizar sus destrezas de lectura, escritura y cálculo de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida (analfabetismo funcional).

Para estos grupos, la oportunidad de acceder a programas de alfabetización o educación de adultos que les provea y refuerce los conocimientos básicos para integrarse adecuadamente a la sociedad es una necesidad básica, y para la sociedad es un beneficio por cuanto los puede incorporar en forma plena a la vida productiva y cívica.

La plena alfabetización y la universalización de la educación básica ya no es solamente una política educativa compensatoria de carencias y limitaciones del pasado, como tampoco se trata de un objetivo que deba ser logrado a través de voluntariosas campañas o delegado su logro en la colaboración de entidades de la sociedad civil. Existe un amplio consenso que considera 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 comunidades de nuestra región y una acción que forma parte de los procesos de mejora de la educación iberoamericana.

En el ámbito de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, y en estrecha relación con los compromisos internacionales establecidos en los Objetivos del Milenio y en la Declaración Mundial

sobre Educación para Todos, la preocupación por la alfabetización coincide con el inicio de las convocatorias de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno. Ya en 1991, la primera Cumbre aprobó el primer programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, iniciándose un proceso de progresiva expansión territorial y social. La XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, 2005) aprobó el compromiso de universalizar la alfabetización y la educación básica en la región antes del 2015 a través de un Plan Iberoamericano, cuya redacción se encomendó a la OEI. Dicho Plan se aprobó como Programa de la Cumbre Iberoamericana en la XVII convocatoria celebrada en Chile en 2007.

La alfabetización no sólo se constituye como un aprendizaje cognitivo necesario para facilitar el acceso al trabajo y a las distintas esferas funcionales de la sociedad, sino que también es una forma de promover los derechos humanos y la ciudadanía, la equidad de género, la cohesión social y la integración de las minorías étnicas, en la medida que facilita el diálogo entre las personas (Villatoro, 2007). A través de un proceso de alfabetización de calidad, se promueve la expresión social, las personas se sienten más capacitadas para hacer valer sus derechos y poseen más herramientas para comunicarse.

El analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa (UNICEF, 2000), acentuando el problema de la desigualdad, por cuanto mientras no se pueda acceder al conocimiento, se hará más difícil poder acceder a un mejor bienestar. Por ello es estrecha la coincidencia entre las poblaciones más pobres y la población con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente (UNICEF, 2000).

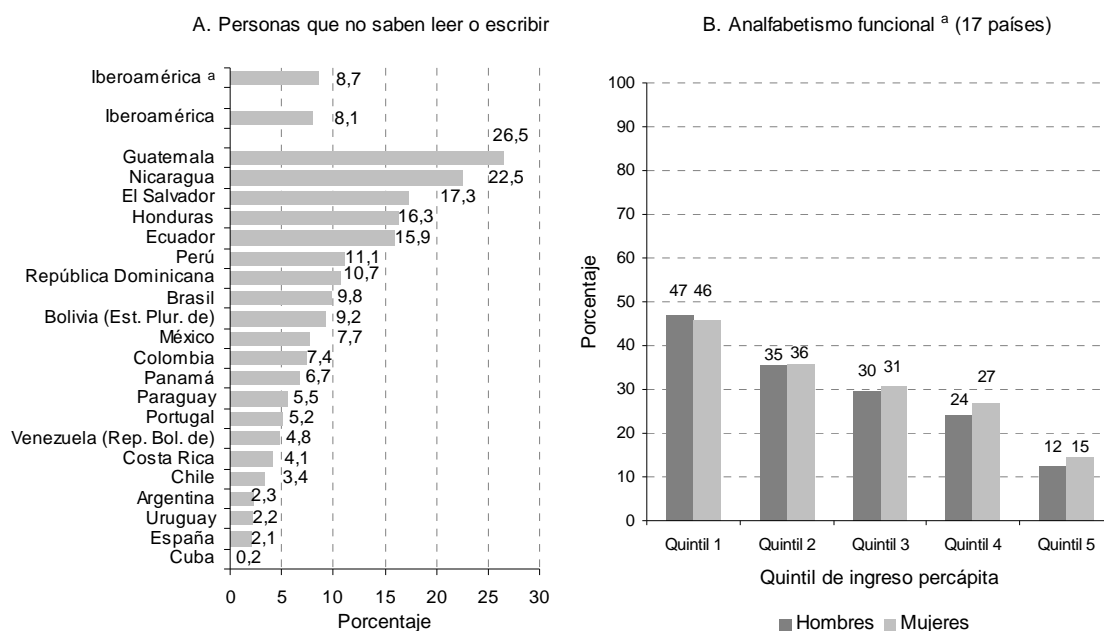
El analfabetismo está muy asociado con la pobreza y la falta de ingresos, además de la falta de oferta educativa. Habitualmente, es precisamente en las zonas más deprimidas (pobres) donde adicionalmente la oferta educativa es escasa, y muchas veces en condiciones deficientes. En la región, las disparidades entre países son notables. Pese a que el promedio regional de analfabetismo absoluto no alcanza el 9% de la población de 15 años y más de edad, en varios países supera el 15% (Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), mientras en otros afecta a menos de 5% de la población (Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, España, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela). Como se puede apreciar en el gráfico III.1.A. También es necesario destacar que, a diferencia de los indicadores educativos observados en el capítulo II, que mostraban en general una mejor posición en cuanto a acceso retención, progresión y conclusión escolar femenina, el analfabetismo afecta en mayor proporción a las mujeres. Esta disparidad es especialmente marcada en el Estado Multinacional de Bolivia (78,5% de los analfabetos son mujeres), España (67,6%), Guatemala y México (62,8%) y Paraguay (60,1%).

El analfabetismo funcional, por otro lado, es bastante más generalizado y, para 18 países de la región, afecta casi a 29% de las personas de 15 años y más. Además, las diferencias por estrato socioeconómico son notables, y van desde casi 47% en el quintil de menores ingresos a alrededor de 13% en el más rico (véase el gráfico III.1.B). De ahí la relevancia de llevar a cabo políticas de alfabetización que no sólo consideren un aprendizaje básico, ya que se necesitan “no menos de cinco años de escolaridad para que una persona sea considerada realmente alfabetizada” (UNICEF, 2000).

La alfabetización funcional se entiende como una actividad no aislada, sino en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo (UNESCO, 1970), orientada a las necesidades colectivas e individuales de la persona. No obstante, en términos de políticas de refuerzo de la alfabetización, también es importante tomar en cuenta la re-alfabetización como un proceso que ocupa un lugar central en el aprendizaje de la persona. La importancia de la re-alfabetización radica en que por medio de ella los conocimientos adquiridos en el período oficial de aprendizaje logran permanecer en el tiempo, y hace del aprendizaje un proceso continuo y efectivo, otorgando

la oportunidad de extender los conocimientos y la capacidad misma de aprendizaje gracias a ejercicios que promuevan su permanente actualización.

GRÁFICO III.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA DE ANALFABETISMO ENTRE LAS PERSONAS DE 15 AÑOS Y MÁS POR PAÍSES Y POR QUINTILES DE INGRESO PERCÁPITA DEL HOGAR, ALREDEDOR 2007
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

^a Personas que no estudian y tienen menos de 5 años de escolaridad.

^b Excluye España y Portugal.

El proyecto Metas Educativas 2021 propone, en su meta específica 20, garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. Y promueve dos áreas de acción: alfabetización y educación continua de los recién alfabetizados (al menos hasta alcanzar la educación básica).

Respecto de la meta de alfabetización, el proyecto impulsado por la OEI situar la tasa de alfabetización sobre 95% en el año 2015. Esta meta, al actuar en coordinación con la de aumento de cobertura y acceso en educación primaria, implícitamente supone erradicar el analfabetismo para el año 2021.

En el presente informe se estableció el costo equivalente de programas de alfabetización de bajo costo y, dependiendo de la carga financiera que representan otras metas, se estimó el costo de ir reduciendo paulatinamente el analfabetismo al año 2021 incluyendo programas de re-alfabetización o reforzamiento. Cabe notar que varios países de la región realizan continuas iniciativas de alfabetización, en ocasiones localizadas y en otras de carácter masivo (véase el recuadro III.1). Por dicho motivo, es posible que la tasa de analfabetismo proyectada al 2010 sea más baja que la acá reportada, reduciendo los costos correspondientes.

En la región, el analfabetismo afectaría a alrededor de 37 millones de personas. El costo de llevar la iniciativa de alfabetización al año 2015 es relativamente poco significativo en términos absolutos (poco más de 1,100 millones de dólares en ese año para toda la regional), y solo movilizaría alrededor de 4,7% de los recursos requeridos para el conjunto total de metas, resultando altamente rentable desde el punto de vista social. Si los países avanzan decididamente en torno a las metas planteadas, en 2015 menos de 2% de la población de 15 años y más será analfabeta. Así, el costo total entre 2016 y 2021 para lograr su erradicación definitiva se acercaría a los 5,700 millones de dólares, representando ese año un costo tan solo de 312 millones de dólares (véase el cuadro III.1).

CUADRO III.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): ANALFABETISMO DE LAS PERSONAS DE 15 AÑOS Y MÁS Y COSTOS ASOCIADOS A ERRADICARLO PARA EL AÑO 2021
(En porcentajes, miles de personas y millones de dólares de 2000)

País	2010			2015			2021	
	Tasa de analfabetismo	Miles de personas	costo unitario programa de alfabetización ^a	Tasa de analfabetismo	Miles de personas	Costo en millones de dólares	Tasa de analfabetismo (meta)	Costo en millones de dólares
Argentina	2,3	709	143	0,4	128	37	0	9
Bolivia (Est. Plur. de)	9,2	613	54	1,7	126	7	0	2
Brasil	9,8	14 335	89	1,8	2 811	475	0	127
Chile	3,4	451	89	0,6	84	15	0	3
Colombia	7,4	2 562	70	1,3	506	68	0	18
Costa Rica	4,1	142	95	0,7	28	3	0	1
Cuba	0,2	19	89	0,0	0	0	0	0
Ecuador	15,9	1 572	45	2,9	319	27	0	8
El Salvador	17,3	876	81	3,2	179	28	0	8
España	2,1	804	114	0,4	137	31	0	6
Guatemala	26,5	2 221	83	4,9	478	39	0	15
Honduras	16,3	784	75	3,0	165	12	0	4
México	7,7	6 068	109	1,4	1 190	249	0	65
Nicaragua	22,5	854	70	4,1	174	11	0	3
Panamá	6,7	165	92	1,2	33	6	0	2
Paraguay	5,5	237	67	1,0	48	6	0	2
Perú	11,1	2 257	71	2,0	447	60	0	16
Portugal	5,2	469	109	0,9	85	17	0	3
República Dominicana	10,7	738	87	2,0	147	24	0	7
Uruguay	2,2	56	135	0,4	10	3	0	1
Venezuela (Rep. Bol. de)	4,8	973	96	0,9	191	36	0	10
Iberoamérica	8,1	36 906	-	1,5	7 283	1 156	0	312
Iberoamérica ^b	8,7	35 633	-	1,6	7 061	1 108	0	302

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / División de Población (CELADE).

^a Costos equivalentes (en dólares PPA) de programas de alfabetización de bajo costo (véase UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2006), Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización "Yo sí puedo", Consejo Ejecutivo, París, [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146881s.pdf>).

^b Excluye España y Portugal.

Pero el esfuerzo de alfabetización no necesariamente permite ejercer las destrezas básicas adquiridas, por lo que muchas veces las personas alfabetizadas vuelven a caer en analfabetismo por desuso. En este sentido, se requiere mantener el proceso formativo hasta 'asentar' estas habilidades. Al respecto, el proyecto Metas Educativas 2021 también realiza una propuesta concreta (dentro de la meta específica 20), que plantea la necesidad de asegurar que entre 30% y 70% de las personas recién alfabetizadas continúen cursando estudios equivalentes a la educación básica.

Naturalmente, esta formación continua es más costosa, ya que requiere el acceso y permanencia de los recién alfabetizados en el sistema escolar formal o, alternativamente, en programas informales o que no pertenecen a la estructura progresiva del primero (véase el recuadro II.1 del capítulo anterior), como los programas de formación para adultos.

Para efectuar el costeo de las metas de educación continua se recurrió a utilizar los costos unitarios provenientes de la educación básica de los países, salvo en aquellos casos en que dichos costos excedieran con creces la capacidad financiera de los países para montar este tipo de programas. En estos últimos casos se optó por valorizar los programas informales de educación para adultos a costos similares a los utilizados en los programas de alfabetización antes descritos. Para aminorar la carga financiera que durante los primeros años implica ir integrando progresivamente a los recién alfabetizados –antes de iniciar los compromisos de aumento presupuestario en educación-, se decidió establecer una meta uniforme para el año 2015 de formación continua de 5% de los beneficiarios potenciales. Esto permitió equilibrar la distribución de costos respecto de los programas de alfabetización, que hacia 2021 van disminuyendo. Finalmente, cabe señalar también que normalmente los programas de educación para adultos suelen efectuarse en horario vespertino, por lo que las proyecciones de costos no suponen el aumento del gasto en inversión asociado a la construcción de nuevas escuelas.

De esta forma, en sus inicio los programas de formación continua para recién alfabetizados involucrarían una cuantía de recursos relativamente menor. Para tener incorporados a estos programas a 5% de los recién alfabetizados en 2015 (poco más de 1,6 millones de personas en la región), los costos apenas superarían los 410 millones de dólares. Sin embargo, el incremento del costo de este tipo de programas sería significativo hacia 2021, ya que para cubrir un promedio regional de alrededor de 46% de los beneficiarios de programas de alfabetización, se requerirían alrededor de 9,200 millones de dólares. Este fuerte incremento no se debe solo al incremento significativo de la meta, sino también a que para ese año se habría erradicado el analfabetismo, lo que supone una población potencialmente beneficiaria mucho mayor. En la región, de invertir los recursos necesarios, más de 20 millones de personas podrían estar participando en estos programas, de un total de casi 44 millones de personas de 15 años y más alfabetizadas en el marco del proyecto Metas Educativas 2021.

CUADRO III.2
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): EDUCACIÓN CONTINUA (EDUCACIÓN BÁSICA) DE LAS PERSONAS DE 15 AÑOS Y MÁS RECÍEN
ALFABETIZADAS Y COSTOS ASOCIADOS CUMPLIR LAS METAS EN 2021
(En porcentajes, miles de personas y millones de dólares de 2000)

Países	2015				2021				
	Meta de educación continua (porcentaje)	Costos en millones de dólares	Número de personas recién alfabetizadas (miles) ^a	Número de personas que asisten a los programas	Meta de educación continua (porcentaje)	Costos en millones de dólares	Costos en porcentaje del PIB	Número de personas recién alfabetizadas (miles) ^a	Número de personas que asisten a los programas
Argentina	5	35	625	31	46,3	1 048	0,21	801	371
Bolivia, (Est. Plur. de)	5	2	567	28	39,1	17	0,11	795	311
Brasil	5	112	12 616	631	57,3	1 708	0,16	16 734	9 581
Chile	5	14	395	20	52,2	457	0,31	506	264
Colombia	5	34	2 291	115	35,5	649	0,33	3 054	1 084
Costa Rica	5	1	129	6	42,3	7	0,02	171	72
Cuba	5	1	20	1	46,8	26	0,04	20	9
Ecuador	5	6	1 416	71	32,1	56	0,18	1 929	620
El Salvador	5	7	793	40	32,7	82	0,40	1 090	356
España	5	63	678	34	70,0	2 966	0,33	831	582
Guatemala	5	9	2 111	106	31,0	79	0,23	3 097	960
Honduras	5	3	731	37	31,7	25	0,17	1 030	326
México	5	59	5 381	269	46,7	725	0,08	7 125	3 325
Nicaragua	5	3	768	38	31,5	23	0,38	1 038	327
Panamá	5	3	149	7	38,3	64	0,22	200	77
Paraguay	5	2	218	11	32,9	21	0,17	300	99
Perú	5	21	2 001	100	34,9	320	0,28	2 660	929
Portugal	5	21	391	20	57,6	784	0,56	486	280
República Dominicana	5	6	658	33	30,0	46	0,10	886	266
Uruguay	5	1	48	2	38,7	23	0,07	60	23
Venezuela (Rep. Bol. de)	5	8	879	44	37,6	86	0,04	1 185	445
Iberoamérica	5	410	32 865	1 643	46,6	9 211	0,20	43 999	20 309
Iberoamérica ^b	5	326	31 796	1 590	45,9	5 461	0,16	42 682	19 447

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / División de Población (CELADE).

^a Número acumulado de personas que han sido alfabetizadas desde 2010.

^b Excluye España y Portugal.

RECUADRO III.1

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN YO SÍ PUEDO

Yo sí puedo es un programa de alfabetización creado en el año 2001 por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), radicado en Cuba. Si bien se experimentó por primera vez en Haití, para el año 2006 ya se implementaba en 12 países de la región, principalmente por medio de iniciativas adoptadas por las respectivas autoridades locales.

Este programa se basa en un método audiovisual (radio y televisión-video), mediante la utilización de 17 videocintas que contienen 65 lecciones impartidas en alrededor de 8 y 10 semanas. También se hace entrega de libros de ejercicios para cada participante y un manual para los alfabetizadores. El método se basa en la asociación de cada una de las letras del alfabeto a un número, en función de la frecuencia de su uso. De ese modo, se presentan palabras y grafemas compuestos por la combinación de letras y números que facilitan su memorización. Las lecciones constan de tres partes, a saber: preparación, aprendizaje de la lectura y escritura, y consolidación de los conocimientos adquiridos.

En el caso de Argentina, la implementación de este programa entre los años 2003 y 2007 logró crear más de 500 centros de alfabetización distribuidos por todo el país, unos 3500 participantes, más de 6000 graduados y unos 600 facilitadores que acompañan durante el aprendizaje al futuro alfabetizado. Por otro lado, los logros obtenidos por medio de este programa hicieron que en el año 2005 Venezuela se declarara territorio libre de analfabetismo después de haber alfabetizado a 1,482,543 personas adultas.

Si bien resulta difícil estimar con exactitud los costos de este programa, las autoridades cubanas calculan que el costo oscila entre 23 y 33 dólares por alumno, mientras que las de otros países, como Ecuador, lo estiman en 45 dólares o más. Las dificultades de estimación se deben en gran medida a factores de voluntariado y aportes que se realizan desde otros organismos. No obstante, este programa es caracterizado por su bajo costo, al necesitarse no más que una sala, un televisor y alfabetizadores.

 Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de:
<http://www.udg.edu/Portals/19/yoPuedo/metodo.pdf>, www.yosipuedo.com.ar,
<http://www.yosipuedosevilla.org/>, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146881s.pdf>.

B. Integración de pueblos originarios y afrodescendientes

Para las minorías étnicas y culturales, el acceso a la educación no sólo se constituye como el ingreso al sistema escolar, sino que también es posible entenderlo como una forma de inclusión social, siempre que se adopte una perspectiva intercultural. Es preciso no olvidar las diversas formas de discriminación que han sufrido estos grupos a lo largo de su historia: unas, vinculadas a los problemas para su acceso a la educación y a la participación en la sociedad; otras, relacionadas con la falta de reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos por la hegemonía de políticas que pretendían su asimilación a la cultura mayoritaria o dominante. En ese sentido, el acceso a una educación inclusiva e intercultural puede constituir una valiosa oportunidad para su desarrollo personal, para su integración social y para la defensa de su identidad cultural y lingüística.

Las dificultades que han tenido las minorías étnicas para acceder al sistema educativo de modo equitativo están relacionadas con dos factores centrales. Por un lado, muchos de estos grupos además viven en zonas rurales, geográficamente más aisladas y por lo mismo, lejanas a los principales espacios educacionales. En efecto, los niños y niñas que habitan en zonas rurales muchas veces no pueden incorporarse a los centros educativos por la escasez de oferta o por las grandes distancias que los separan de éstos. En algunos casos y, entre otras carencias, acceden en

condiciones inadecuadas por la falta de infraestructura, mantenimiento, materiales didácticos y profesores (CEPAL, 2008).

Una segunda dificultad tiene relación con la falta de adecuación, de relevancia y pertinencia en los currículos, que obstaculiza el ingreso de estos grupos al sistema escolar, dada la escasa vinculación entre su cultura y entorno con las materias impartidas en las escuelas. Este tema particular es abordado en el capítulo V de este informe.

Las dificultades que enfrentan los jóvenes provenientes de pueblos originarios y afro-descendientes no sólo se asocian a la discriminación social en tanto fenómeno de rechazo y negación del otro diferente, sino también en menor bienestar y oportunidades educativas. Es por este motivo que el proyecto Metas Educativas 2021 ha propuesto una meta explícita de acción positiva de incorporación de estos jóvenes en la educación postsecundaria técnico-profesional y universitaria. Dicha meta específica (17) promueve el aumento en 2% anual de los alumnos y alumnas de minorías étnicas, poblaciones originarias y afro-descendientes que acceden a la educación técnico-profesional, y en un 1% anual los que acceden a la universidad.

Para fines de establecer el costo financiero de otorgar estas oportunidades, y ante la insuficiencia de información sistemática sobre programas vigentes, se utilizó el costo por estudiante de la educación pública universitaria y de la postsecundaria, con la adición de una transferencia equivalente a la mitad de la línea de extrema pobreza (en dólares PPA, por una duración de 10 meses al año), como valor de referencia de una beca de estudios.

Por otro lado, no se hizo un costeo del número de estudiantes beneficiarios, sino del número de becas otorgadas, lo que supone que el término de una beca específica activa el cupo para una nueva. Adicionalmente, se tomó en cuenta la capacidad financiera de los presupuestos públicos en educación de los países. Esto se expresa en que, para una duración estimada de 2 años de la educación técnico-profesional y de 5 años de la universitaria, los países más pobres no necesariamente financian la totalidad de la beca.

Finalmente, cabe consignar que los costos están expresados como valor devengado, es decir, como recursos comprometidos por un período de tiempo (véase la duración temporal de la beca en el cuadro III.3), y no los efectivamente gastados en un año específico.

En promedio, una beca anual para educación técnico-profesional costaría alrededor de 910 dólares, incluyendo una pequeña transferencia que puede ser monetaria o en especies (transporte público, libros de estudio u otros materiales, alimentación, entre otros), y una universitaria alcanzaría un costo algo mayor a 1,700 dólares. Adicionalmente, la extensión promedio de la beca para estudios de dos años de duración sería de las tres cuartas partes, y en la universitaria cubriría casi 4 años. Con estos costos y suponiendo el incremento de las becas de acuerdo a lo planteado en la meta específica 17, en 2015 se podrían otorgar más de 750,000 becas post-secundarias en la región, con un costo devengado de 914 millones de dólares para las técnico-profesionales y uno de 2,078 millones para las universitarias (véase el cuadro III.3).

Si se mantiene dicho incremento anual (de 2% y 1% de las becas técnico-profesionales y universitarias respectivamente), en 2021 los países estarían en condiciones de ofrecer un total de 835,000 becas, que sumarían un gasto comprometido de alrededor de 3,200 millones de dólares, lo que supone un 0,07% del PIB y 4,1% del costo total de todas las metas.

CUADRO III.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): ACCESO A EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA DE ESTUDIANTES PROVENIENTES DE MINORÍAS ÉTNICAS Y AFRODESCENDIENTES, Y COSTOS ASOCIADOS CUMPLIR LAS METAS EN 2021
(Número de becas, tiempo en años, dólares y millones de dólares de 2000)

Países	Costo anual de ^a		Duración temporal de		Número total de becas ^b	2015		2021		
	la beca técnico profesional	la beca universitaria	la beca técnico profesional	la beca universitaria		Costo de las becas técnico-profesionales	Costo de las becas universitarias	Número total de becas ^b	Costo de las becas técnico-profesionales	Costo de las becas universitarias
	En dólares					En millones de dólares		En millones de dólares		
Argentina	1 165	2 193	2	5	53 297	84	190	58 902	94	201
Bolivia (Est. Plur. de)	356	660	0,6	1,2	15 887	2	4	17 558	3	4
Brasil	855	1 623	2	5	276 273	319	728	305 331	359	773
Chile	934	1 783	2	5	16 984	21	49	18 771	24	52
Colombia	831	1 594	2	5	73 100	82	189	80 788	92	201
Costa Rica	1 079	2 067	2	3,9	6 223	7	16	6 878	8	17
Cuba	967	1 848	2	5	5 296	7	16	5 853	8	17
Ecuador	180	318	0,9	2	23 061	3	5	25 487	3	5
El Salvador	339	599	2	5	11 638	5	11	12 862	6	12
España	2 884	5 658	2	5	26 996	105	248	29 835	118	263
Guatemala	1 013	1 947	1,2	2,8	23 233	19	41	25 677	22	43
Honduras	827	1 582	0,3	0,3	9 777	2	2	10 805	2	2
México	1 525	2 946	2	5	75 649	156	362	83 606	176	384
Nicaragua	215	363	0,5	0,7	8 655	1	1	9 565	1	1
Panamá	937	1 785	1,2	2,9	5 110	4	8	5 648	4	9
Paraguay	312	561	2	5	9 470	4	9	10 466	4	9
Perú	250	433	2	5	44 202	15	31	48 851	17	33
Portugal	1 917	3 730	1,8	4,4	6 367	15	34	7 037	17	36
República Dominicana	334	585	0,9	1,9	15 574	3	6	17 212	4	6
Uruguay	719	1 309	2	5	3 886	4	8	4 294	4	9
Venezuela, (Rep. Bol. de)	1 476	2 859	1,2	2,9	45 108	56	121	49 852	63	129
Iberoamérica	910	1 735	1,5	3,7	755 785	914	2 078	835 277	1 029	2 206
Iberoamérica ^c	753	1 424	1,5	3,6	722 422	794	1 796	798 405	894	1 907

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / División de Población (CELADE).

^a Costo anual por estudiante de la educación universitaria. Por falta de información, y en función de los datos obtenidos en algunos países, se asumió que el costo unitario anual en educación técnico-profesional era equivalente a la mitad del anterior. La beca supone una pequeña transferencia mensual para un período de 10 meses por año (véase el anexo metodológico).

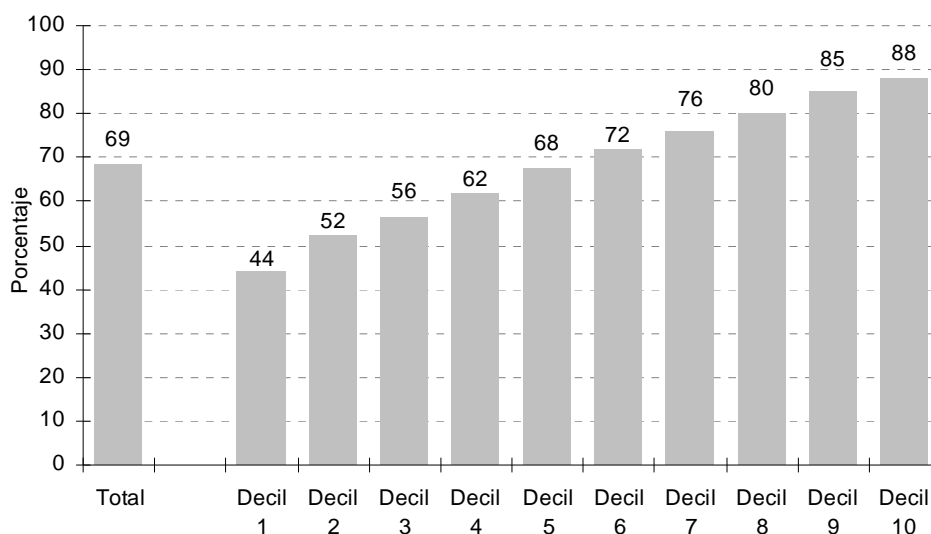
^b Incluye universitarias y de educación técnico-profesional.

^c Excluye España y Portugal

C. Pobreza, vulnerabilidad y acceso educacional

Entre los niños y jóvenes afectados por la falta de recursos y la pobreza o la vulnerabilidad a la misma, las dificultades de acceso a la educación no son un problema propio puntual, sino por el contrario, sus familias por generaciones han visto frustrada la oportunidad de acceder a este derecho. Es decir, existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar y, sobre todo, un cierto grado de heredabilidad del capital educativo, cuestión que se puede observar en el hecho de que sean precisamente los jóvenes cuyos padres no terminaron la enseñanza formal los que tienen menos probabilidades de concluir la enseñanza secundaria (CEPAL, 2008). No se trata solamente de un problema de acceso, sino también de retención de los niños y jóvenes en el sistema educativo, de manera que puedan lograr el progreso esperado por el ciclo escolar así como su conclusión. Son los hogares con ingresos inferiores, los que presentan los mayores problemas de repitencia y deserción en los países de la región (véase el gráfico III.2).

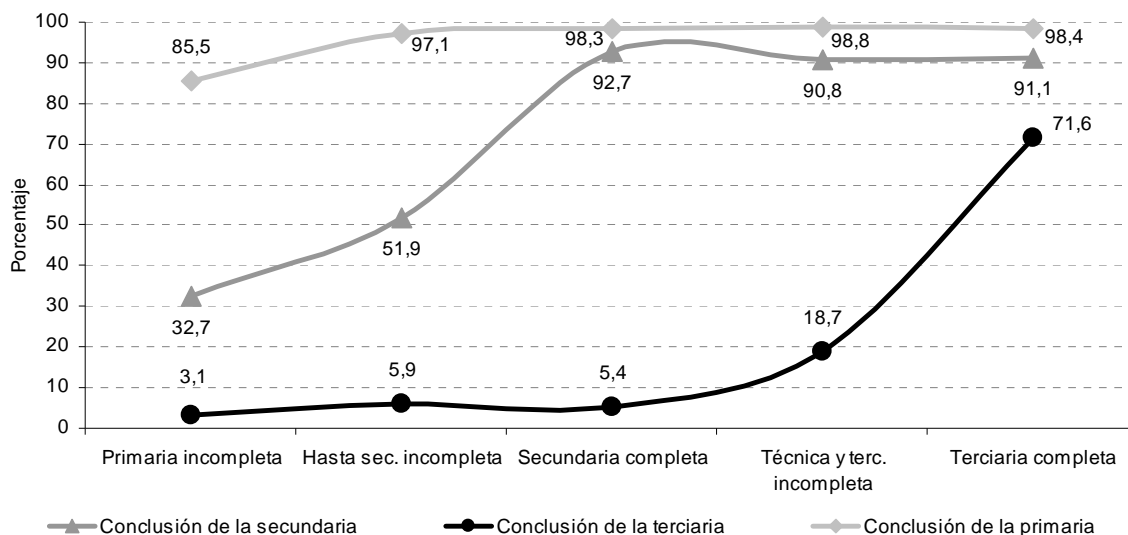
GRÁFICO III.2
IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS QUE PROGRESARON
OPORTUNAMENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO, ALREDEDOR 2006
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

Revertir la transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas da lugar también para enfrentar problemas como la desigualdad en la distribución de los ingresos, así como para aumentar los niveles de inclusión y sentido de pertenencia de las personas. El nivel educativo promedio del jefe de hogar y su cónyuge incide de manera significativa en la estratificación de los hogares de la región (véase el gráfico III.3). Por un lado, favorece la excesiva concentración de los ingresos y por otro, reduce las oportunidades de acceso a la conclusión del ciclo educativo de sus miembros (CEPAL, 2009). En un contexto de inequidad en el ejercicio del derecho a la educación, el mayor nivel educativo contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, pero al mismo tiempo profundiza los problemas de desigualdad existentes en la región.

GRÁFICO III.3
IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS QUE COMPLETARON DIVERSOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR^a, ALREDEDOR 2006
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

^a Promedio de años de estudio del padre y de la madre.

La educación, adicionalmente, representa un factor esencial para la percepción de inclusión de las personas. Es decir, transversal a los distintos grupos socioeconómicos, el poseer una profesión u oficio es la alternativa más seleccionada al momento de escoger entre aquellas cosas que las personas deberían tener para sentirse parte de la sociedad (CEPAL, 2009). La educación superior es la tercera alternativa más mencionada. De este modo, queda en evidencia la importancia de la educación no sólo de manera objetiva, como es su importancia en la estratificación de hogares, sino también de manera subjetiva, en la percepción de las personas de lo que significa estar incluido en la sociedad.

Es relevante entonces, crear las condiciones sociales necesarias para revertir la desigualdad de oportunidades y reforzar el acceso de la población socio-económicamente más vulnerable al sistema educativo. Por lo mismo, se han desarrollado una serie de programas de política pública que han focalizado los recursos en las poblaciones más vulnerables, en ocasiones exigiendo a los potenciales beneficiarios el cumplimiento de ciertas condiciones para recibir los beneficios estatales ofrecidos: los programas de transferencias condicionadas o con corresponsabilidad. La mayor parte de éstos incluyen condicionalidades relacionadas a la asistencia de los niños en edad escolar al sistema educativo.

Estos programas se caracterizan en general por otorgar entregas en efectivo a familias en situación de vulnerabilidad social y económica y exigir por parte de éstas una determinada contraprestación (corresponsabilidad) en áreas vinculadas al desarrollo del capital humano (principalmente, educación, salud y nutrición). Con esto se pretende, por una parte, mejorar la situación presente de las familias beneficiarias (incrementando los recursos disponibles para el consumo en necesidades básicas) y, por otra, contribuir al desarrollo de activos y capacidades (capital humano) que posibiliten – en el largo plazo – la creación de estrategias sustentables para la superación de la pobreza.

Estos objetivos asumen como premisa que la condición de pobreza ubica a las familias en las situaciones de mayor vulnerabilidad social, esto es, que los pobres tendrían poco acceso a instrumentos y capacidades adecuadas para manejar riesgos sociales (falta de inversión en capital humano), encontrándose en peores condiciones para afrontar períodos de crisis económica o acceder a los servicios sociales públicos. Esto implicaría que, ante la imposibilidad de acceso a la oferta pública de bienestar, o frente a perturbaciones económicas, las familias pobres optan por desarrollar estrategias de sobrevivencia (por ejemplo, sacar a los niños de la escuela e incorporarlos al trabajo) que reducen aún más – y de modo irreversible – su capital humano, perpetuando así la reproducción intergeneracional de la pobreza (León, 2008).

En síntesis, los programas que condicionan las entregas en efectivo a la realización de determinadas contraprestaciones de los beneficiarios se fundamentan en intentar intervenir en las causas de la pobreza, y no exclusivamente sobre sus síntomas, para así lograr su superación en el largo plazo. Esto marca una importante distinción con los programas tradicionales de asistencia social, los cuales tienden a centrarse en la redistribución de recursos materiales más que en la promoción de capital humano y buscan reducir la pobreza en el corto plazo.

Normalmente, este tipo de programas son gestionados por Ministerios de Planificación, Desarrollo Social o ligados a la Presidencia de la República, y suelen tener un carácter multisectorial. En este sentido, no obstante intervenir en la esfera educativa, no son del dominio de dicho sector institucional, no obstante se efectúen coordinaciones, sobre todo en el área de información para focalización. Por este motivo, en el último capítulo se los distingue respecto del presupuesto del sector educativo, pese a que su intervención puede llegar a ser sumamente relevante para favorecer avances en el acceso, progresión y conclusión educativa de los grupos más pobres.

La importancia de este tipo de programas, ya sea de transferencias monetarias o en especies (comedores escolares, subsidios de transporte, materiales didácticos, entre otros), en tanto actúen como sistemas de *voucher* estudiantil (subsidio al estudiante, no a quien le presta el servicio), es reconocida por el proyecto Metas Educativas 2021 al punto que forma parte de su primera meta general, y meta específica 2: Garantizar el acceso y permanencia de todos los niños y niñas en la escuela mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela.

De acuerdo a la carga financiera que esto significaría para el sector público, sobre todo si se trata tan solo de uno de los componentes de un programa de lucha contra la pobreza –además del gasto contabilizado directamente en el acceso al sistema educativo (véase el capítulo II)-, se definió un apoyo financiero mensual por estudiante pobre equivalente a la mitad del valor de la línea de pobreza internacional de un dólares por día en paridad de poderes adquisitivos (PPA, mensualmente 32,4 dólares mensuales a precios y equivalencias del 2000). El apoyo se daría durante el período lectivo, de unos 10 meses al año. Asimismo, se definieron metas al año 2015 que fluctúan entre el 15% y el 30% estudiantes beneficiarios respecto del total de estudiantes pobres, y de 30% a 60% en 2021, dependiendo del nivel de pobreza inicial entre los niños y jóvenes en edad de asistir a enseñanza preescolar, primaria o secundaria (véase el cuadro III.3). Finalmente, se supuso una elasticidad pobreza-crecimiento equivalente a 0,5 (es decir, por cada punto porcentual de crecimiento, la pobreza disminuye en medio punto porcentual), un poco menor a la elasticidad promedio observada (alrededor de 0,6 en los años previos a la crisis financiera).

Teniendo en cuenta esos criterios, y proyectando que la pobreza entre niños y jóvenes entre de los menores de 18 años sería de poco menos de 52% en 2010, la población potencialmente beneficiaria ascendería a poco más de 135 millones de niños. Con una transferencia promedio (simple) anual de unos 85 dólares a precios del año 2000, al año 2015, con un porcentaje de beneficiarios reales de 20,5%, el costo regional bordearía los 2,100 millones de dólares, equivalente a 0,05% del PIB y 8,6% del costo total de las metas. Naturalmente, esta carga financiera sería más

relevante precisamente en los países más pobres, tanto por la mayor proporción de beneficiarios potenciales como por los menores recursos que pueden recaudar los Estados.

Hacia el año 2021, con un total de beneficiarios que bordearía el 41% de los niños pobres, y asumiendo que la incidencia de pobreza entre los menores de 18 años estaría por debajo de 40%, el costo de cumplir la meta en ese año ascendería a alrededor de 3,500 millones de dólares (véase el cuadro III.4). Esta cifra es equivalente a 0,07% del PIB, aunque respecto del total de metas educativas, su peso se reduciría a 4,4%.

Pese a no ser un costo estrictamente ligado a los presupuestos del sector educativo, el apoyo a los estudiantes pobres, así como el monitoreo del impacto efectivo de estas transferencias, expresado principalmente en la retención escolar de los beneficiarios, es crucial para avanzar simultáneamente en el conjunto de metas planteadas por el proyecto Metas Educativas 2021. Esto hace imprescindible gestionar, desde el mismo sector educativo, el fortalecimiento, así como el adecuado seguimiento, de este tipo de programas. Solo así no solo los países habrán cumplido sus compromisos sino que, y lo más importante, habrán sentado las bases para eliminar los circuitos de reproducción de la pobreza y, en definitiva, para proseguir un camino de desarrollo económico y social sostenible en el marco de una cultura democrática.

CUADRO III.4
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): POBREZA ENTRE LOS NIÑOS Y JÓVENES EN EDAD ESCOLAR, Y COSTOS ASOCIADOS CUMPLIR LAS METAS DE APOYO A ÉSTOS, 2015 Y 2021

(En porcentajes, miles de personas, dólares y millones de dólares de 2000)

Países	2010			2015			2021		
	Porcentaje de población pobre en edad de estudiar	Número de pobres (miles)	Monto anual de la transferencia	Porcentaje de población pobre en edad de estudiar	Porcentaje de beneficiarios	Costo en millones de dólares	Porcentaje de población pobre en edad de estudiar	Porcentaje de beneficiarios	Costo en millones de dólares
Argentina	33,9	5 513	137	28,1	25,9	163	21,2	51,8	244
Bolivia, (Est. Plur. de)	64,8	3 628	52	59,0	18,0	32	51,9	36,0	58
Brasil	64,6	54 437	86	58,8	18,0	762	51,7	36,1	1 343
Chile	20,6	1 329	85	14,0	29,3	22	6,1	58,7	18
Colombia	58,7	12 413	67	52,5	19,6	145	45,0	39,1	243
Costa Rica	26,2	529	92	19,8	27,9	10	12,2	55,8	12
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	53,3	3 578	43	47,4	20,9	29	40,2	41,9	49
El Salvador	56,6	2 058	78	50,7	20,1	30	43,7	40,2	52
España ^a	20,0	2 165	110	20,0	29,5	70	20,0	59,0	140
Guatemala	41,9	3 590	79	35,9	23,9	64	28,7	47,7	110
Honduras	76,5	3 255	72	70,3	15,0	34	62,9	30,0	62
México	41,5	20 193	105	35,6	24,0	426	28,5	47,9	646
Nicaragua	70,8	2 220	67	65,2	16,4	22	58,4	32,9	39
Panamá	40,6	633	89	34,3	24,2	12	26,7	48,4	19
Paraguay	70,0	2 338	64	64,1	16,7	23	57,0	33,3	42
Perú	64,6	8 677	68	58,7	18,0	97	51,6	36,1	167
Portugal ^a	18,0	483	105	18,0	30,0	10	18,0	60,0	8
República Dominicana	53,5	2 631	84	47,0	20,9	42	39,3	41,8	71
Uruguay	32,2	393	129	26,4	26,4	11	19,6	52,7	16
Venezuela, (Rep. Bol. de	40,0	5 335	92	34,1	24,4	104	27,1	48,7	167
Iberoamérica	51,7	135 399	85	46,1	20,7	2 107	39,4	41,1	3 507
Iberoamérica ^b	53,4	132 751	83	47,5	20,4	2 027	40,5	40,4	3 359

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países, equivalencias PPA del Banco Mundial y proyecciones de población del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía / División de Población (CELADE).

^a A diferencia de los restantes países, en los que se mide pobreza absoluta y se utilizó una elasticidad pobreza-crecimiento de 0,5, en estos países la medida de pobreza es relativa (50% del ingreso mediano nacional), por lo que ese coeficiente de reducción no se aplica.

^b Excluye España y Portugal.

**RECUADRO III.2
PROGRAMAS DE TRANSFERENCIA CON CORRESPONSABILIDAD**

País	Nombre del programa	Duración	Objetivos	Población objetivo	Monto de transferencias		
					Educación	Salud	Alimentación / nutrición
Argentina	Familias por la Inclusión Social	2005	Promover el desarrollo, la salud y la retención en el sistema educativo de los niños, así como evitar la exclusión social.	Familias en riesgo social con niños entre 0 y 19 años y/o mujeres embarazadas.	Ingreso no remunerativo: US\$60 por hijo/mes (2007) Máx. US\$99 por familia. Más de siete hijos/as puede acceder a una pensión contributiva.		
Bolivia (Est. Plur. de)	Bono Juancito Pinto	2006	Incentivar la ampliación de la matrícula escolar y la permanencia en la escuela entre el primero y el sexto grado básico.	Niños/as cursando entre 1ero y 6to de primaria en escuelas públicas.	US\$2.12 por hijo/mes (2007).		
Brasil	Bolsa Familia	2003	Reducir la pobreza y la desigualdad en el corto y largo plazo.	1) Familias en extrema pobreza; 2) familias pobre con niños/as entre 0 y 15 años; 3) Familias pobres con adolescentes entre 16 y 17 años.	Beneficio básico: US\$35 (2008) (familias en extrema pobreza bono por familia/mes). Beneficio variable: US\$11 (2008) por hijo/mes Máx. 3 por familia. Variable vinculada a adolescentes US\$17 (2008) por hijos/mes Máx. 2 por familia.		
Chile	Chile Solidario	2002	Otorgar apoyo integral a las familias en condiciones de pobreza extrema.	Familias en situación de pobreza extrema.	Bono Protección: Decreciente entre US\$23 y el equivalente a un SUF por familia/mes (2006) Máx. 24 meses. Bono Egreso: equivalente a un SUF por familia/mes (2006) Máx. 36 meses.		
Colombia	Familias en Acción	2001	Proteger y promover la formación de capital humano en niños.	1) Familias en extrema pobreza con hijos/as menores de 18 años; 2) Familias indígenas con hijos/as menores de 18 años; 3) Familias desplazadas.	US\$8-US\$31 por hijo/mes (2008).		US\$10-US\$26 por familia/mes (2008).
Costa Rica	Avancemos	2006	Reducir la pobreza y propiciar el acceso y permanencia en la escuela.	Familias pobres con hijos entre 13 y 21 años cursando secundaria en establecimientos públicos.	US\$29-US\$96 por hijo/mes (2008) Máx. US\$153 por familia.		
Ecuador	Bono de Desarrollo Humano	2001	Incrementar el capital humano en niños, personas de la tercera edad y discapacidades de familias pobres.	1) Familias en situación de extrema pobreza con hijos/as hasta 16 años; 2) Adultos mayores en situación de extrema pobreza (65 años y más).	US\$30 por familia/mes (2007). US\$30 por adulto mayor/mes (2007). US\$30 por discapacitado/mes (2007).		
El Salvador	Red Solidaria	2005	Contribuir a mitigar la pobreza y el hambre.	Familias en situación de extrema pobreza con niños/as menores de 15 y/o mujeres embarazadas.	US\$15-US\$20 por familia/mes (2008).		US\$15-US\$20 por familia/mes (2008).
Guatemala	Mi Familia Progresiva	2008	Mejorar las condiciones de vida de las familias en extrema pobreza -con niños de 0 a 15 años- en lo que a salud, nutrición y educación se refiere.	Familias en situación de extrema pobreza con niños/as menores de 15 y/o mujeres embarazadas.	US\$20 por familia/mes (2008).		US\$20 por familia/mes (2008).

(continúa)

Recuadro III.2 (conclusión)

País	Nombre del programa	Duración	Objetivos	Población objetivo	Monto de transferencias
Jamaica	Programa de Avance mediante la Salud y la Educación PATH	2002	Mitigar la pobreza por medio del mejoramiento de las condiciones de salud y educación de los más necesitados.	1) Niños/as menores de 17 años; 2) Adultos mayores (60 años y más); 3) Discapacitado/as; 4) Mujeres embarazadas y dando lactancia; 5) Adultos pobres sin empleo (entre 18 y 64 años).	US\$8-US\$15 (2008) Máx. 20 por familia. Bonus: US\$17 por beneficiario que termina la secundaria y se inscribe en la educación superior.
Honduras	Programa de Asignación Familiar (PRAF)	1990	Incrementar el capital humano en niños, personas de la tercera edad y discapacidades de familias pobres.	Familias pobres con niños, discapacitados, embarazadas y adultos mayores.	Bono escolar US\$4,4 por familia/mes (2007). Bono solidario materno infantil: US\$5 por hijo/mes (2007) Máx. 3 por familia.
México	Oportunidades (Ex PROGRESA)	1997	Incrementar las capacidades de familias en situación de extrema pobreza, a través de capital humano.	Familias pobres.	Apoyo educación: US\$12-US\$77 por hijo/mes (2008). Útiles escolares US\$2 por hijo/mes (2008). US\$18 por hijo/mes (2008).
Nicaragua	Red de Protección Social	2000	Incrementar el capital humano educacional, nutricional y de salud en niños y familias pobres.	Niños de 0 a 13 años, (los mayores de 6 deben estar matriculados en la escuela).	Bono educacional: US\$7,5 por familia/mes (2006 aprox.) Mochila escolar: US\$2 por hijo/mes (2006 aprox.) Bono a la oferta: US\$8 por niño/año (2006 aprox.). Bono a la oferta: hasta US\$90 por familia/mes (2006 aprox.). Bono de seguridad alimentaria US\$10,5-US\$14 por familia/año (2006 aprox.).
Panamá	Red de Oportunidades	2006	Insertar las familias que se encuentran en situación de pobreza extrema en la dinámica del desarrollo nacional.	Familias en situación de extrema pobreza.	US\$50 por familia/mes (2008).
Paraguay	Tekoporá	2005	Contribuir a la reducción de la pobreza extrema y aumentar el capital humano y social, mejorando las condiciones de vida.	Familias en situación de extrema pobreza con hijos/as hasta 14 años, que viven en zonas rurales.	US\$6 por hijo/mes (2007) Máx 4 por familia. US\$12 por familia/mes (2007)
Perú	Juntos	2005	Promover el ejercicio de los derechos fundamentales a través de la articulación de la oferta de servicios de salud, nutrición y educación.	Familias en situación de extrema pobreza con mujeres embarazadas, padres viudos, adultos mayores y/o niños hasta los 14 años.	US\$30 por familia/mes (2005).
Rep. Dom.	Programa Solidaridad	2005	Reducción de la pobreza extrema y el hambre.	1) Familias en extrema pobreza con hijos/as menores de 16 años y/o mujeres embarazadas; 2) Toda la población sin documentación (acta de nacimiento, cédula de identidad y electoral).	US\$9-US\$17 por hijo/mes (2008) Máx. 4 por familia. US\$20 por familia/mes (2008).
Uruguay	Ingreso Ciudadano (PANES)	2005-2007	Reducción de la pobreza extrema y el hambre.	Población en extrema pobreza.	US\$58 por familia/mes (2007).

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de CEPAL (2008), *Panorama Social 2007* y CEPAL (2009), *Desafíos de los programas de transferencias con corresponsabilidad*.

D. Estudiantes con necesidades educativas especiales

Los estudiantes con necesidades educativas especiales -es decir, los que presentan algún tipo de discapacidad visual, auditivo, motor, intelectual, entre otros- no sólo enfrentan las propias dificultades de aprendizaje asociadas a su requerimiento de apoyo específico, pero además la discriminación de entrada al sistema de educación tradicional. En ese sentido, el problema de acceso para este estudiantado se relaciona con la negación de ser incluidos en el sistema educativo ordinario, y en muchos casos con la ausencia de un cuerpo docente capacitado y especializado en las deficiencias y dificultades de aprendizaje que presenta este grupo.

Como forma de enfrentar este problema, y hacer de la educación un derecho inclusivo, en 1994 se celebró la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). En este instrumento internacional plantea la importancia de considerar el derecho a la educación que tiene todo niño, no importando sus diferencias o deficiencias de aprendizaje, para el avance hacia una concepción de las escuelas como establecimientos integradores.

El argumento que recorre toda la Declaración, por tanto, es la de lograr que los niños con necesidades educativas especiales logren escolarizarse en escuelas ordinarias. Esto, pues de esa manera se favorece no sólo el proceso de aprendizaje del niño, sino que también se promueve un cambio en las actitudes discriminatorias de las personas: “Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial” (UNESCO, 1994).

En ese sentido, el objetivo fundamental de toda escuela inclusiva debe ser el que todos los niños aprendan juntos y no centrarse en sus diferencias, pero al mismo tiempo, se deben reconocer las diferentes necesidades de los alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Se hace indispensable entonces contar con un cuerpo docente especializado y apto para atender las diferentes necesidades de los niños y niñas.

El proyecto Metas Educativas 2021 se hace cargo de esta necesidad de inclusión en su meta específica 6, de apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales con los apoyos especializados necesarios. Y específicamente apunta a la integración en la escuela ordinaria.

Lamentablemente no hay información suficiente, ni los criterios necesarios dada la variabilidad de posibles estrategias de inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas especiales, para poder hacer una estimación y proyección de los costos que esto significa. De todas maneras, se reseñan algunas experiencias al respecto.

Por ejemplo, El Salvador está llevando a cabo el programa Todos iguales, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021, con el propósito de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Dicho programa, en curso desde el año 2005, ha desarrollado una serie de acciones para brindar más y mejores oportunidades de ingreso y permanencia al sistema escolar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (estén asociadas o no a una discapacidad), entre las que destacan apoyo psicopedagógico y flexibilidad curricular. Lo que se pretende es fomentar la aceptación de las diferencias individuales integrando a los estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema educativo regular.

En ese sentido, se ha capacitado y brindado asistencia técnica a docentes de escuelas de educación especial, escuelas de sordos y aulas de apoyo educativo; se ha hecho entrega de licencias de software sobre la enseñanza de español y lenguaje signado (SENLES) a las escuelas que atiendan a personas sordas; se ha dotado de material educativo especializado, escrito en Braille, para estudiantes ciegos y de baja visión integrados en escuelas regulares, y se desarrolló un sistema de tutoría para estudiantes integrados en Educación Básica. Así también, se ha invertido en la compra de bibliotecas y material educativo para apoyar a escuelas especiales a nivel nacional. El costo anual estimado para la implementación de este programa es de 8 millones de dólares.

En el caso de Perú, se está llevando a cabo el programa Escuelas Inclusivas, con el que se pretende transformar a todas las instituciones educativas del país en escuelas de educación inclusiva en el año 2012. Planteándose como objetivo lograr una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar y con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, este programa se centra fundamentalmente en la entrega de capacitaciones a docentes, familiares y agentes de instituciones educativas de Educación Básica Regular.

México y Chile, por su parte, también se encuentran desarrollando programas de atención a las necesidades educativas especiales. En cuanto a México, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa tiene como objetivo garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presenten discapacidad mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial. Entre los beneficiarios, se encuentran 1,200 servicios de apoyo (USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, entre otros), 3,000 escuelas de los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria en las distintas modalidades y 10,000 niñas y niños con necesidades educativas especiales. Los beneficios del programa abarcan potencialmente a todo el alumnado de las escuelas participantes, que se calcula en 600,000 (al año 2005).

Del mismo modo, en Chile se implementa el Programa Educación Especial Diferencial con el propósito de generar condiciones que permitan el acceso, participación y permanencia de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en una educación de calidad. El programa genera procesos de enseñanza especial a cerca de 40 mil personas con discapacidad permanente; por medio de Proyectos de Integración Escolar, en el año 2007, 55 mil personas con discapacidades permanentes se vieron integradas al sistema educativo. En el mismo año se atendió a más de 82 mil niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje y otras necesidades educativas especiales transitorias, generándoles soluciones educativas especiales. Y genera educación especial en establecimientos regulares para un promedio (período 2004-2007) de 65 mil personas con este tipo de necesidades. El costo anual asociado a este programa es el equivalente aproximado a 611 mil dólares.

Estas experiencias, que son sólo una pequeña muestra del esfuerzo que se realiza en los países Iberoamericanos en favor de la inclusión educativa, ponen de manifiesto la importancia de desarrollar políticas educativas activas que promuevan la inclusión y que sean acompañadas por acciones que generen una sociedad más integradora. De esta forma, se podrá avanzar con mayor rapidez hacia sociedades más sensibles, solidarias y justas.

IV. Construyendo bases para mejorar la calidad: equipamiento y recursos educativos

A. Jornada escolar completa en primaria

Los avances en los modelos pedagógicos actuales y las necesidades educativas del mundo moderno hacen que sea cada vez más importante contar con jornadas de enseñanza más extensas que lo que ha sido tradicionalmente la media jornada escolar en los sistemas educativos de la región. Hace años que la investigación internacional ha demostrado que una jornada más extendida crea condiciones en la escuela que potencian los procesos pedagógicos tanto para estudiantes, profesores y directivos. Algunos de los países de la región incorporaron como uno de los ejes centrales de sus reformas educativas de los 90 el proceso de extensión de la jornada escolar, tal fue el caso de Chile, Colombia y Uruguay (véase la experiencia chilena en recuadro IV.1). Las Metas Educativas 2021 plantean la extensión de la jornada para los establecimientos de enseñanza primaria, como una forma de apoyar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en este nivel (meta específica 11). Como nivel de logro, se propone que al menos 10% de las escuelas públicas de educación primaria sean de tiempo completo en 2015 y al menos entre 20% y 50% en 2021, dependiendo del país.

El objetivo de aumentar la jornada escolar no sólo atañe al aumento de tiempo absoluto en la escuela, sino más centralmente, a una transformación de la organización del sistema escolar que se adecue mejor a los cambios curriculares y modelos de enseñanza modernos. Se esperaría que una jornada más extensa permitiera cambiar la relación entre tiempo de trabajo y tiempo de descanso, y que permitiera aumentar el trabajo pedagógico para los alumnos en la escuela y reducir las tareas para la casa. Asimismo contar con más tiempo, debiera aliviar y descomprimir tareas de gestión institucional, y tiempos de planificación individual y grupal de docentes y directivos. Para los docentes, el aumento de jornada completa puede contribuir a mejorar su estabilidad laboral y salarial, y reducir la sobrecarga de trabajo a la que suelen estar sometidos. Este cambio les implica cambiar su situación contractual y eliminar la doble (o múltiple) jornada en distintos establecimientos educacionales. El aumento del bienestar del profesor debiera a su vez potenciar su capacidad pedagógica y sus posibilidades de perfeccionamiento o formación continua.

La jornada completa también trae externalidades positivas para las familias, aliviando la preocupación por el cuidado extraescolar, incluyendo la alimentación. La permanencia de los

niños y niñas en la escuela durante más tiempo permite disminuir las probabilidades de que se sometan a diversos tipos de riesgos externos que suelen afectar a los niños que dedican varias horas del día a la vida de calle, contribuyendo al mejoramiento de la vida familiar, al existir mayor seguridad y confianza en las actividades que realizan los hijos.

Sin embargo, para lograr el avance hacia esta meta es indispensable disponer de una infraestructura adecuada. Los cambios de jornada requieren generalmente ampliar los espacios escolares, mejorar el equipamiento disponible en la escuela y considerar la infraestructura y los costos asociados a la alimentación adicional para los estudiantes. Para ser capaz de acoger este aumento de jornada, se requiere contar con una asignación de recursos acorde a las necesidades de cada establecimiento, en donde la atención debe estar enfocada en todos los ámbitos, es decir, atendiendo problemáticas básicas como es el agua potable, servicios higiénicos suficientes para la masa estudiantil, así como recursos educativos –bibliotecas, laboratorios informáticos, de ciencias, de música y arte, entre otros-, que aseguren un mejoramiento en la calidad del ambiente educativo. En efecto, el espacio en el que se encuentren los estudiantes en el horario oficial de la escuela puede influir negativa o positivamente de acuerdo al tipo de condiciones en las que se encuentre el establecimiento educativo.

Otro costo muy relevante asociado a la implementación efectiva de un aumento de jornada, es la consideración por el cuerpo docente. Aumentarles la jornada tiene costos asociados a los cambios en el tipo de contratación y las horas de trabajo, que deben ser tenidas en cuenta al momento de planificar el cambio. Además, se requiere hacer nuevas planificaciones del proceso pedagógico acordes con nuevas distribuciones de los contenidos curriculares, que permitan hacer un aprovechamiento efectivo de las horas adicionales de presencia en la escuela

Con la información que proveen las estadísticas oficiales de educación a nivel regional, no es posible estimar el costo que significaría avanzar hacia el cumplimiento de la meta. La situación parece ser bastante heterogénea y se requeriría obtener información acerca del número de escuelas que ya operan con jornada completa, así como el número de escuelas que operan con doble jornada. Además, habría que tomar en cuenta todas las consideraciones de costo adicional mencionadas anteriormente.

RECUADRO IV.1

LA EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR: EL CASO DE CHILE

Uno de los ejes de la Reforma Educativa Chilena contempló la extensión de la jornada escolar en los establecimientos escolares subvencionados por el Estado. Esta estrategia se concretó en una ley, que fue aprobada en el año 1997, haciendo obligatorio el cambio de forma gradual para todos los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria. El Programa contempló un aumento aproximado de 30% anual de la jornada escolar. Se extendió el año escolar en dos semanas y se amplió la Jornada de 868 a 1000 horas cronológicas de docencia desde 3ro a 8vo básico, y de 1042 a 1216 horas para la enseñanza media (9no a 12vo) (Gajardo, 1999).

La evaluación que han hecho los actores y beneficiarios de la jornada escolar completa ha sido mayoritariamente positiva. “El mayor tiempo escolar es apreciado por los aportes a los alumnos en formación y aprendizaje; también porque estaría evitando el riesgo social que implicaría estar en la calle sin el cuidado de sus padres, y por los beneficios que trae a los padres en cuanto pueden trabajar tranquilos sabiendo que sus hijos están bien cuidados. La mayoría de las debilidades observadas, se centraron en los contenidos curriculares y en limitaciones de recursos humanos y materiales para trabajar sobre todo en computación” (García Huidobro y Concha, 2009).

García Huidobro y Concha (2009) plantean que las evaluaciones que se han hecho con respecto al impacto del aumento de la jornada sobre los aprendizajes, en general, demuestran que el mayor tiempo escolar no mejora por sí solo los logros, que son medidos a través de pruebas estandarizadas. La extensión de la jornada requiere ser acompañada de cambios y mejoramientos de la gestión escolar y de los métodos de enseñanza para que tenga algún efecto significativo sobre los aprendizajes. De esta manera, “habida cuenta de la fuerte inversión (inicial y recurrente) el mejoramiento de los resultados de aprendizaje es menor a lo esperado y comienza a llegar más tarde de lo que se hubiese querido” (García Huidobro y Concha, 2009).

De la experiencia de implementación de un programa de cambio tan drástico, es importante considerar lo que se ha aprendido. Por una parte es preciso tener clara ciertas definiciones de base referidas al proceso de ampliación de la jornada; tales como la disponibilidad de recursos financieros, los costos involucrados para los distintos escenarios, la cobertura, los plazos, las opciones de obligatoriedad y la gradualidad de la implementación. En segundo lugar, es esencial que exista una determinación inicial de las actividades curriculares que se implementarán en la jornada ampliada, de tal manera de asegurar la calidad del mayor tiempo escolar. Finalmente, es muy relevante para la política pública contemplar los procedimientos exactos de implementación del cambio de régimen, las exigencias y apoyos que se otorgarán para el cambio, y el discurso público con que se transmitirá (García Huidobro y Concha, 2009).

 Fuente: Gajardo, Marcela (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Documento N°15, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL); García Huidobro, Juan Eduardo y Carlos Concha (2009), *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*, Documento en elaboración, [en línea]
http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/memorias/reunionnac/conferencias/carlos_concha_chile.pdf

B. Bibliotecas y tecnologías de la información: equipamiento indispensable

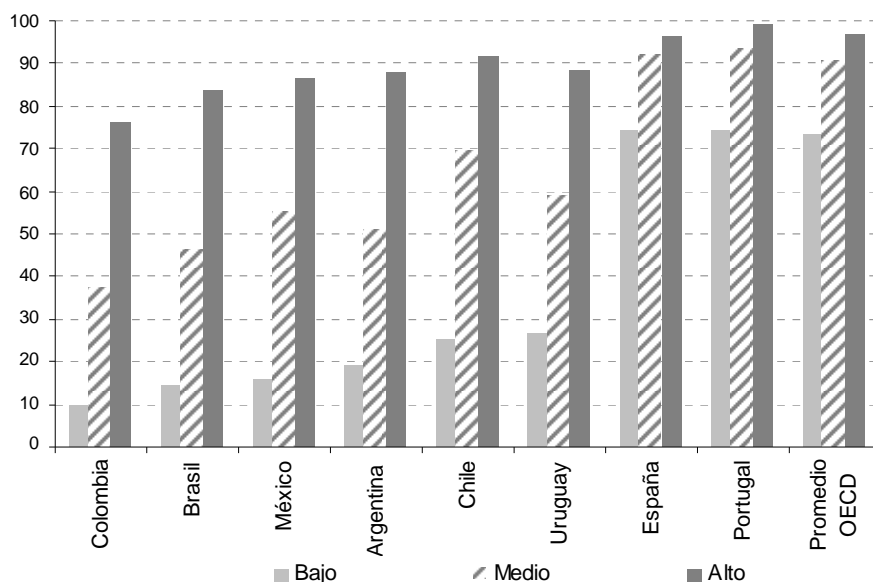
Las condiciones de infraestructura y equipamiento escolar son un puente indispensable para potenciar las condiciones adecuadas de aprendizaje para los estudiantes. El equipamiento educativo, como bibliotecas y computadores en los establecimientos escolares, son especialmente importantes para aquellos niños y niñas de nivel socioeconómico bajo, donde los recursos educativos del hogar son mínimos. La investigación en educación ha demostrado, que los recursos educativos en el hogar (como escritorio, libros, computador), son uno de los factores que inciden de manera importante en los rendimientos y aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, la escuela juega un rol de compensación de aquellas deficiencias en el hogar, que son tan

relevantes para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los niños y niñas. La Meta específica 10 se propone mejorar la dotación de bibliotecas y computadores en la escuela.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y especialmente el acceso al computador y conexión a Internet, son recursos innovadores que han demostrado ser indispensables además como herramientas para desenvolverse en el mundo moderno y globalizado de hoy. Actualmente, la inclusión social pasa cada vez más por el acceso al conocimiento, por la participación en redes y por el uso tecnologías actualizadas de información y comunicación (Hopenhayn, 2002), de manera que el sistema de educación formal es la clave para difundir ese acceso, dado que permite masificar la conectividad y uso de redes electrónicas.

La llamada brecha digital tiene que ver con las diferencias de acceso y uso de TIC intra e inter países. Esta brecha se manifiesta marcadamente tanto entre los distintos grupos socioeconómicos, como entre generaciones. el promedio de acceso a tecnología en los hogares de estatus económico social y cultural de países desarrollados, pertenecientes a la OCDE, incluyendo a España y Portugal, es bastante más parejo que el de los países de América Latina, donde las diferencias son muy altas (véase el gráfico IV.1).

GRÁFICO IV.1
PORCENTAJE DE HOGARES DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE TIENEN
COMPUTADORAS PERSONALES, POR ESTATUS ECONÓMICO SOCIAL Y CULTURAL
(PAÍSES SELECCIONADOS, AÑO 2006)
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de PISA 2006, OECD.

El establecimiento escolar cumple un rol privilegiado, en tanto compensa las dificultades de acceso que tengan grupos sociales más desfavorecidos de estas tecnologías dentro del hogar. Pero para que ello ocurra, se requiere un esfuerzo de política pública para invertir en la adquisición y mantención de este equipamiento en el sistema público de educación, es bastante menor que el equipamiento con que ya cuenta el sistema privado de educación en los países de la región. El recuadro IV.2 muestra algunos ejemplos de los esfuerzos nacionales que se han hecho en la región.

Para poder lograr una incorporación efectiva de las tecnologías en los procesos educativos se requiere contar con la cantidad de equipamiento adecuado, para que los estudiantes puedan efectivamente acceder a ella y usarla para sus tareas educativas y curriculares. Es por eso que la razón de alumnos por computador se vuelve un dato clave a la hora de evaluar los avances que han hecho los países en esta materia. Adicionalmente, el contar con el computador es un primer paso, pero que debe acompañarse de los sistemas operativos, conexión e Internet y actualizaciones necesarias, para que el uso que le puedan dar los estudiantes sea significativo y relevante.

El avance tecnológico en este campo va muy rápido y por lo tanto el tipo de inversión que se haga debe realizarse con suficiente apoyo de equipamiento y capacitación, para que ésta sea aprovechada de manera óptima. El nivel de avance de los países de la región en este sentido es muy heterogéneo y está muy lejos de los indicadores de países desarrollados. Como indican las mediciones hechas por la OCDE, a partir de PISA, en el año 2006 Colombia, México, España y Portugal destacan como los países que más se aproximan a los estándares OCDE con respecto al número de alumnos por PC. Mientras que Chile se ubica dentro de los estándares OCDE solo con respecto al porcentaje de computadores conectados a Internet en los establecimientos educativos, con un 81% de PC conectados. Cabe destacar el progreso que marca Brasil con respecto a estos indicadores entre los años 2000 y el 2006, logrando tener un 61% de los computadores conectados a Internet y disminuyendo a menos de la mitad la cantidad de alumnos por computador en los establecimientos (véase el cuadro IV.1).

CUADRO IV.1
CANTIDAD DE ALUMNOS POR COMPUTADORA EN ESTABLECIMIENTO ESCOLAR
Y PORCENTAJE DE COMPUTADORAS ESCOLARES CONECTADAS A INTERNET,
2000 Y 2006

(Razón de alumnos por computador y porcentajes)

Países	Acceso a TICs en establecimiento educativo			
	PISA 2000		PISA 2006	
	Alumnos por PC	PC con internet (porcentaje)	Alumnos por PC	PC con internet (porcentaje)
Argentina	26	17	20	35
Brasil	80	27	38	61
Chile	31	52	18	81
Colombia	...	...	10	38
México	20	14	11	43
Uruguay ^a	20	27	15	53
España	17	40	8	88
Portugal	33	35	10	80
OCDE	8	50	6	88

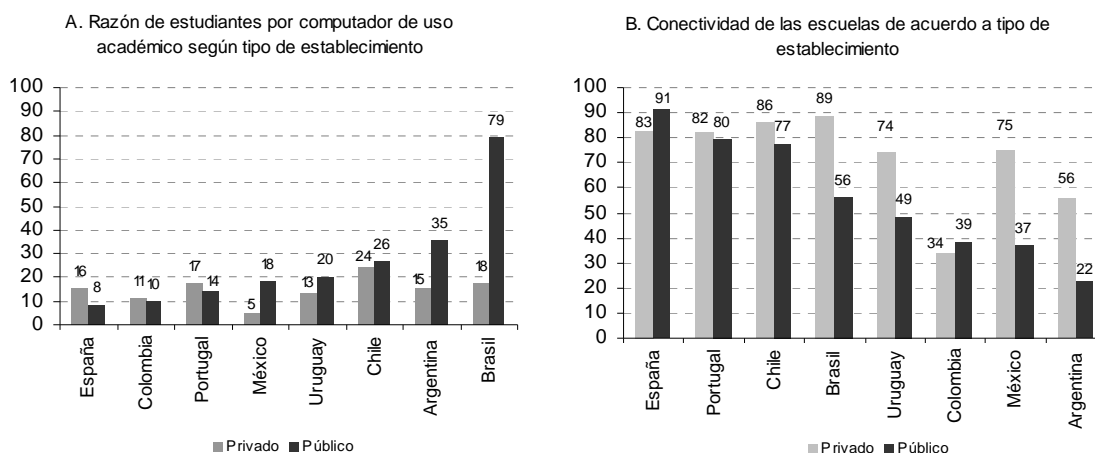
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de PISA 2000, PISA 2003 y PISA 2006, OCDE

^a Uruguay no participó en PISA 2000, por lo tanto se utilizó la información de PISA 2003

Considerando solo los países que tienen información, la región parece estar bien encaminada a lograr la meta 10 en lo referido a la razón de alumnos por computador (indicador 13), que propone que dicha razón se sitúe entre 8/1 y 40/1 en 2015 y 1/1 a 10/1 en 2021, lo que no desmerece la necesidad de reforzar las políticas de acceso a TIC en educación.

Sin embargo, y a pesar de los avances en la región, la desigualdad de todas maneras se reproduce a nivel del sistema educativo, presentando diferencias marcadas de acceso entre escuelas privadas y públicas. Como se observa en los gráficos IV.2.A y IV.2B, es el sector privado quien comprende la menor cantidad de estudiantes por computadora y mayor porcentaje de éstas conectadas a Internet. España, Portugal y Colombia destacan en este sentido, por presentar niveles más equilibrados o incluso mejores indicadores para el sector público de educación.

GRÁFICO IV.2
IBEROAMÉRICA (PAÍSES SELECCIONADOS) NÚMERO DE ESTUDIANTES POR
COMPUTADOR PARA USO ACADÉMICO Y CONECTIVIDAD DE LAS ESCUELAS,
POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO, 2006
(Razón de alumnos por computador y porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de PISA 2006, OCDE.

Con lo anterior, queda en evidencia que son los grupos más vulnerables, los que sufren de la desigualdad en el acceso a las nuevas tecnologías; como también son los países más pobres quienes presentan mayores deficiencias y carencias en la democratización del uso de las TIC. De manera que el planteamiento de metas referidas a una masificación en el uso de tecnologías, a través del sistema escolar, sería una puerta de entrada para revertir las desigualdades de acceso, lo que representa un primer paso importante para igualar oportunidades educativas indispensables para la inclusión social en el mundo actual. Habría que destacar la importancia de que la dotación de ordenadores vaya acompañada de contenidos digitales de calidad y de formación de profesores. La tendencia debería orientarse a destinar un tercio del presupuesto a los contenidos digitales y a la formación de los docentes.

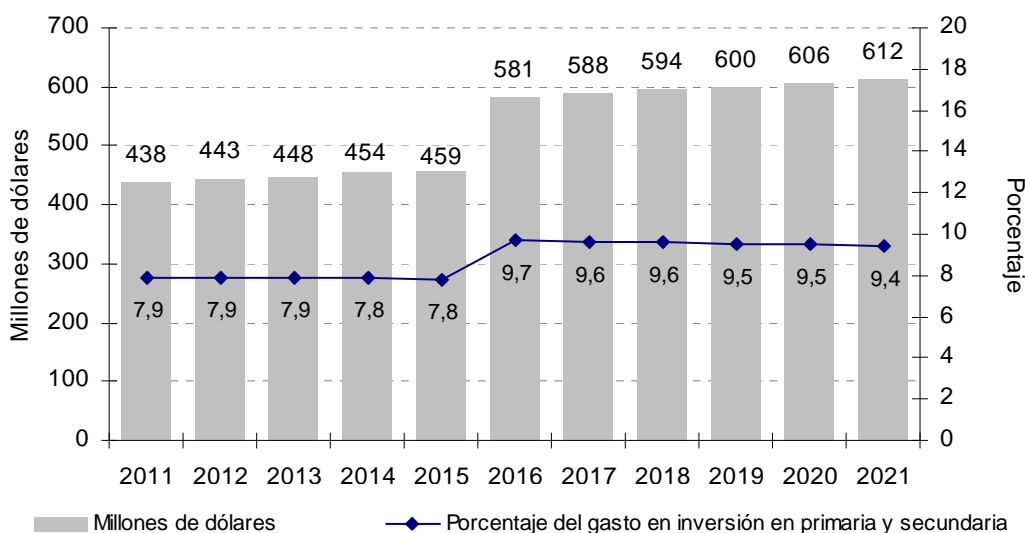
Cada país debiera considerar en qué tipo de equipamiento y recursos para el aprendizaje va a invertir de modo prioritario, de acuerdo a lo que proponen las Metas 2021. A modo de referencia, para estimar el costo de avanzar como se propone esta meta, en el presente informe se consideró el costo de la implementación de Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) para los establecimientos escolares. El modelo CRA es bastante menos costoso que la instrumentación de laboratorios informáticos normales, e incluye tanto una biblioteca y un laboratorio de informática. Su costo estimado es algo menos de US\$33,000, por lo que se le puede considerar una alternativa de bajo costo. El cuadro IV.2 estima los recursos necesarios que tendría que invertir cada país para avanzar en el sentido propuesto, de tal manera de conseguir que al menos el 40% de las

escuelas dispongan de estos recursos en el año 2015 y 100% en 2021 (los detalles de la estimación y proyección pueden encontrarse en el anexo metodológico).

En esta estimación se asume que la dotación se hace de manera incremental, abarcando entre el 8% y 10% de los establecimientos educativos cada año, adaptando el equipamiento preexistente (excepto compra de computadores). La proyección de costos incluye el incremento o disminución proyectada de establecimientos debido al alza en la matrícula primaria y secundaria asociada al avance en otras metas, y los efectos de la transición demográfica.

De acuerdo a estas proyecciones, y partiendo de la base de que inicialmente habría que equipar unos 165,000 establecimientos en toda la región, el costo total de llegar al 100% de los establecimientos educativos en el año 2021, se estima en 612 millones de dólares. Además, éste es más o menos regular en todos los años, influyendo en su variación el incremento de escuelas y la necesidad, entre 2015 y 2021, de equipar mayores proporciones de escuelas por año. Esta inversión, en el conjunto de la región, aumentaría entre 8% y 10% el gasto en inversión en primaria y secundaria proyectado para los próximos años (véase el gráfico IV.3). Sin embargo, dados los diferentes niveles de gastos en inversión en estos niveles entre países, el incremento en dicho gasto podría variar entre 1% (España) y 67% (Estado Multinacional de Bolivia).

GRÁFICO IV.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): GASTO PROYECTADO EN EQUIPAMIENTO DE ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS CON CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE, E INCREMENTO EN EL GASTO EN INVERSIÓN PROYECTADO EN DICHS NIVELES, 2011-2021
(Millones de dólares de 2000 y porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países, y estimaciones y proyecciones de población.

CUADRO IV.2
ESTIMACIÓN DEL COSTO DE INVERTIR EN LA DOTACIÓN DE CENTROS DE RECURSOS DE APRENDIZAJE – CRA (BIBLIOTECAS Y LABORATORIOS INFORMÁTICOS), PARA EL 40% DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS AL 2015 Y 100% AL 2021 (ENSEÑANZA PÚBLICA DE PRIMARIA Y SECUNDARIA)

(Número de Establecimientos y CRA, y millones de dólares de 2000)

País	2010	2015		2021		
	Número de establecimientos públicos primarios y secundarios objeto de programas de instalación de CRA	Número de CRA de ese año para lograr cobertura de 40% de establecimientos	Costo de la instalación de CRA del año (US\$ millones)	Número total de CRA instalados ^a	Número de CRA de ese año para lograr cobertura de 100% de establecimientos	Costo de la instalación de CRA del año (US\$ millones)
Argentina	10 770	869	29	11 551	924	38
Bolivia (Est. Plur. de)	4 335	374	12	5 238	419	17
Brasil	49 656	4 368	143	59 732	4 779	196
Chile	2 446	189	6	2 430	194	8
Colombia	11 804	992	33	12 973	1 038	43
Costa Rica	1 368	113	4	1 479	118	5
Cuba	3 051	231	8	2 799	224	9
Ecuador	1 628	222	7	3 336	267	11
El Salvador	2 382	206	7	2 817	225	9
España	6 545	563	19	7 599	608	25
Guatemala	4 199	385	13	5 346	428	18
Honduras	2 755	241	8	3 363	269	11
México	36 500	2 923	96	36 696	2 936	121
Nicaragua	1 627	143	5	1 953	156	6
Panamá	1 131	96	3	1 287	103	4
Paraguay	2 138	187	6	2 595	208	9
Perú	8 425	675	22	8 949	716	29
Portugal	1 977	159	5	2 006	160	7
Rep. Dominicana	2 735	255	8	3 621	290	12
Uruguay	893	71	2	921	74	3
Venezuela (Rep. Bol. de)	8 086	701	23	9 507	761	31
Iberoamérica	164 450	13 963	459	186 198	14 896	612
Latinoamérica ^b	155 929	13 241	435	176 593	14 127	580

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países, y estimaciones y proyecciones de población.

^a El número de CRA difiere del número de establecimientos iniciales que serían objeto de la inversión debido a que se proyecta un aumento del número de establecimientos debido al aumento de la matrícula asociado a otras metas educativas.

^b Excluye España y Portugal.

RECUADRO IV.2

ESTRATEGIAS NACIONALES DE INCORPORACIÓN DE TIC AL SISTEMA EDUCATIVO EN LA REGIÓN

Los avances que han hecho los países de la Región en relación a la definición de estrategias de incorporación de TIC a través del sistema educativo son dispares. Algunos la han incorporado dentro de una Estrategia Digital Nacional y otros directamente a partir del sector educativo. Costa Rica fue el primero en iniciar una política de TIC para escuelas en 1988, con un enfoque de vanguardia para su época, usando la programación en lenguaje Logo para desarrollar competencias cognitivas de pensamiento lógico y creatividad (Jara, 2008). Lo hizo a partir de la creación de un programa de alcance nacional que incorporaba los distintos niveles de enseñanza, desde el nivel preescolar a la secundaria, y las distintas modalidades de educación. La inserción de la tecnología en la escuela se hizo a través laboratorios de informática educativa y también de la introducción de computadores en el aula (Sunkel, 2006).

Chile, por su parte, comenzó la *Red Enlaces* a comienzos de los 90's, apostando a la interconexión de las escuelas a través de Internet, creando espacios virtuales de colaboración y compartiendo contenidos digitales para apoyar transversalmente el currículum (Jara, 2008). La creación de la red escolar buscaba instalar gradualmente una infraestructura que permitiese a alumnos y profesores conectarse mediante proyectos, intercambiar experiencias educativas y reducir el aislamiento de muchas escuelas (Sunkel, 2006). En la segunda mitad de los 90, Brasil (*ProInfo*) y México (*Red Escolar*) formalizaron políticas públicas de TIC para escuelas, ambas con énfasis en el uso educativo de computadores e Internet para apoyar el currículum. En 2000, Argentina inició *Educar*, el primer portal educativo nacional público de América Latina, ejemplo que fue muy pronto imitado por otros países. Paulatinamente y con el impulso que significó Internet a mediados de los 90, la mayor parte, sino todos los países latinoamericanos han puesto en marcha alguna clase de política de TIC para escuelas (Jara, 2008).

En los últimos años, se han comenzado a desarrollar otras estrategias que usan la escuela y los estudiantes como punto de entrada para masificar el acceso a la tecnología, desarrollando estrategias como las denominadas "un computador por niño". Uruguay, a través del Plan CEIBAL, ha impulsado una línea de acción muy importante en este sentido en los últimos años. A partir de éste se espera que el 100% de los alumnos y profesores del sistema público de primaria, cuenten con un computador portátil de US\$100. El objetivo del programa es social, en términos de la reducción de la brecha digital y el mejoramiento de la relación de la familia con la escuela, así como pedagógico, en términos de la formación de habilidades necesarias para el nuevo milenio. Portugal también desarrolla una estrategia similar, a través de su Proyecto Magallanes, que ha sido recientemente adoptado también por Venezuela. Estas estrategias utilizan un computador portátil, económico, ajustado al modelo de uso de los niños en edad escolar, y equipado con los contenidos y conexiones necesarias para poder ser utilizado en el contexto académico.

Fuente: Jara, Ignacio (2008), *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina (CEPAL); Sunkel, Guillermo (2006), *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*, Serie Políticas Sociales, N° 126, CEPAL, Santiago de Chile.

C. Formación de nuevos docentes

Sin duda, el avance en las metas de cobertura y acceso a educación preescolar, primaria y secundaria requiere no solo la ampliación o construcción de nuevos establecimientos educativos y mayor equipamiento escolar. También demanda un número mayor de profesionales de la enseñanza que es necesario formar tanto en el currículum general como en aspectos específicos dependiendo del nivel al que se destinen.

No obstante las estimaciones y proyecciones referidas al aumento de la cobertura en dichos niveles ya incorpora, tanto en sus costos corrientes como en los de inversión, el aumento del número de escuelas, equipamiento y salarios docentes y administrativos, se hace necesario

tener una estimación adicional respecto de la cantidad de nuevos profesores que el sistema podría demandar, también tomando en consideración el cumplimiento de la meta sobre formación básica de los adultos recién alfabetizados.

La estimación que se presenta a continuación no incluye las necesidades de recursos humanos y financieros asociados al aumento de la jornada escolar tratado en la primera sección del capítulo. Por otro lado, la proyección de costos se realiza asumiendo que la matrícula anual de los estudiantes de pedagogía sería financiada por el sistema público, mediante el otorgamiento de becas. Esto puede representar una sobreestimación de los costos puesto que una buena parte de los nuevos profesores podría co-financiar sus estudios en aquellos países donde los estudios universitarios presentan esta modalidad.

También conviene tener presente que los costos acá presentados se presentan devengados. Esto refiere a que el costo total de los estudios de cada estudiante de pedagogía (3 años en el caso de aquellos destinados a educación parvularia y preescolar, y 4 años para los de primaria y secundaria) no está distribuido en el total de años que duran los estudios, sino que se atribuye el costo total al año en que inicia sus estudios.

Los costos son en general incrementales en los distintos países, tendencia que depende en parte el aumento de las tasas de matrícula como de la evolución de la población en edad escolar. A nivel regional, mientras en 2011 habría que comprometer alrededor de 177 millones de dólares, en 2015 los recursos necesarios alcanzarían los 344 millones y en 2021 a 762. A nivel regional, al final del período, se habrían formado o estarán en formación alrededor de 135,000 nuevos docentes.

Como se señaló, estos costos pueden bien ser íntegramente asumidos por el Estado o bien pueden ser co-financiados por los propios estudiantes, lo que liberaría algunos recursos, principalmente en los países más pobres, para reforzar otras áreas educativas. Sin embargo, es precisamente en esos mismos países que se hace más necesario invertir en nuevos docentes de calidad, y los estudiantes poseen menores recursos para autofinanciar sus estudios. También conviene tener presente que los salarios docentes suelen ser menores a los de otras profesiones, no representando un atractivo para potenciales estudiantes que puedan costear sus estudios universitarios. Por dicho motivo, en varios países sería necesario implementar sistemas de beca, en diferentes modalidades según la capacidad pública y de los estudiantes, para formar nuevos docentes.

Por otro lado, la estructura de costos de financiar estudios de estudiantes de docencia preescolar o primaria y secundaria varía también según los niveles de matrícula actual en cada uno de los niveles. Así, en países como Argentina, Chile o Costa Rica la mayor cantidad de recursos deberían destinarse a profesores del nivel preprimario, mientras que en Brasil o España (o México al aproximarse el 2021), la inversión principal sería en profesores de primaria y secundaria (principalmente secundaria superior).

Finalmente, conviene tener presente que no obstante se presenta un costeo de la formación de nuevos profesores, la proyección no incluye el retiro o jubilación de profesores antiguos (por lo que la necesidad de formación podría ser algo mayor) ni los costos asociados a dicho retiro.

CUADRO IV.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COSTOS DE FORMACIÓN DE NUEVOS PROFESORES PARA EDUCACIÓN PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA, 2011, 2015 Y 2021, Y NÚMERO DE PROFESORES FORMADOS O EN FORMACIÓN, 2021
(En millones de dólares de 2000 y número de profesores proyectado)

	2011			2015			2021			Número total de profesores formados o en formación ^a
	Costo comprometido en profesores de preescolar	Costo comprometido en profesores de primaria y secundaria	Total costos comprometidos de formación de nuevos profesores	Costo comprometido en profesores de preescolar	Costo comprometido en profesores de primaria y secundaria	Total costos comprometidos de formación de nuevos profesores	Costo comprometido en profesores de preescolar	Costo comprometido en profesores de primaria y secundaria	Total costos comprometidos de formación de nuevos profesores	
Argentina	30	3	33	29	4	34	32	11	43	6 600
Bolivia (Est. Plur.de)	3	2	5	3	2	5	4	3	7	3 267
Brasil	23	76	99	18	69	87	236	62	298	61 245
Chile	7	0	7	7	1	8	9	1	10	1 856
Colombia	15	11	26	16	8	24	23	9	32	6 406
Costa Rica	4	1	4	3	1	4	5	1	6	941
Cuba	3	0	3	3	0	3	3	0	3	595
Ecuador	1	3	4	1	3	4	2	1	3	3 540
El Salvador	2	1	3	2	1	3	3	1	4	2 318
España	4	24	28	0	30	30	34	22	56	3 025
Guatemala	6	11	18	6	11	17	25	8	32	5 437
Honduras	6	4	10	6	4	10	7	4	11	2 253
México	34	25	60	30	21	51	127	36	164	18 137
Nicaragua	0	0	1	0	1	1	0	0	1	635
Panamá	3	1	4	3	1	4	3	1	4	709
Paraguay	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2 163
Perú	5	0	5	5	1	6	4	2	6	4 885
Portugal	3	1	4	3	2	6	3	2	6	454
República Dominicana	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2 344
Uruguay	1	0	1	1	0	1	1	1	1	362
Venezuela (Rep. Bol. de)	24	18	42	23	19	42	53	15	68	7 775
Iberoamérica	177	187	364	162	182	344	578	184	762	134 947
Iberoamérica ^b	170	162	332	159	150	309	541	159	700	131 468

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países, y estimaciones y proyecciones de población.

^a Incluye profesionales que al año 2021 todavía están en proceso de formación. Los nuevos docentes no han sido incluidos en las estimaciones de formación continua de profesores.

^b Excluye España y Portugal.

V. Mejorando la calidad de la enseñanza

A. Pertinencia y relevancia del currículo

La relevancia y pertinencia del currículo educativo se constituyen como dos piezas centrales en la definición de una educación de calidad. Ambas responden a interrogantes claves para hacer del currículo una pauta de conocimientos necesarios y apropiados para todos los estudiantes. La relevancia, en ese sentido, responde a la preguntas *para qué* y *qué*, es decir, se centra en los fines y contenidos de la educación, respectivamente. De ese modo, un currículo que atienda a estas preguntas, debe considerar los fines que le entrega la sociedad a la educación; y será relevante en la medida que promueva el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (UNESCO/OREALC, 2008b). Los *cuatro pilares del aprendizaje* (Delors, 1997), a su vez, contribuyen a ilustrar de mejor manera lo que se entiende por relevancia. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser, los que promueven la puesta en práctica de un currículo acorde a las exigencias de la sociedad.

La pertinencia, por su parte, se entiende como la respuesta a la diversidad cultural de los estudiantes, no sólo haciendo un reconocimiento de la diferencia, sino que también adecuando y adaptando las materias a los contextos de vida de los estudiantes.

En ese sentido, se promueve una educación que posibilite resultados de aprendizajes equiparables, junto con una plena participación y la construcción de una identidad propia, por medio de programas de apoyo que aseguren una real adecuación de los contenidos y que velen por que las instituciones cuenten con los recursos necesarios para ello. La respuesta a la diversidad, por tanto, se resume como el “establecimiento de derechos básicos y principios que aseguren aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida y la participación de todos” (UNESCO/OREALC, 2008b).

El sistema de Naciones Unidas ha acordado, que una de las orientaciones de mayor relevancia a incluir en los contenidos curriculares, es aquella que fomenta la formación para la cultura de la paz y la democracia (UNESCO/OREALC, 2008a; Naciones Unidas, 1999). Una educación para la paz debe esmerarse en entregar una formación capaz de desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que promuevan una convivencia social en la que todos participen y compartan plenamente (UNESCO/OREALC, 2008a), lo que debiera redundar en el reconocimiento y puesta en práctica de los derechos humanos. En ese sentido, por medio de una formación basada en estos contenidos, se contribuye a la construcción de una

cultura de paz que abarque más allá de las relaciones interpersonales a nivel micro y se extrapolen a las relaciones internacionales y entre los países; de ahí que una cultura de paz pueda ser definida también como el respeto de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados (Naciones Unidas, 1999). De este modo, no sólo se enfatiza la importancia de una cultura de paz, sino que también se pronuncia una condición necesaria para la misma, como es la democracia. Una educación para la paz y la democracia debe reconocer y fomentar la igualdad de derechos y oportunidades, principalmente a las mujeres, quienes históricamente han sufrido exclusiones y discriminaciones; debe respetar el derecho a la libertad de expresión; así como satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente (Naciones Unidas, 1999).

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es, en los comienzos del siglo XXI, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad.

No es sencillo que la educación ciudadana alcance sus objetivos si al mismo tiempo no existe el compromiso del conjunto de las instituciones políticas y sociales con el reconocimiento de todas las personas como ciudadanos con plenitud de derechos. Por ello, aquellas políticas que fomentan la inclusión social, la equidad, la participación, la libertad y los derechos individuales y sociales son las que mejor contribuyen a que la acción educativa alcance sus objetivos.

No se debe olvidar que la región iberoamericana es una realidad con gran riqueza multicultural y multilingüe. Es necesario, por tanto, avanzar en una ciudadanía multicultural que defienda el derecho de cada una de las personas a vivir su cultura y su lengua propia. Es preciso cuidar especialmente a aquellos colectivos tradicionalmente olvidados como las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes. También hay que reconocer el desigual estatus de las mujeres, que viven mayores obligaciones y menos derechos. Todas estas situaciones de diversidad, pero también aún de desigualdad, son un reto y una exigencia a las políticas públicas y al conjunto de la sociedad.

En ocasiones se ha diferenciado entre la educación para la ciudadanía, la educación a través de la ciudadanía y la educación sobre la ciudadanía. Cada uno de estos enfoques es complementario del anterior y todos ellos ayudan a una visión más completa de lo que significa la educación ciudadana. En el primer caso, el énfasis se sitúa en la capacitación de los alumnos para que lleguen a incorporarse de forma activa y responsable a la sociedad. Esto supone asegurar que todos los alumnos alcanzan los aprendizajes básicos para vivir en la sociedad actual, lo que incluye la adquisición de las competencias cognitivas, científicas, comunicativas, de conocimiento del mundo actual, éticas, etc. que permitan un suficiente nivel de autonomía y de progreso personal y profesional. Es el significado más amplio de ciudadanía y el más exigente, ya que incluye el compromiso que todos los alumnos terminen de forma satisfactoria su educación básica.

A su vez, la educación a través de la ciudadanía se orienta a que los alumnos aprendan los valores cívicos por medio de su ejercicio en la escuela. En consecuencia, la educación en valores y para la ciudadanía debe tener su concreción en el propio funcionamiento del centro educativo, es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de las escuelas, en las que la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles, la responsabilidad y la exigencia a los alumnos de sus deberes sean una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas de la escuela. No es extraño por ello que numerosos estudios y experiencias vuelvan a colocar como elementos importantes de la acción educativa el cuidado del clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, la convivencia y las relaciones entre profesores y alumnos.

Finalmente, la educación sobre la ciudadanía resalta que la educación moral y cívica debe completarse a través de la reflexión. Sin negar la posible importancia de una materia específica, la formación del juicio moral de los alumnos ha de estar presente en las diferentes materias y ser responsabilidad de todos los profesores.

La formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana, junto con una conciencia democrática, deberían constituirse como elementos centrales en el currículo educativo. Esto es más relevante aún en los países latinoamericanos, para quienes la democracia como forma de gobierno no cuenta con una larga trayectoria histórica ni con una vasta valoración de su población. Una formación ciudadana, basada en el reconocimiento de la importancia del respeto de las libertades individuales y colectivas, así como el conocimiento de los derechos y obligaciones de cada uno, la Constitución, y las instituciones políticas de cada país, contribuyen al mejoramiento y desarrollo de las naciones hacia una cultura de la paz y la democracia.

La escuela, en ese sentido, se constituye como un lugar privilegiado para la transmisión de los valores propios de una conciencia ciudadana y democrática. Por eso la importancia de plantearse como meta específica de desarrollo educativo, al plantearse avances significativos en los contenidos curriculares y de calidad de la educación (meta general 5). Esto, sin embargo, no refiere únicamente a una asignatura en particular (comúnmente *educación cívica*), sino que al desarrollo de contenidos transversales a todas las asignaturas y que se exprese en todas las actividades de la escuela.

Es decir, el espíritu democrático y la formación ciudadana deberían verse reflejados también en el clima del aula y de la escuela, así como en la organización y gestión de los establecimientos educacionales, en cuanto a que la forma en que los profesores y directores se relacionan entre sí, constituyen importantes lecciones cívicas con otros miembros de la comunidad. Por otro lado, una conciencia democrática debería promover también una distribución equitativa de los estudiantes en las distintas escuelas, evitando así la creación de sistemas educativos donde los estudiantes de menores ingresos, indígenas o inmigrantes son segregados en instituciones con maestros menos formados o experimentados (Reimers, 2006).

El programa de cooperación de la OEI contempla una línea de acción específica en este campo, a través del Programa de educación en valores y para la ciudadanía. A través de este apoyo se busca fomentar la participación en el ámbito escolar y propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y a ser tolerantes y solidarios (OEI, 2008). Para ello se buscan estrategias de acción innovadoras, que permitan a los estudiantes vivir con satisfacción el ejercicio de los valores. La educación artística y el deporte se utilizan como espacios privilegiados de aprendizaje en este sentido, donde niños y niñas puedan formarse en valores, conocimiento del otro y de la diversidad, y habilidades colaborativas.

RECUADRO V.1

PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (PIFCYE). LA EXPERIENCIA DE MÉXICO EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN CIUDADANA

Comprender la formación ciudadana como un eje transversal a la educación escolar y no solamente como una asignatura, es un esfuerzo que se ha logrado plasmar en el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE)* para la educación primaria de México. Propósitos como formar ciudadanos éticos y capaces de comprender y analizar las distintas realidades; así como formar en valores que promuevan una vida sana, y una cultura democrática, se reúnen en este programa de manera integral y equilibrada. Por un lado, el carácter integral de este programa se observa en el esfuerzo por formar competencias, habilidades y actitudes en los estudiantes que les permitan desenvolverse en la sociedad y no sólo conocimientos aislados, lo que redundaría en el mejoramiento de todas las relaciones interpersonales.

(continúa)

Recuadro V.1 (conclusión)

En ese sentido, durante los seis primeros años de la enseñanza escolar, se fomenta el desarrollo de ocho competencias básicas, a saber: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio de la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y sentido de justicia y 8) comprensión y aprecio por la democracia.

Por otro lado, en él se articulan y combinan cuatro importantes ámbitos de formación que promueven el desarrollo de una cultura cívica presente en todas las dimensiones de la vida de los estudiantes, a saber, el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de las asignaturas. En cuanto al ambiente escolar, se promueven experiencias significativas que apelen a valores como el respeto a la dignidad de las personas; la resolución de conflictos y negociación de intereses personales y comunitarios; la equidad, la inclusión y la integración educativa; la participación; y la existencia de normas claras y construidas de manera democrática.

En el caso de la vida cotidiana del alumnado, la escuela debe, además de escuchar y atender los problemas y necesidades del alumnado, contribuir en el cuidado de sí mismos; en el fomento de derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y el país; y en el respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos. En lo que respecta a las asignaturas, lo destacable de este programa consiste en el trabajo transversal de las mismas, relacionando la educación cívica y ética con materias como la educación ambiental; la educación para la paz; con una perspectiva intercultural y de género. De ese modo, durante los seis años y en cada uno de ellos, se lleva a cabo un programa de estudio respectivo a su grado contribuyendo así al cumplimiento de una educación integral y de calidad.

Fuente: Comisión Económica para América Latina (CEPAL) sobre la base de “Programa de Formación Ciudadana hacia una Cultura de la Legalidad” en:
<http://basica.sep.gob.mx/formacioncivica/start.php?act=programa>

La adecuación de los contenidos a la diversidad cultural del alumnado se constituye como un avance clave en el mejoramiento de la pertinencia de los contenidos educativos. Teniendo en cuenta la multiplicidad de etnias y diversidad cultural de la región, avanzar en la enseñanza multicultural y bilingüe es especialmente importante y es, por lo mismo, abordada como una meta específica (meta 5) relacionada a la diversidad de necesidades del alumnado, dentro de la meta general 2.

Es preciso destacar, por tanto, que al igual que la formación ciudadana, el aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad cultural no debe entenderse como una materia más (al estilo de la geografía, la historia o la antropología). Pensar la diferencia es pensar desde la alteridad, vale decir, pensar de modo tal que el propio educando sea ‘traspasado’ por la diferencia, y que el Otro implique también una interrogación sobre sí mismo. Esto convierte el aprendizaje de la diferencia en el aprendizaje de la ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro (Hopenhayn y Ottone, 2000). Del mismo modo, una educación bilingüe o multilingüe, en la que el aprendizaje de la lengua materna se constituya como una experiencia cotidiana y relevante, hace del proceso de aprendizaje del otro una actividad de apropiación de las diferencias, en el que los estudiantes ciertamente son ‘traspasados’ por las diferencias.

La Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) ha distinguido dos focos educativos que plantean el reconocimiento de la diversidad cultural, a saber la educación multicultural y la educación intercultural. La primera hace referencia a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, lo que se constituye como el primer paso para avanzar en la calidad de los currículos educativos, pero no es suficiente. El concepto de interculturalidad avanza más, haciendo referencia a las relaciones entre los distintos grupos culturales, y su evolución en el tiempo. Se la define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2006a). En ese

sentido, no sólo reconoce la diversidad entre los estudiantes, sino que hace de la educación misma una instancia de intercambio cultural, en la que todas las culturas gozan de la misma importancia. Si bien la concepción de interculturalidad amplía las líneas de acción y cubre más campos, lo cierto es que el reconocimiento de la multiculturalidad en la educación se define como el primer paso y necesario para la concreción de una educación intercultural.

Para UNESCO, la educación intercultural tiene directrices que se rigen por los siguientes principios (UNESCO, 2006a):

Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

La OEI ha tomado la opción de apoyar este campo con una línea de acción específica, a partir del Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión. Este programa pretende fortalecer el compromiso político de los países a invertir en programas que incrementen el reconocimiento a la diversidad y que los contenidos curriculares incluyan la diversidad cultural y lingüística propia de los países. Adicionalmente, entrega apoyo a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, de poblaciones originarias o afrodescendientes, para que logren acceder y concluir estudios de nivel avanzado. También busca asegurar la igualdad de género en los sistemas educativos y cuidar la integración de las comunidades de inmigrantes (OEI, 2008).

RECUADRO V.2

ESCUELA VIVA HEKOKATÚVA Y EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL (EBI), DOS EXPERIENCIAS DE APOYO A MINORÍAS ÉTNICAS

La *Escuela Viva Hekokatúva* de Paraguay fue creada como un programa para el fortalecimiento de la Reforma Educativa en la Educación Escolar Básica, llevada a cabo en dicho país en la década de los noventa. El propósito de este programa es apoyar a las escuelas que reciben a las poblaciones más necesitadas del país, dividiéndose en más de una línea de acción, entre las que destacan la educación bilingüe e indígena.

Respecto de la educación bilingüe, la Escuela Viva se propone desarrollar tanto las competencias necesarias en los equipos técnicos que llevan a cabo el programa, como la implementación en las instituciones educativas de una propuesta pedagógica bilingüe castellano-guaraní acorde a la cultura sociolingüística de la comunidad. En ese sentido, la estrategia de acción se enfoca principalmente en una formación docente continua en servicio, por medio de un curso en especialización en educación bilingüe. La meta última que se fija como subcomponente de la Escuela Viva es que cada escuela cuente con su Proyecto Educativo Institucional Bilingüe Intercultural (PEIBI), que se haga presente en el ámbito curricular, organizacional, social e institucional. Se plantea como un proceso de implementación en tres etapas: “Conocer nuestra realidad”; “Implementación de las innovaciones”; y “Construcción de la propuesta de Educación Bilingüe Intercultural de cada comunidad”.

(continúa)

Recuadro V.2 (conclusión)

Por otro lado, y en directa relación con la educación bilingüe se encuentra el trabajo realizado con las escuelas indígenas. En efecto, el propósito de las escuelas indígenas es entregar una educación bilingüe que les asegure su derecho a una educación de calidad que atienda a sus propias necesidades y al desarrollo de sus culturas particulares. A modo de referencia, Paraguay invierte en el componente de Escuela Viva, que se refiere al trabajo con 300 escuelas indígenas focalizadas por 5 años, US\$ 3 millones. Comparativamente, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe que lleva a cabo Chile, tiene un costo anual presupuestado para el año 2009 equivalente a unos US\$ 2.2 millones a precios de 2008.

Perú, por otro lado, a partir del programa *Educación Bilingüe e intercultural (EBI)*, se propone atender, en los niveles inicial y primario a la mayoría de la población vernáculo-hablante rural, a través de un enfoque intercultural y bilingüe. De ese modo, se pretende obtener un bilingüismo aditivo y coordinado en los educandos y así aumentar sus niveles de aprendizaje y autoestima. A través de este programa se ha avanzado en la producción de cuadernos de trabajo en lenguas indígenas, en las áreas de Comunicación Integral y Lógico-matemática; la distribución de textos en lenguas indígenas; la cooperación interinstitucional para la capacitación docente, lo que se traduce en que cada año se invita a concurso público a distintas organizaciones –ONG, universidades, etc.- cuyo ámbito de trabajo se sitúe en las zonas rurales con población vernáculo-hablante; la conformación de grupos de interaprendizaje, por medio de reuniones periódicas entre docentes de comunidades más o menos próximas, en las que ponen en común sus problemas y respectivas soluciones; y la elaboración de diccionarios bilingües.

Fuente: “Escuela Viva Hekokatúva”, en: <http://www.escuelaviva-mec.edu.py/indigenas.php>; Godenzzi, Juan Carlos, *Globalización, Multilingüismo y Educación. El caso del Perú*, en: http://www.campus-oei.org/tres_espacios/icoloquio13.htm

Por otro lado, un currículo relevante y pertinente también debe incluir contenidos que promuevan la motivación de aprender entre los estudiantes, esto, pues el interés y la motivación contribuyen a hacer del proceso educativo una instancia dinámica y efectiva, en donde la experiencia del aprendizaje se vuelve atractiva para los estudiantes. Los contenidos de los programas deben buscar adecuarse a los intereses de los alumnos, que representen actividades significativas para sus vidas y de esa manera aumentar la motivación. De este modo, en la medida que los intereses de los profesores estén alineados con los de los estudiantes, existirán estímulos y una debida retroalimentación que redundarán en el mejoramiento de la calidad educativa dentro de la sala de clases (Boekaerts, 2006). Los contenidos, en ese sentido, revisten gran importancia. Materias como lectura, arte y cultura, y tecnología se constituyen como dimensiones educativas centrales en la definición del currículo y la calidad educativa, y son abordadas específicamente en las Metas Educativas 2021 (meta general 5).

“Imaginemos una escuela habitada sólo por estudiantes y estudiosos. Son estudiantes los que aprenden –el aprendizaje es el resultado del estudio; son estudiosos los que enseñan. Los aprendices estudian no sólo porque ésa es su responsabilidad en la escuela sino ante todo porque desean comprender mejor el mundo; los enseñantes estudian no sólo porque así lo exige su trabajo sino también porque “el proceso de enseñar contiene la pasión de conocer. Unos y otros están comprometidos con un proyecto vital, pleno de sentido. Es un proyecto compartido. Los aprendices comparten lecturas, intercambian y confrontan ideas con sus compañeros y con el docente para construir nuevos conocimientos, para apropiarse de los contenidos que están estudiando. Los enseñantes interactúan con sus colegas para poner en común sus preocupaciones, para coordinar diferentes puntos de vista sobre los problemas planteados por la enseñanza... para producir juntos nuevos conocimientos”. (Delia Lerner, 2009).

El texto recoge una aspiración que puede sonar utópica pero que establece un eje necesario de la transformación educativa: leer para aprender. La lectura facilita conocer otros mundos y otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la vida, de la cultura, de la sociedad y del mundo. La narración es una bella forma de pensamiento que ayuda a construir significados no sólo de las ciencias sociales, sino también de las lógico-científicas. Leer

permite explorar, descubrir, organizar los conocimientos y relacionar los diferentes esquemas mentales que actúan en muchas ocasiones alejados los unos de los otros.

Pero la lectura también está relacionada con otros dos grandes objetivos de la educación: leer para vivir y leer para ser. La lectura permite conocer los sentimientos y las emociones de los otros, las relaciones establecidas, la fuerza de las pasiones, los riesgos de la vida y la búsqueda de soluciones ante los conflictos existentes. Los libros abren también a otras culturas que ofrecen formas de relación, normas y valores diferentes que obligan a situar en sus justos términos las normas y los valores de cada uno. La lectura contribuye a su vez a enfrentar al lector con las decisiones éticas y morales, ya que le abre a diferentes formas de pensar, de vivir y de actuar, lo que exige evaluar los acontecimientos y activar, tal vez en ocasiones modificar, los propios juicios de valor.

La lectura, que conecta por tanto con los principales objetivos de la educación, no puede ser una tarea que dependa de las horas que los alumnos dedican al aprendizaje, por importante que ésta sea. Es preciso, al mismo tiempo, un compromiso social con la lectura capaz de encontrar nuevos lugares que faciliten el contacto con los libros y estímulos más eficaces para reforzar la actividad lectora. Por ello, sería enormemente positivo que las escuelas fueran comunidades de aprendizaje y de lectura, en las que profesores, padres y alumnos aprendieran y leyeran. Para avanzar en esta dirección, el proyecto de las Metas Educativas 2021 ha incluido entre sus objetivos específicos un tiempo semanal de lectura en la educación básica (meta específica 15 e indicador 18) e incrementar el porcentaje de escuelas con bibliotecas (meta específica 10 e indicador 12).

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto, encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo. Como señalan Clarisa Ruiz y María Mota (2009), la agenda política de la próxima década se asentará, necesariamente, en pilares como la creatividad, la innovación y el emprendimiento.

Por medio de la inclusión de las artes a los sistemas educativos, se propicia la transmisión artística y cultural, lo que contribuye al fortalecimiento de la conciencia cultural y las identidades y valores colectivos, y de ese modo, al reconocimiento de la diversidad y el respeto. Para UNESCO, la educación artística se define como un instrumento imprescindible para la entrega de una educación de calidad para todos, ya que se constituye como un medio, único en su género, para propiciar la realización personal de los individuos, la cohesión social y la reflexión crítica, contribuyendo así a vigorizar una serie de valores universales como la paz, la tolerancia, el entendimiento mutuo y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2006b). En ese sentido, los aportes del enfoque interdisciplinario de las artes y la cultura al currículo educativo no se reducen sólo al ámbito meramente artístico, sino que se extienden a una formación íntegra de las personas, en donde una conciencia y la valoración de todas las prácticas culturales se vuelven prioritarias.

El Programa de educación artística, cultura y ciudadanía de la OEI, busca justamente apoyar este campo de acción en los países de la región. El programa tiene la intención de coordinar en Iberoamérica las propuestas contenidas en las Conferencias Mundiales y regionales convocadas por la UNESCO en la Conferencia de Lisboa 2006 y su hoja de ruta, y especialmente las recomendaciones y lineamientos emanados del Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe celebrado en Medellín en 2007 (OEI, 2008).

Se mencionaba en el capítulo IV de este informe la relevancia que ha adquirido la introducción de las tecnologías de la información en el sistema educativo, especialmente en términos de su rol integrador al nuevo tipo de sociedad globalizada que los mismos cambios tecnológicos han generado. El potencial de las TIC en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población, también se espera que éstas se puedan introducir transversalmente al proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado.

El impacto que las TIC puedan tener sobre los aprendizajes de los estudiantes no es claro y probablemente no puede medirse directamente a través de los sistemas estandarizados de evaluación. Sin embargo, hay evidencia creciente del impacto que las tecnologías pueden tener sobre habilidades y competencias esenciales para el mundo digitalizado y globalizado de hoy, como la motivación por el aprendizaje, comunicación, capacidad de manejar información, aprendizaje autodirigido, habilidades colaborativas, etc. (SITES 2006 en Ministerio de Educación de Chile/ENALCES, 2008).

No obstante, para que la incorporación de las TIC pueda aprovecharse en su máximo potencial educativo, las políticas que la fomentan no pueden ir dirigidas exclusivamente a la provisión de equipamiento tecnológico a los estudiantes o los establecimientos escolares. Esta debe ser acompañada y complementada por procesos de actualización y mantenimiento del equipamiento, capacitación de docentes, provisión de material y contenido educativo digitalizado, y por sobre todo, debe ser incorporado en el proyecto educativo curricular y no como algo independiente. La introducción de las TIC puede ser muy amenazante para el mundo adulto de las comunidades escolares, por lo tanto, si no se acompaña con los procesos de apoyo, capacitación y seducción necesarios, puede perderse como oportunidad educativa.

RECUADRO V.3 **COSTOS DE UN PROGRAMA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, EL CASO DE** **MÉXICO Y DE UN CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN PANAMÁ**

México actualmente desarrolla, a través de su Programa *Enciclomedia*, una estrategia que busca digitalizar los textos escolares gratuitos y vincularlos con distintos recursos audiovisuales e interactivos, de manera que el profesor y el alumno dispongan de un complemento didáctico para sus clases, con lo que se estimula y enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo principal de este esfuerzo es que los niños de las escuelas primarias públicas del país tengan un aprendizaje más significativo; además de fomentar la interacción, el trabajo en equipo en las aulas y la cooperación de toda la sociedad, con sugerencias para mejorar los contenidos y los modos de aplicación del programa. A modo de referencia, el costo total invertido por México para el desarrollo de contenidos en soporte electrónico para incorporar los libros de texto gratuitos en los distintos grados y asignaturas de la educación primaria del Sistema Educativo Nacional en el año 2008 fue equivalente a US\$ 32.5 millones a precios de 2008.

En Panamá, se han efectuado estudios comparados de los costos de la implementación de laboratorios informáticos y los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA). Estos últimos se conciben como un laboratorio que permite al educador y al educando redescubrir los conocimientos con el adecuado apoyo del bibliotecario y el docente. El Centro de Recursos para el Aprendizaje refiere al lugar o ambiente, dentro de un centro escolar, donde se encuentran y son accesibles a docentes y alumnos, los recursos de aprendizaje, incluyendo una amplia variedad de materiales impresos y no impresos, así como materiales audiovisuales, laboratorios y equipo. Es un laboratorio de trabajo, en el que los alumnos y docentes trabajan individualmente o en grupo y donde se diseñan y producen documentos impresos, audiovisuales y otros. Los recursos que pueden existir en el CRA son diversos: libros, láminas, películas, globos terráqueos, mapas, modelos anatómicos, Radio Grabadora, Televisión, VHS, entre otros.

La creación de un ambiente de aprendizaje estimulante, versátil y ameno, es una condición importante que ofrecen los CRA, en las escuelas del país, vista la posibilidad del estudiante de interactuar con diversos medios y materiales audiovisuales e impresos, entre los cuales la computadora puede constituirse en un auxiliar importante.

(continúa)

Recuadro V.3 (conclusión)

Los CRA, a diferencia de otros escenarios educativos, como los laboratorios, ofrecen la ventaja de emplear la tecnología informática como complemento del libro, de las láminas, las proyecciones, los instrumentos de geometría, las esferas terrestres, entre otros. La idea es lograr la necesaria complementariedad en el uso de los diversos medios al alcance del docente para asegurar resultados educativos eficaces.

Desde el punto de vista financiero, el costo del servicio de Informática Educativa utilizando el modelo CRA es mucho más reducido que otras alternativas. Por ejemplo, los costos para la dotación de 50 laboratorios de Informática alcanzan US\$ 3,813,976 (a precios de 2000). En cambio para esta misma cantidad de centros, siguiendo el modelo CRA el costo sería de US\$ 1,642,739 según se observa en el siguiente cuadro:

Descripción	Lab. de informática	CRA	Diferencia
Equipamiento	2 599 476	713 239	1 886 237
Infraestructura	1 000 000	715 000	285 000
Internet	214 500	214 500	
Total	3 813 976	1 642 739	2 171 237

Las principales ventajas de utilizar el Modelo CRA con relación al Modelo Laboratorios de Informática Educativa radican en la racionalización técnica y económica de los recursos haciendo una distribución de equipos y recursos técnicos proporcional a la categoría del centro educativo. Esto garantiza la vigencia tecnológica y la disponibilidad financiera; mayor cobertura de centros dando una respuesta más equitativa a todas las provincias escolares; se estimula la búsqueda de información, la lectura, la experimentación, la elaboración y producción de materiales; ambientes de mayor libertad para la experimentación e investigación, con una mayor disponibilidad y variedad de recursos abstractos y concretos; masiva capacitación del personal docente de los niveles tercero, cuarto y quinto de los centros educativos incorporados; creación de centros de producción de software educativo y de desarrollo e investigación de tecnología para la educación, y desarrollo y expansión de la red educativa y de investigación a nivel nacional e internacional (a condición de que haya conexión a Internet de todos los equipos informáticos del CRA).

Fuente: <http://www.encyclomedia.edu.mx/>,
http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2009/temas/tomos/11/r11_pir.pdf y
<http://www.educacion.gob.pa/cra.htm>

Finalmente, y más allá de los contenidos específicos del currículo, las Metas Educativas 2021 también destacan la importancia que se le debe dar al desarrollo y modernización curricular, desde la enseñanza preescolar en adelante. La investigación científica y neurológica de las últimas décadas ha relevado la centralidad que tiene la estimulación cognitiva temprana en los niños, para el desarrollo intelectual. El desarrollo cerebral de los primeros años afecta la salud mental y física, y el comportamiento por el resto de la vida. Qué, cómo y cuánto aprenden los niños después en la escuela, depende ampliamente de las competencias sociales, emocionales y cognitivas que hayan desarrollado en sus primeros años de vida. El desarrollo cerebral de un niño depende de la estimulación de su entorno, especialmente la calidad del cuidado y la interacción que el niño reciba. La calidad del cuidado que recibe en los primeros años, incluida la nutrición, la salud y la estimulación, tiene efectos de largo plazo en el desarrollo cerebral (Banco Mundial, 2000a).

Es preciso destacar que los programas de atención a la infancia han de integrar la dimensión social y la dimensión educativa. Es muy difícil que el solo trabajo en el ámbito educativo alcance sus objetivos si al mismo tiempo no hay una atención específica al contexto social y familiar en el que el niño se desarrolla. Este planteamiento requiere la coordinación de las diferentes instituciones responsables de la salud, de la vivienda, de la formación de las personas adultas, de la educación infantil y del apoyo a la familia para desarrollar iniciativas coordinadas que se lleven a la práctica en un ámbito territorial y en una población determinada. Posiblemente para lograr con mayor eficacia el objetivo propuesto hay que conseguir la participación de los municipios en esta estrategia. Las ciudades podrían constituirse en lugares para el cuidado y el

desarrollo de la infancia, en las que la mayoría de sus decisiones tuvieran en cuenta la defensa de los derechos de los niños y la promoción de mejores condiciones para su vida.

En este contexto, es preciso diseñar programas que se adapten a la situación social, cultural y lingüística de los niños y de sus familias. Ello supone conocer previamente las condiciones de vida de las personas que van a participar, escucharles y favorecer el compromiso del conjunto de la comunidad. La norma debe de ser la flexibilidad, la atención a la diversidad y el reconocimiento de sus formas propias de vivir y de comunicarse (Peralta, 2009).

Es por eso, que la expansión de la cobertura de enseñanza preescolar en los países de la Región, debe incluir la consideración y desarrollo de una educación de calidad, con contenidos curriculares específicos y profesionales preparados para este tipo de cuidado, tal como se plantea en la meta específica 8. No se puede pensar en esta estrategia como la construcción de guarderías que no incluyan la estimulación temprana de los niños, especialmente para aquellos que viven más carencias en su hogar.

B. Aprendizaje a lo largo de la vida

Una educación de calidad en el siglo XXI no puede sino plantearse como un aprendizaje que será continuo a lo largo de la vida. La información y el conocimiento cambian de manera constante y muy rápidamente en las sociedades de hoy, por lo que las personas requieren desarrollar habilidades que les permitan actualizarse y avanzar en sus aprendizajes junto a las nuevas demandas que les impone la sociedad. En ese sentido, los esfuerzos en promover una educación que perdure en el tiempo deben centrarse fundamentalmente en el aprendizaje y no en la entrega de información o capacitación por sí mismas. Más que una entrega y traspaso solamente de contenidos, lo importante es hacer entrega de *una manera de aprender* que asegure la capacidad de enfrentar futuros desafíos en distintas materias de la vida, y en donde se reconozcan los distintos modos de aprendizaje de las personas, ampliando las oportunidades de acceso y aprendizaje para todos (Torres, 2006). El aprendizaje permanente, pieza central para la supervivencia, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como al desarrollo humano, social y económico de un país, por lo que la implementación de programas que faciliten el acceso a una educación continua es clave.

A pesar de la urgencia y de la exigencia de terminar con el analfabetismo, es preciso reconocer que no es sencillo definirlo con precisión. Progresivamente se ha ido pasando de un enfoque dicotómico (ser capaz o no de leer y escribir), a un enfoque funcional, en el que se relaciona el aprendizaje en la lectoescritura con las demandas sociales, laborales y comunitarias en el contexto en el que se desarrolla, si bien las interpretaciones y los énfasis en este modelo son plurales y diferenciados. También se ha puesto de manifiesto en los últimos años que la alfabetización debe entenderse como un continuo, en el que se manifiestan diferentes dimensiones y grados de habilidad en cada una de ellas.

La aproximación teórica de Emilia Ferreiro (1999) continúa siendo una referencia necesaria. A partir de su concepto de “cultura escrita”, Ferreiro señala que es imprescindible incorporar el término de diversidad. No hay manera de escapar, afirmará, a una consideración de la diversidad cuando estudiamos la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación en el texto, en la definición histórica cultural del lector, en la autoría y la autoridad. Alfabetizado, afirmará en otro pasaje, es formar parte de la cultura letrada, poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada. Y ello supone ser lector crítico y tener criterios para poder seleccionar los textos. Por tanto, leer no es equivalente a decodificar, ser alfabetizado no equivale a saber el alfabeto.

A partir de este planteamiento, Londoño y Soler (2009) concluyen que el concepto de cultura escrita desborda el plano inicial de lectura y escritura (los códigos) y el funcional o de comprensión de textos. Hace referencia a la lectura y a la escritura en el plano social y en el plano electrónico y de la información. Para dominar la lectura y la escritura es necesario que ellas se conviertan en cultura, en una manera de estar en el mundo, en una forma de vivir y de convivir. De esta manera la lectura y la escritura se conceptualizan como un proceso permanente de aprendizaje y no quedan circunscritas a unos determinados grados escolares. Porque a leer y a escribir se aprende a lo largo y ancho de la vida y exige una educación que garantice a todas las personas el ejercicio de la ciudadanía.

La alfabetización, en ese sentido, cumple un rol central, ya que se constituye como el primer paso para el logro de los otros desafíos educativos. Un acceso temprano al sistema escolar y una debida progresión se constituyen como dos factores centrales en el proceso de alfabetización. Al tener la posibilidad de completar los estudios escolares que no pudieron concluir en su infancia, los adultos mejoran su autoestima y expectativas de desarrollo personal. Pero además, son capaces de apoyar de mejor manera la educación y aprendizaje de sus hijos.

Pero la concepción de un aprendizaje a lo largo de la vida, también incluye oportunidades que van más allá de los programas de alfabetización de adultos, construyendo oportunidades de perfeccionamiento y capacitación que contribuyan continuamente al desarrollo personal y social. Entregar oportunidades de acceso a experiencias de capacitación tanto para jóvenes y adultos, basadas en la entrega de herramientas idóneas para el desempeño en el mundo actual se constituye como una oportunidad de acceder a empleos mejor calificados y, por ende, al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y a la lucha contra la pobreza.

Uno de los ámbitos de cooperación de la OEI se desarrolla a partir del Programa de alfabetización y educación a lo largo de la vida. Un primer objetivo del programa es universalizar la alfabetización en la región y ofrecer oportunidades de capacitación continua para la población joven y adulta. El segundo objetivo se propone renovar, cualificar y diversificar los programas de educación a lo largo de la vida que se realizan en los países de la región. La OEI busca además fortalecer el compromiso político de cada uno de los países por reforzar este tipo de estrategias.

C. Vinculación educación postsecundaria con mercado laboral

Los resultados de haber recibido una buena o mala educación es algo que se obtiene y evidencia años después de la etapa escolar. Es en la etapa postsecundaria cuando los conocimientos adquiridos se vuelven la herramienta esencial para la continuación de los estudios o el ingreso al mundo laboral. En ese sentido, un currículo relevante y pertinente, atento a los cambios constantes y a las necesidades de la sociedad, influyen de manera importante en el futuro de los jóvenes. Debido a la vital importancia que representa el currículo educativo y su calidad en el desarrollo personal, es que se precisa una pauta de contenidos coherentes con los fines que la sociedad le entrega a la educación, de tal manera que a la salida de la escuela el estudiante logre insertarse en la sociedad.

En el capítulo II se planteaba la importancia de la vinculación de este nivel de enseñanza con el desarrollo y estructura productiva de los países, y también lo central que es mantener un equilibrio y armonía en el avance de oferta educativa técnica y universitaria. Atendiendo a una definición de educación técnica como el proceso educativo en el que se entrena el estudio de tecnologías y ciencias afines y la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a las ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social, ésta se constituye como un importante medio de acceso a sectores profesionales y de participación efectiva en el mundo del trabajo, y junto con eso, como un método para facilitar la reducción de la pobreza (UNESCO/OREALC, 2005). En ese sentido, debe entenderse el

desarrollo de la educación técnica como un camino de dos vías por el que transitan, en un sentido, estudiantes y profesores para experimentar la realidad, y en el sentido inverso, empresarios y técnicos para conocer y apoyar la preparación de quienes se incorporarán a sus talleres, laboratorios y sitios de trabajo (UNESCO/OREALC, 2007b).

Por otro lado, en el caso de la educación universitaria, las claves son similares, es decir, se precisa una mayor vinculación entre la universidad y la sociedad puesto que las necesidades del mundo actual tienden a estar cada vez más centradas en el conocimiento. La educación universitaria, en ese sentido, también debe atender a las exigencias del mundo del trabajo, debe contribuir en la consolidación de una sociedad del conocimiento, de tal manera de aportar en el fortalecimiento de la universidad como centro de producción y transferencia de conocimiento (Malagon, 2004).

Ahora, si bien el aporte de una debida relación entre la educación postsecundaria y el entorno laboral es central en la vida productiva de un país, lo cierto es que tiende a haber más una tensión entre ambos que una convivencia equilibrada. En efecto, lo que se observa es una falta de sincronización entre los esfuerzos de los sistemas educacionales y las necesidades del mundo laboral (UNESCO/OREALC, 2007b), lo que termina por afectar el desarrollo de una educación postsecundaria de calidad, así como a los sectores más vulnerables, quienes al no contar con oportunidades de acceso a estudios posteriores tienden a ingresar al sistema informal y a empleos y salarios precarios.

Ya en el capítulo II de este informe se señalaba la heterogeneidad de logros de acceso equitativo a este tipo de enseñanza y la reproducción de las desigualdades sociales en la estructura de oportunidades educativas. Las estrategias de desarrollo que dejan a la educación técnico-profesional al exclusivo arbitrio de mecanismos de oferta y demanda, solo permiten el acceso a los niveles más avanzados de calificación a una elite reducida de jóvenes. El escaso desarrollo de algunas economías de la región motiva a aquellos más calificados a migrar a países más desarrollados en busca de mejores oportunidades laborales y mayor especialización. La ausencia de una masa crítica de técnicos y profesionales jóvenes, que manejen las herramientas de innovación de última generación, limita los procesos de modernización y el aumento de la competitividad en la mayoría de los países iberoamericanos (CEPAL/OIJ, 2008).

La debilidad en la vinculación entre el sistema educativo y el mercado laboral también genera efectos negativos en aquella población que logra concluir su ciclo de formación más especializada. Cuando la oferta laboral no se ajusta a los tipos de formación alcanzados por la población, se llega a producir una subutilización del capital humano, llevándolos a insertarse laboralmente en trabajos de menores requerimientos de formación y a no obtener la retribución esperada, o incluso a aumentar los niveles de desempleo en población calificada. Ello genera sentimientos de frustración y desesperanza importantes en la población que ha realizado un esfuerzo significativo por alcanzar mayores niveles educacionales.

La cooperación internacional ejecutada por la OEI, también incluye un programa específico para abordar el fortalecimiento de la educación técnico profesional. “El programa pretende cooperar en la definición de modelos del sistema de calificaciones y formación profesional que, sin perjuicio de las especificidades de cada país, puedan servir como marco orientador y de convergencia de las políticas de reformas desarrolladas en los países de la región” (OEI, 2008: 123). El programa se fundamenta en un enfoque intersectorial e integrador, que se focaliza especialmente en el apoyo a poblaciones rurales y urbano-marginales con los mayores problemas de pobreza.

RECUADRO V.4

FORMACIÓN PROFESIONAL Y MERCADO LABORAL, PROGRAMAS EN PERÚ Y EL SALVADOR

Perú desarrolla actualmente la segunda fase, de un esfuerzo conjunto con la Unión Europea, para el mejoramiento de la capacitación laboral, a través del Programa de Apoyo a la Formación Profesional para la Inserción Laboral en el Perú - APROLAB II. Este programa tiene como objetivo general lograr una mayor competitividad y calidad de la fuerza laboral para el desarrollo económico y reducción de la pobreza en Perú. Como objetivo específico se plantea reorientar la formación profesional hacia la demanda del mercado, las necesidades socioeconómicas y las potencialidades de desarrollo del país. El costo total del proyecto, que dura dos años es de EU\$25 millones (lo que sería equivalente a US\$ 36.6 millones, utilizando un tipo de cambio promedio RF para el año 2008). Para el año 2009 está previsto un gasto de \$8 millones de soles (lo que sería equivalente a US\$ 2.7 millones, utilizando un tipo de cambio promedio RF para el año 2008).

A través de este Programa se espera lograr una mejor vinculación entre la oferta de formación profesional y el mercado laboral. Por lo tanto, se intentará por una parte, fortalecer la capacidad de conducción estratégica de la formación profesional formal, dotándola de capacidad de planificación, supervisión y evaluación del sistema desde una perspectiva nacional y regional. En segundo lugar, se espera reordenar la oferta formativa en 50 centros de formación profesional y elaborar e implementar un nuevo diseño curricular que responda mejor a los requerimientos del mercado laboral. Otro eje de trabajo del programa buscará fortalecer las capacidades de gestión de directores de 50 centros de formación, de tal forma que se conformen equipos de dirección con capacidad de planificación de corto, mediano y largo plazo. Se espera también que los docentes de los centros formativos beneficiados participen en programas de capacitación y redes formales e informales de intercambio de experiencias, de tal manera que alcancen el tipo de competencias necesarias en el marco de un diseño curricular modular y flexible. El programa además apoyará el reacondicionamiento de la infraestructura de estos 50 centros educativos.

Por otro lado, el Programa también buscará apoyar el sector a través de la creación de un Fondo de Microproyectos de Fomento a la Innovación Pedagógica y Tecnológica, que pueda beneficiar a otros 200 centros educativos del país. También se dará especial apoyo a los grupos sociales desfavorecidos, para aumentar la cobertura del sistema, especialmente para el caso de jóvenes rurales y mujeres. Finalmente, se crearán 7 observatorios socioeconómicos laborales, para dar cuenta de la oferta y demanda de formación profesional en el país y acompañen el proceso de mejoramiento.

El Salvador, por su parte, realiza esfuerzos de formación de capital humano y dinamización del sector productivo, a través de su Programa MEGATEC. La iniciativa MEGATEC es un proceso de reforma curricular de la educación media técnica y tecnológica orientada a la calidad, la excelencia, la continuidad y la flexibilidad curricular, para adecuarse a las oportunidades y exigencias del mercado laboral y del desarrollo productivo.

La estrategia busca articular a los institutos de educación técnica del nivel medio y superior en un proceso innovador de aprendizaje. Se estructura a partir del tercer año de bachillerato técnico en cualquiera de las especialidades que se imparten, pero puede además normar y certificar competencias adquiridas en el sistema no formal para facilitar la continuidad de estudios formales y mejorar la calidad de la inserción laboral.

Fuente: <http://www.aprolab2.edu.pe/images/descargas/convefinanciacion.pdf>
<http://www.mined.gob.sv/2021/megatec/descargas/megatec.pdf>

D. Calidad de la gestión escolar

El modo de operar de las escuelas e instituciones vinculadas al sistema educativo, y sus formas de organizarse también se constituyen como factores centrales para el mejoramiento de la calidad de la educación. La realización de una buena gestión al interior de las escuelas es un pilar central, ya que es en ellas en donde se llevan a cabo las principales actividades de formación del estudiante. Debido a eso, es que los establecimientos educacionales requieren de condiciones de funcionamiento favorables para constituirse en una institución proveedora de servicios educativos, y en ese sentido, la concentración de esfuerzos deberá apuntar al desarrollo de una buena gestión que esté orientada por fines pedagógicos, por medio de la cual se obtengan resultados óptimos y con el mejor aprovechamiento de los recursos.

Es posible entender la gestión escolar articulada en torno a tres ejes, a saber: los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres y directivos) y la estructura y funcionamiento (CEPAL/UNESCO, 2004). La consideración de estos tres elementos, así como de la cultura propia de las escuelas - significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y que explican los comportamientos de los individuos en la misma institución – es central para el desarrollo de una gestión organizacional eficaz y adecuada (CEPAL/UNESCO, 2004: 75).

Es posible definir la gestión educativa como la organización y administración de los recursos para la obtención de los objetivos de la política educacional determinada. En ese sentido, existe un componente central y es la eficiencia, la que se define como el uso óptimo de los recursos con los que se cuenta. Es decir, una buena gestión logra distribuir los recursos de tal manera que contribuye al desarrollo de cada una de las esferas que conforman la escuela, tanto los netamente educativos como los referidos a docentes e infraestructura. De ese modo, el desafío es evitar la concentración de los recursos en pocas áreas. Es frecuente que la inversión se desvíe principalmente a atacar los problemas de rezago, repetición y deserción escolar, o a gastos de administración, en desmedro de una inversión dirigida al desarrollo integral del proyecto educativo escolar.

CEPAL y UNESCO han planteado que en muchos países de la región, los establecimientos educacionales se encuentran excesivamente centralizados en su gestión. Por lo que se ha propuesto una modernización de la gestión educativa, es decir, una descentralización que permita el funcionamiento de los sistemas educativos como una “maquinaria ágil, flexible y aceptable” (CEPAL/UNESCO, 2004). Con esta propuesta, lo que se pretende fundamentalmente es darle mayor autonomía a las escuelas y demás centros educacionales, generando, no obstante, un marco de objetivos común y compartido por la comunidad. De ese modo, la responsabilidad de la educación es delegada a las instituciones locales (gobiernos, municipios), con control y regulaciones de carácter público.

El aporte que puede hacer la familia como comunidad educativa también es importante en este proceso. Por lo general, las formas de participación de las familias se reducen a la asistencia o presencia a actividades recreativas o informativas organizadas por la escuela. Sin embargo, la participación no debiera limitarse a un acto presencial pasivo, sino por el contrario, la participación de la familia en el proceso educativo también debe comprenderse como su intervención y contribución al mejoramiento de todas las dimensiones que la escuela requiera. En ese sentido, participar se define fundamentalmente como el hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando proactivamente para hallar su solución (UNESCO/OREALC, 2004). Ello involucra, entre otras cosas, plantear propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de los hijos, aportar con ideas que iluminen cómo es que se deben usar los recursos obtenidos, a qué fines destinarlos, haciéndose parte de la gestión.

Las familias también juegan un rol educativo muy relevante al interior del hogar, puesto que es ahí finalmente donde se encuentran las referencias del niño en cuanto a valores, comportamientos y visiones de mundo. El proyecto Metas Educativas 2021 plantea abordar la participación de los actores relevantes como su primer desafío, constituyéndose la familia como uno de los actores centrales a tener en cuenta. Por lo tanto, el desafío es comprender las formas de participación de las familias de un modo más amplio, que avanza más allá que la mera absorción de propuestas, ella puede abarcar las siguientes cuatro áreas de contribución, entre otras (véase UNESCO/OREALC, 2004):

Participación como recepción de beneficios sociales: se entiende la ‘participación’ como recepción de ciertos beneficios sociales por parte de la familia.

Participación como entrega de recursos materiales: la comunidad aporta infraestructura, terreno u otros recursos.

Participación como entrega de recursos humanos: aporte de trabajo por parte de la comunidad de padres.

Participación como poder para incidir en la educación: se reconoce la ciudadanía de los padres y sus derivados derechos y deberes. Ante ello, se reconoce el valor de las ideas y posibles aportes de la comunidad de padres.

E. Calidad y formación docente

La formación educativa es una labor que le corresponde a toda la sociedad. La escuela no se constituye como el único lugar de aprendizaje, puesto que en espacios como el hogar también se dan instancias claves en la formación de los niños; los padres y el entorno más cercano se constituyen como marcos de referencia y comportamiento de los estudiantes, cumpliendo un rol de fortalecimiento de la educación de los niños o, en otros casos, de *deformación* toda vez que el ambiente familiar no sea el más propicio para el aprendizaje y formación de los niños. Sin embargo, es la escuela en donde se llevan a cabo las principales actividades de aprendizaje, por lo que su influencia en la formación educativa de los niños debe ser distintiva.

En ese sentido, la labor docente debe marcar una clara diferencia respecto de la formación que los niños reciben en su hogar y otros espacios. Los docentes son por antonomasia el cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora; es a ellos a quienes se les reconocen las dotes formadoras. Sin embargo, no sólo basta con la legitimación social con que cuenta el cuerpo docente para ejercer su labor educativa, sino que a éste también se le debe exigir una acreditación oficial de su propia formación como educador. La formación inicial de los docentes se constituye, entonces, como un proceso de vital importancia para las definiciones de una educación de calidad.

Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento. Pero en la mayor parte de los países de la región, las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les ha exigido a los docentes en las últimas décadas no ha sido acompañada de los debidos procesos de cambio de las instituciones que los forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional.

RECUADRO V.5 PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN CONTINUA, EXPERIENCIAS NACIONALES

Varios de los países de la región cuentan con estrategias permanentes de capacitación y actualización para los docentes en ejercicio. El Salvador, por ejemplo, desarrolla dos programas de cobertura nacional con este objetivo. Uno de ellos busca fomentar la especialización de los docentes a partir de una segunda formación y el otro capacitarlos en la utilización de TIC para su práctica pedagógica.

México, por otra parte, desarrolla actualmente al menos 3 líneas de acción de capacitación continua a docentes: un programa de fortalecimiento académico de los docentes de educación primaria en la enseñanza del español y las matemáticas, un programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio y un programa nacional de carrera magisterial. Este último, busca elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, estimulando a los profesores de educación básica que logren mejorar su desempeño y mejorar así sus condiciones de vida, laborales y sociales.

(continúa)

Recuadro V.5 (conclusión)

Perú, por su parte, lleva a cabo el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – PRONAFCAP, cuyo costo anual es equivalente a US\$ 22.9 millones a precios de 2008. El programa dura entre 5 y 6 meses, con carga lectiva de 250 horas en las áreas de: comunicación, lógica matemática, currículo escolar, especialidad académica, y monitoreo y asesoría al desempeño docente. Su objetivo es normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica, en función de sus demandas educativas y las de su respectivo contexto socio-cultural y económico productivo.

Chile desarrolla varias estrategias simultáneas de capacitación continua de docentes del sistema subvencionado por el Estado. A partir del Programa de Formación para la Apropriación Curricular, espera fortalecer la formación de los docentes que ejercen en Primer y Segundo Ciclo básico, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. Es un programa que tiene un presupuesto anual equivalente a US\$ 2.9 millones de 2008. Por otra parte, a través del Programa de Formación para la Apropriación Curricular, se busca contribuir a la formación continua de docentes de 2º ciclo básico y de educación media, a través de un proceso gradual que profundice en contenidos disciplinarios y estrategias didácticas o metodologías específicas. Este programa tiene un presupuesto anual de US\$ 840 mil a precios de 2008. A través de sus Planes de Superación Profesional (PSP), el Estado chileno transfiere recursos financieros y monitorea a los municipios en el diseño e implementación de planes destinados al desarrollo y mejora de las competencias profesionales de los docentes que resultaren con nivel básico e insatisfactorio en la evaluación docente. El presupuesto anual de esos planes es equivalente a US\$ 1 millón a precios de 2008. Finalmente, Chile también lleva a cabo una estrategia especial para la formación parvularia, especialmente en torno a la actualización pedagógica en lenguaje.

Fuente: http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_nacionales.pdf

La labor que cumplen los docentes es especialmente importante en entornos vulnerables. Para aquellos niños que no cuentan con el apoyo de los padres y su entorno para un buen desarrollo del aprendizaje, los docentes se constituyen como los actores con mayor posibilidad de influir en el quebrantamiento de los círculos de pobreza en los que esos niños se encuentran inmersos. En estos casos, la acción educadora de los profesores se complementa con una acción formadora, por medio de la cual se suplen las carencias propias de entornos afectados por las condiciones de pobreza y todo lo que ella implica.

Las expectativas que los profesores y los propios alumnos tienen respecto de la posibilidad de logro y aprendizaje de los alumnos es esencial. Cuando esas expectativas son negativas el rendimiento logrado tiende a ser menor. Esas expectativas tienden a ser bastante pesimistas en sectores más vulnerables. Es bastante común entre las escuelas en entornos difíciles que los docentes creen que sus alumnos no son capaces de aprender, dada su situación familiar y su entorno de riesgo y pobreza. Por lo tanto, ni siquiera vale la pena hacer el esfuerzo por enseñarle contenidos pedagógicos a este tipo de alumno, más vale esforzarse en dar un apoyo sicoemocional y prevenir de la mejor manera posible las conductas de riesgo. Los docentes con este tipo de representaciones culturales, tienden a responsabilizar al contexto sociocultural y a la familia por los bajos rendimientos de los alumnos, en vez de asumir su propia responsabilidad como pedagogo (Trucco, 2005).

El apoyo de formación y aprendizaje de buenas prácticas que se le pueda dar a docentes trabajando en contextos vulnerables es por lo tanto esencial. Las instancias de diálogo y reflexión con pares, los incentivos o premios a la innovación y buenas prácticas son también líneas de acción relevantes de promover en este sentido. La estrategia de cooperación de OEI en este campo, contempla colaborar con los países y agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para asegurar la calidad de formación docente, contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión y el apoyo a los profesores principiantes, y colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y su desarrollo profesional (OEI, 2008).

CUADRO V.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COSTO NETO DE RECURSOS PARA ALCANZAR LA META SUPONIENDO MANTENCIÓN DE NIVEL BASE
(En millones de dólares de 2000 y miles de docentes)

País	2010			2015			2021		
	Número aproximado de docentes públicos objeto de programas de formación (miles)	Número aproximado de docentes públicos objeto de programas de formación (miles)	Costo neto de capacitar a 20% de los docentes	Número aproximado de docentes públicos objeto de programas de formación (miles)	Costo de capacitar a 35% de los docentes	Número aproximado de docentes capacitados (miles)			
Argentina	190, 50	210, 80	34, 0	251, 20	71, 0	87, 90			
Bolivia (Est. Plur. de)	67, 0	76, 70	5, 0	96, 20	10, 0	33, 70			
Brasil	862, 0	930, 20	93, 0	1263,6 0	222, 0	442, 30			
Chile	41, 70	46, 20	5, 0	56, 90	10, 0	19, 90			
Colombia	203, 90	223, 40	18, 0	259, 50	36, 0	90, 80			
Costa Rica	23, 90	26, 80	3, 0	32, 20	6, 0	11, 30			
Cuba	60, 90	61, 10	6, 0	62, 90	11, 0	22, 0			
Ecuador	30, 20	44, 30	2, 0	65, 70	6, 0	23, 0			
El Salvador	42, 20	49, 50	5, 0	62, 90	10, 0	22, 0			
España	135, 40	140, 40	18, 0	156, 80	35, 0	54, 90			
Guatemala	73, 50	84, 10	8, 0	114, 10	19, 0	39, 90			
Honduras	43, 80	51, 60	4, 0	65, 10	10, 0	22, 80			
México	688, 70	698, 50	86, 0	770, 40	165, 0	269, 60			
Nicaragua	31, 20	34, 30	3, 0	38, 70	5, 0	13, 50			
Panamá	19, 10	22, 0	2, 0	26, 30	5, 0	9, 20			
Paraguay	32, 50	38, 80	3, 0	51, 40	7, 0	18, 0			
Perú	155, 40	172, 40	14, 0	202, 70	28, 0	70, 90			
Portugal	32, 70	34, 0	4, 0	36, 10	8, 0	12, 70			
Rep. Dominicana	40, 10	49, 30	5, 0	63, 60	11, 0	22, 30			
Uruguay	15, 10	15, 80	2, 0	17, 70	5, 0	6, 20			
Venezuela (Rep. Bol. de)	147, 50	165, 80	18, 0	211, 30	40, 0	73, 90			
Iberoamérica	2937, 40	3176, 10	337, 0	3905, 40	719, 0	1366, 90			
Latinoamérica ^a	2769, 20	3001, 60	315, 0	3712, 40	676, 0	1299, 30			

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países, y estimaciones y proyecciones de población estudiantil.

^a Excluye España y Portugal.

La meta específica 23, busca favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente, esperando que al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participen en programas de este tipo en el año 2015 y que al menos 35% lo haga para el año 2021. El Cuadro V.1 muestra el costo estimado que significaría para los países avanzar en este sentido, adicionales los esfuerzos que ya realizan.

Obviamente, los costos se incrementan paulatinamente de año en año, en el supuesto de que los docentes capacitados en un año lo vuelven a ser en el otro. De esta forma, al año 2021, capacitar a 35% de los docentes en la región tendría un costo de unos 719 millones de dólares, con una cobertura de alrededor de 1,370,000 docentes en dicho año.

F. Resultados de calidad

Uno de los desafíos más difíciles que tiene la región es que todos los esfuerzos que los países hagan en términos de incrementar el nivel educativo de su población, se refleje también en logros de aprendizajes de calidad. Las mediciones estandarizadas que se han realizado a nivel internacional han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de la región en habilidades básicas, como matemáticas y lenguaje es preocupante.

La información más reciente sobre resultados académicos de países de la región es la que ofrece PISA (Programme for International Student Assessment) del año 2006, llevada a cabo por la OCDE, y SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO. El primero evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje para una muestra de estudiantes de 15 años. En el año 2006, participaron 8 países de la región en el examen: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Uruguay. En SERCE, participaron 16 países de la región latinoamericana y también se midieron competencias básicas en las mismas áreas curriculares, pero para estudiantes de 3er y 6to grado (véanse los resultados en el cuadro V.2).

A pesar de la diferencia de grupos etarios evaluados, los resultados de ambas mediciones son relativamente coherentes y los seis países latinoamericanos participantes en PISA son los que muestran los mejores resultados comparado con el resto de los países latinoamericanos (excepto Cuba y Costa Rica). Ambas mediciones muestran un alto porcentaje de la población estudiantil que obtiene rendimientos muy deficitarios en estas habilidades básicas de la enseñanza. La diferencia además, entre los resultados de los países de la región iberoamericana en PISA y el promedio de países desarrollados pertenecientes a la OCDE es muy significativa (alrededor de 75 puntos de diferencia).

CUADRO V.2
RESULTADOS DE LA PRUEBA PISA 2006 Y DE LA PRUEBA SERCE 2006

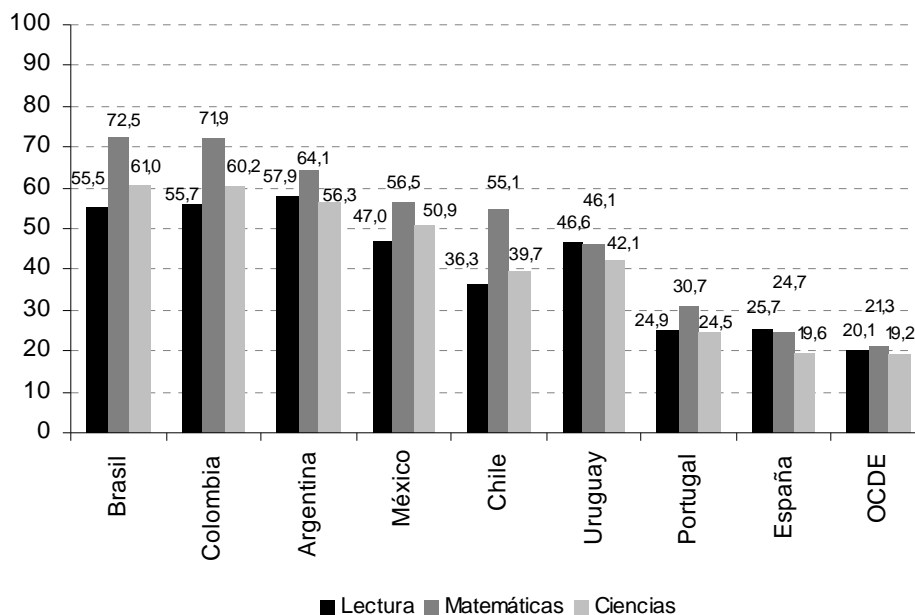
País	Lectura	Matemáticas	3er grado				6to grado	
			País	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Lectura	
Brasil	393	370	Cuba	648	627	638	627	
Colombia	385	370	Uruguay	539	523	578	530	
Argentina	374	381	Costa Rica	538	563	549	563	
México	410	406	México	532	530	542	523	
Chile	442	411	Chile	530	562	517	562	
Uruguay	413	427	Argentina	505	510	513	504	
Portugal	472	466	Brasil	505	504	499	511	
España	461	480	Colombia	499	511	493	510	
OCDE promedio	492	498	Paraguay	486	469	468	467	
			El Salvador	483	496	472	496	
			Perú	474	474	490	474	
			Ecuador	473	452	460	447	
			Nicaragua	473	470	458	470	
			Panamá	463	467	452	469	
			Guatemala	457	447	456	452	
			República Dominicana	396	395	416	395	

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base información de la prueba PISA 2006, OCDE (<http://www.pisa.oecd.org>), y la prueba SERCE, 2006, UNESCO/LLECE (2008a).

Nota: Los puntajes achurados son aquellos que son significativamente mayores al promedio regional, que es igual a 500.

Entre 40 y 60% de los alumnos latinoamericanos participantes en PISA no alcanza los niveles de rendimiento que se consideran imprescindibles para que los jóvenes puedan incorporarse a la vida académica, social y laboral como ciudadanos. Puesto que la posición relativa en SERCE es similar, puede concluirse que es un reto para toda la región el elevar el nivel de rendimiento de todos los alumnos (OEI, 2008). El gráfico V.1 muestra la proporción de estudiantes que no alcanza el nivel de logro 2 en cada una de las materias evaluadas. Al alcanzar el segundo nivel de logro, los estudiantes muestran las habilidades básicas necesarias para desenvolverse en su vida cotidiana, como ciudadanos. Mientras que en el promedio de los países miembros de la OCDE, la proporción de estudiantes en esta condición bordea el 20%, los países con mejores rendimientos de América Latina muestran resultados preocupantes, especialmente en matemáticas. En el caso de países como Brasil y Colombia, alrededor del 70% de los jóvenes no tiene capacidad de aplicar las habilidades y conocimientos matemáticos de manera funcional en la vida cotidiana.

GRÁFICO V.1
ESTUDIANTES CON NIVELES DE RENDIMIENTO IGUAL O MENOR
A NIVEL 1 EN PISA 2006,
PAÍSES PARTICIPANTES DE LA REGIÓN Y PROMEDIO OCDE
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de PISA 2006, OCDE (<http://www.pisa.oecd.org>).

De esta manera, la región se ha planteado como meta avanzar decididamente en la calidad de la educación y que estos logros se reflejen también en los rendimientos de los estudiantes. Por ello, se han incluido una meta específica, con su correspondiente indicador y nivel de logro, entre las Metas Educativas 2021:

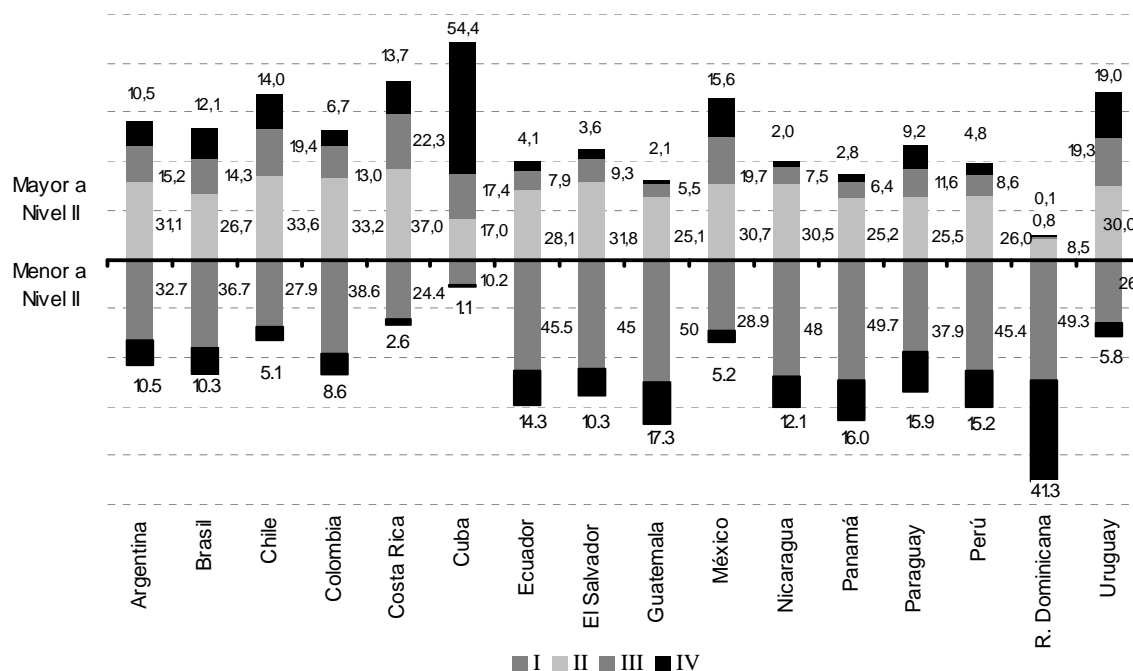
“Meta específica: Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de alumnas y alumnos.

Indicador: Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.

Nivel de logro: Disminuir entre un 10 y un 20% en los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6° grado o en los estudios PISA o de la IEA en los que participen los diferentes países, y aumentar en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas.”

Como muestra el gráfico V.2, a excepción de Cuba que presenta niveles de logro muy avanzados, la mayoría de los países de América Latina cuenta con al menos 40% de su población estudiantil de tercer grado en los niveles de logro más bajos en matemáticas.

GRÁFICO V.2
ESTUDIANTES EN 3ER GRADO POR NIVELES DE LOGRO EN MATEMÁTICAS,
MEDICIÓN SERCE 2006
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos SERCE 2006, UNESCO/LLECE (2008a).

Ambos estudios y la investigación educacional en general señalan que el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el hogar de donde provienen los estudiantes son muy determinantes como factor asociado al rendimiento escolar. En términos de la segmentación de resultados por género, los resultados en América Latina son heterogéneos. En Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Uruguay, no parece que existan diferencias significativas en los resultados de aprendizaje de niñas y niños según la medición SERCE 2006. En cambio, en Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú, si se muestran diferencias a favor de los hombres para la medición de logros en matemáticas (véase el cuadro V.3). Excepcionalmente, en República Dominicana la diferencia es contrapuesta, las niñas de tercer grado rinden mejor que los niños en matemáticas. La segmentación entre zonas rurales y urbanas es drástica: en casi todos los países de la región de América Latina, los alumnos que asisten escuelas en zonas urbanas presentan rendimientos significativamente mayores que los que asisten a escuelas rurales.

CUADRO V.3
DIFERENCIAS PROMEDIO DE RESULTADOS EN MATEMÁTICAS
POR GÉNERO Y ZONA GEOGRÁFICA, MEDICIÓN SERCE 3ER GRADO

País	Diferencia Niña/Niño	Diferencia Urbano/Rural
Argentina	-1,42	40,09*
Brasil	1,91	62,17*
Chile	-13,37*	33,29*
Colombia	-8,26*	26,29*
Costa Rica	-10,8*	29,25*
Cuba	4,47	7,79
Ecuador	0,55	20,7*
El Salvador	-10,9*	39,92*
Guatemala	-6,98*	40,07*
México	0,09	43,01*
Nicaragua	-12,72*	-1,15
Panamá	5,53	22,41*
Paraguay	2,31	17,91
Perú	-9,2*	69,88*
R. Dominicana	12,66*	17,6*
Uruguay	0,28	31,72*

Fuente: SERCE 2006, UNESCO/LLECE (2008a).

* Diferencias estadísticamente significativas al 5%.

En síntesis, la desigualdad social y económica característica de la región también se reproduce a nivel de resultados. No obstante, los estudios también rescatan la posibilidad que tiene la escuela de hacer la diferencia, es decir el lugar de origen del estudiante influye, pero no es determinante de los logros de aprendizaje. Todos los factores que se han iluminado a lo largo de este capítulo son importantes de abordar de manera que el establecimiento educacional sí pueda hacer la diferencia. De este modo, es esencial que se inviertan esfuerzos en perfeccionar los contenidos curriculares de los distintos niveles de enseñanza, que se refuerce el área de gestión escolar educativa, que se perfeccione la formación y condiciones profesionales docentes, además de facilitar el acceso y la permanencia de la población más desfavorecida en el sistema.

VI. Investigación, desarrollo e innovación

A. El espacio iberoamericano del conocimiento

Producto de los acelerados cambios tecnológicos de las últimas décadas el mundo se ha conectado de otra manera y el desarrollo de los países depende cada vez más de la posibilidad de integrarse a estos cambios y hacer la diferencia a partir del conocimiento y la investigación. El desarrollo de las naciones depende más que nunca de la calidad de la formación universitaria y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas.

No es extraño por ello que las XV y XVI Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno acordaran un programa para impulsar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Su objetivo es el desarrollo de un espacio interactivo y de colaboración en los ámbitos de la educación superior y la investigación, como vectores del conocimiento científico y tecnológico, que debe estar articulado con la innovación y con el desarrollo. Así pues, la educación superior y la investigación científica, por un lado, y el desarrollo tecnológico y la innovación, por otro, se consideran sus pilares principales.

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 las regiones 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.

Un elemento fundamental para dinamizar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento consiste en promover y apoyar las redes de investigación y de formación, lo que incluye el soporte a la movilidad de investigadores y estudiantes. La formación de recursos humanos en el terreno de la ciencia, la investigación y la innovación debe convertirse en objetivo no sólo nacional sino iberoamericano.

B. Fortalecimiento de las redes de conocimiento

El estado de los países de la región iberoamericana en este sentido es muy débil y los pone en desventaja y riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado. Los avances tecnológicos generan riesgos de exclusión aun mayores que los tradicionales. Es el riesgo

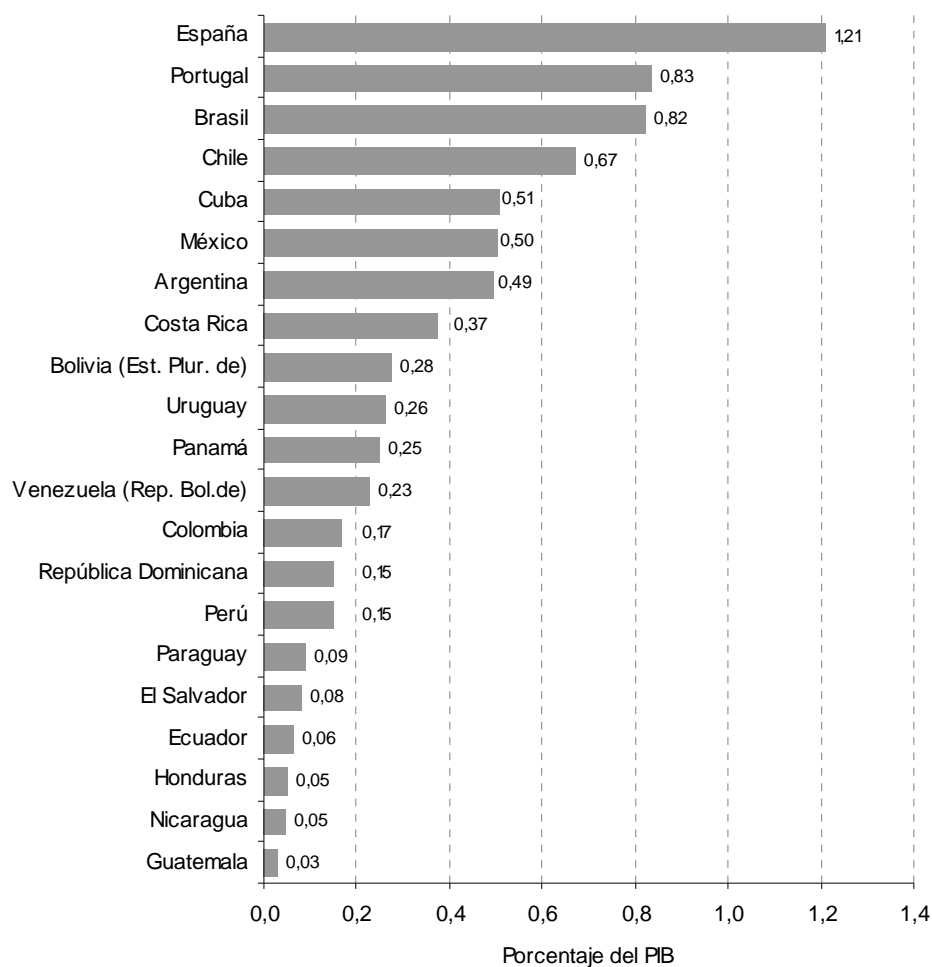
de excluir a los más pobres, ya sea al interior de cada nación o de naciones completas, de toda posibilidad de participar del desarrollo actual. El problema ya no es solo de brechas de ingreso, sino de conocimientos y de la posibilidad de incorporarse y adaptar los avances tecnológicos. La falta de financiamiento público junto a la privatización del conocimiento y avance tecnológico han ayudado a que el desarrollo se concentre en pocas manos.

A nivel nacional y global se requieren políticas que busquen solucionar el problema de financiamiento de la investigación y el desarrollo del conocimiento en beneficio de todos. El sector privado marcha a la vanguardia en la investigación y el desarrollo mundiales y cuenta con gran parte de la financiación, los conocimientos y el personal para emprender la innovación (PNUD, 2001). Los gobiernos pueden promover vínculos entre universidades y las empresas; y proporcionar incentivos fiscales a empresas privadas que realicen tareas de investigación y desarrollo (PNUD, 2001). Pero actualmente la inversión que realizan los países de la región en investigación y desarrollo (I&D) es débil. El gráfico VI.1 muestra su distribución, que es bastante heterogénea, pero que se encuentra lejos de la inversión que hacen países desarrollados (cerca a 3% del PIB).

Las universidades son instituciones fundamentales y un escenario esencial para la gestión del conocimiento como fuente de desarrollo propia de las sociedades contemporáneas. Las universidades deben estar abiertas a conocer las problemáticas y desafíos que aparecen en el sector privado y deben estar en condiciones de generar núcleos o comunidades investigativas suficientemente fértiles para facilitar el tratamiento de los asuntos planteados desde distintas dimensiones sociales: desde las ciencias puras hasta las ciencias aplicadas y el desarrollo tecnológico. Las relaciones de cooperación y colaboración son elementos esenciales de este proceso, que se apoyan en la investigación y educación científica.

La cantidad de investigadores, por su parte, también se constituye como un elemento central para el desarrollo científico y tecnológico. En el cuadro VI.1 se presenta una proyección del número de investigadores por cada un millón de habitantes para Iberoamérica (21 países), asumiendo una inversión constante en I&D como porcentaje del PIB. Dado el crecimiento proyectado del PIB, se estima que para la región el número de investigadores por cada millón de habitantes aumentaría de 583 a 670.

GRÁFICO VI.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES) GASTO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO COMO
PORCENTAJE DEL PIB, ÚLTIMO AÑO DISPONIBLE
(En porcentaje del PIB)



Fuente: Comisión Económica para América Latina (CEPAL), sobre la base de estadísticas oficiales del Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO/UIS).

Las instituciones de educación superior se benefician mucho de la conexión con otras instituciones similares. Para los científicos del mundo en desarrollo, la escasez de esos contactos frecuentemente resulta en 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 lado, proveen de oportunidades promisorias para el fomento de la innovación científica apropiada para las necesidades de los países en desarrollo (Banco Mundial, 2000b). Por eso la relevancia de que la región iberoamericana se plantee como una de sus metas de desarrollo educativo, el ampliar el espacio del conocimiento y fortalecer la investigación científica (meta general 10), promoviendo la generación de redes y movilidad de estudiantes e investigadores, así como el fomento de la investigación científica y la innovación.

CUADRO VI.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): PROYECCIÓN DEL NÚMERO DE INVESTIGADORES POR
CADA UN MILLÓN DE HABITANTES CON INVERSIÓN EN I&D CONSTANTE

País	2010	2015	2021
Argentina	895	949	1 023
Bolivia (Estado Plur. de)	120	123	129
Brasil	461	491	534
Chile	833	933	1 078
Colombia	127	143	165
Costa Rica	122	140	168
Cuba ^a	772	833	917
Ecuador	51	54	59
El Salvador	47	49	52
España	2 639	2 855	3 172
Guatemala	31	31	32
Honduras ^a	76	82	91
México	464	503	561
Nicaragua ^a	69	70	72
Panamá	87	98	115
Paraguay	71	74	79
Perú ^a	227	243	265
Portugal	2 007	2 164	2 374
República Dominicana ^a	227	264	319
Uruguay	373	401	437
Venezuela (Rep. Bol. de)	86	89	95
Iberoamérica	583	618	670
Iberoamérica ^b	395	422	461

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países, y estimaciones y proyecciones de población.

^a Datos estimados, sobre la base de las proporciones respecto del promedio de inversión en I&D al 2010.

^b Excluye España y Portugal.

La revisión de los costos de las Metas Educativas 2021 propone aumentar la inversión en I&D en 0,2% del PIB hasta 2021, sitúandolo entre 0,13% y 1,31% del PIB de los países en 2015 (media de la región de 0,78% del PIB), y en 2021 entre el 0,23% al 1,41% (media de la región en 0,88%). El costo estimativo para alcanzar esos logros se presenta en el cuadro VI.2, llegando a una cifra de casi US\$9,000 millones adicionales para la región en el año 2021. En este contexto, se podría incrementar significativamente el número de investigadores, desde 670 por cada millón de habitantes (sin invertir) a 902.

CUADRO VI.2
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): ESTIMACIÓN DE COSTOS PARA ALCANZAR LA META DE I&D AL 2015 YAL 2021, Y NÚMERO
PROYECTADO DE INVESTIGADORES POR MILLÓN DE HABITANTES EN 2021

(En porcentaje del PIB, millones de dólares 2000, y número de investigadores por cada millón de habitantes)

País	2010		2015			2021		Número de investigadores por millón de habitantes		
	Gasto proyectado		Gasto proyectado avanzando en la meta		Gasto adicional respecto de la I&D contante como % del PIB)	Gasto proyectado avanzando en la meta		Gasto adicional respecto de la I&D contante como % del PIB)		
	% del PIB	Millones de dólares	% del PIB	Millones de dólares	Millones de dólares	% del PIB	Millones de dólares	Millones de dólares	Total	Adicional ^a
Argentina	0,49	1 986	0,59	2 647	445	0,69	3 500	1 008	1 437	414
Bolivia (Est. Plur. de)	0,28	32	0,38	49	13	0,48	72	30	222	93
Brasil	0,82	6 956	0,92	8 768	948	1,02	11 182	2 182	664	130
Chile	0,67	694	0,77	933	121	0,87	1 272	292	1 399	321
Colombia	0,17	225	0,27	428	161	0,37	724	395	364	199
Costa Rica	0,37	85	0,47	132	28	0,57	205	72	258	90
Cuba	0,51	251	0,61	327	54	0,71	421	119	1 278	361
Ecuador	0,06	15	0,16	45	27	0,26	84	64	239	180
El Salvador	0,08	13	0,18	32	18	0,28	58	41	181	129
España	1,21	8 733	1,31	10 415	795	1,41	12 591	1 785	3 696	524
Guatemala	0,03	8	0,13	38	29	0,23	80	70	247	214
Honduras	0,05	5	0,15	18	12	0,25	37	30	455	364
México	0,50	3 273	0,60	4 456	737	0,70	6 052	1 719	784	223
Nicaragua	0,05	2	0,15	8	5	0,25	15	12	391	319
Panamá	0,25	49	0,35	83	24	0,45	134	59	206	91
Paraguay	0,09	8	0,19	20	10	0,29	35	24	256	177
Perú	0,15	128	0,25	243	97	0,35	395	226	621	355
Portugal	0,83	978	0,93	1 192	128	1,03	1 459	282	2 943	569
República Dominicana	0,15	45	0,25	92	37	0,35	168	96	747	428
Uruguay	0,26	72	0,36	109	30	0,46	154	67	767	331
Venezuela (Rep. Bol. de)	0,23	384	0,33	616	187	0,43	915	426	177	82
Iberoamérica	0,69	23 944	0,78	30 651	3 907	0,88	39 554	8 999	902	233
Iberoamérica ^b	0,54	14 233	0,64	19 045	2 984	0,74	25 504	6 931	667	206

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de información oficial de los países, y estimaciones y proyecciones de población.

^a Diferencia respecto de la proyección sin aumentar la I&D.

^b Excluye España y Portugal.

Por otro lado, la vinculación de los centros de estudios superiores con el sistema de enseñanza escolar es también promisorio para los avances necesarios de los países. Por medio del apoyo de las universidades a la enseñanza primaria y secundaria, la participación entre los distintos actores de la comunidad educativa se consolida contribuyendo al fortalecimiento de los lazos y cooperación entre los distintos niveles educativos. La universidad es fuente de contenidos y de estrategias pedagógicas irremplazables en la cadena educativa. Más aún cuando la educación escolar pretende incorporar crecientemente un pensamiento científico, respecto del cual las universidades pueden constituir un aporte decisivo.

Las formas en que resulta posible vincular ambos tipos de instituciones son múltiples. Por un lado, es posible relacionar el mundo estudiantil universitario y los jóvenes investigadores formados en este ambiente con la escuela mediante talleres, voluntariado, ferias científicas de nivel de divulgación, talleres artísticos, entre otras múltiples fórmulas. Ello además tiene el mérito de generar un continuo educativo entre los distintos niveles de aprendizaje. Adicionalmente, se trata de actividades enteramente viables en términos logísticos y económicos, ya que es posible movilizar los recursos necesarios para estas labores, vinculando diseños de programas educativos trabajados en programas, proyectos o tesis que estén suficientemente validados en tanto propuestas. Por otro lado, y tal como se propone en las Metas Educativas 2021 (meta específica 3), los centros de formación docente, pueden participar en el aporte de conocimientos y capacitación para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza básica impartida a nivel nacional. De este modo, la universidad se convierte en un espacio de innovación educativa y la escuela en un escenario de aplicación de nuevas estrategias formativas y de contenidos recientes.

En esta perspectiva se sitúa el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, aprobado en la Conferencia Iberoamericana de Educación, reunida en Sonsonate (El Salvador) en mayo de 2008, Su objetivo general consiste en contribuir a la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, tendiendo a fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, a través de la constitución y el impulso de redes de formación e investigación interinstitucionales.

VII. Evaluación y seguimiento de las metas educativas 2021

En las dos últimas décadas se ha producido un enorme avance de la reflexión teórica y de los programas aplicados en el campo de la evaluación. Existe, además, un amplio consenso en todos los países de la región en que la evaluación sistemática y correctamente orientada constituye una de las estrategias principales para la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, como señala Felipe Martínez Rizo (2009), la tarea de evaluar un sistema educativo es difícil por una doble complejidad: una de naturaleza empírica, del objeto de evaluación, y otra de carácter teórico, derivada de las múltiples facetas de las nociones mismas de calidad y evaluación.

Además, hay que tener en cuenta la diversidad de situaciones educativas en cada país, así como las diferencias existentes en el seno de cada uno de ellos. Este panorama no sólo complica las evaluaciones internacionales, sino también los propios sistemas nacionales de evaluación. Los procesos de descentralización y de apuesta por la autonomía de las escuelas obligan a adaptar los sistemas de evaluación a la nueva realidad educativa. Lo mismo sucede, o debería suceder, si se tiene en cuenta la diversidad de culturas y de lenguas presentes en Iberoamérica, no digamos la diversidad del alumnado. El desafío para los sistemas y proyectos de evaluación es lograr un acertado equilibrio entre los modelos comunes de evaluación y su correcta adaptación a la enorme pluralidad existente, y evitar de esa forma que el interés por mejorar la gestión educativa a través de la descentralización y de la autonomía no termine por reforzar la homogeneización a través de la evaluación.

Tales tensiones afectan a todos los ámbitos de la evaluación: sistemas educativos, programas, escuelas, profesores, alumnos. Hacia todos ellos debe dirigirse la tarea de la evaluación, sabedores de que hay que ser capaces de combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos en el proceso evaluador, de que la función de mejora de la educación debe primar ante cualquier otra alternativa, y de que es necesario el diálogo con aquellos que van a participar en los procesos de evaluación.

Son muchos, por tanto, los procesos, las instituciones, las actividades y los resultados susceptibles de ser evaluados en el amplio campo educativo. Todos ellos merecen atención y valoración, por lo que no deberían quedar fuera del foco de la evaluación. Entre todos ellos, merece la pena tal vez resaltar uno: la institución escolar. La razón de esta elección se encuentra en que la escuela es el origen y el destino principal de las políticas educativas. Como señala Margarita Zorrilla (2009), la educación acontece en cada aula y en cada escuela y es ahí donde se

gesta la calidad y la equidad. Por ello, la institución escolar se ha convertido en el lugar más relevante para la acción y para las decisiones pedagógicas.

A. Sistemas de evaluación de la educación

Mejorar la calidad de la enseñanza exige, o más bien incluye, conseguir que todos los alumnos alcancen mejores resultados en sus aprendizajes. Como se ha apuntado anteriormente, las evaluaciones internacionales en las que han participado los países de la región han puesto de relieve que sus aprendizajes son significativamente inferiores a los de los países avanzados, y que estos retrasos afectan a todos los niveles del alumnado, en especial a un amplio porcentaje, cercano al 50%, que no alcanza el nivel que se considera necesario para incorporarse de forma activa a la vida laboral.

Pero el problema fundamental no está en el diagnóstico del problema ni en la formulación de un objetivo, aunque ello sea importante, sino en la detección de los problemas que dificultan el progreso y en el establecimiento de las estrategias que permitirían resolverlo, es decir, mejorar las competencias básicas de los alumnos.

No cabe duda de que las desigualdades sociales y educativas que aquejan a los países de la región están en el origen de los retrasos académicos detectados. También factores relacionados con la gestión educativa y los recursos destinados a la educación, con la organización y funcionamiento de las escuelas, con la capacitación de los docentes, con las condiciones en las que desempeñan su trabajo y con las propias actitudes de los alumnos, condicionadas a su vez por el entorno social, familiar, cultural y educativo en el que se desenvuelven. Junto con estos factores, conviene destacar también las ventajas de un currículo significativo orientado hacia la adquisición de las competencias básicas así como la incorporación de sistemas de evaluación de los progresos de aprendizaje de los alumnos que sean capaces de relacionar los contenidos aprendidos con las competencias exigidas.

Las evaluaciones sobre el rendimiento educativo de los alumnos pueden definirse como medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales o internacionales (PREAL, 2006). La mayor parte de los sistemas de medición que se aplican a nivel nacional e internacional hoy día, se concentran en los resultados de aprendizaje cognitivo en materias específicas, principalmente lenguaje y matemáticas, que son consideradas curricularmente como los puentes esenciales para el aprendizaje de otras materias y habilidades para la integración social.

Desde inicios de los años 90, muchos países latinoamericanos comenzaron a construir sistemas de evaluación nacionales; Costa Rica, México, Chile y Colombia fueron los primeros. Adicionalmente, y como se analizó en el capítulo IV, varios de los países iberoamericanos participan en mediciones internacionales, como las organizadas por la OCDE o la IEA, y regionales como la llevada a cabo por el LLECE de UNESCO (UNESCO/LLECE, 2008a). Fortalecer la participación de los países en estos sistemas de evaluación es muy importante, y así se lo plantean las Metas 2021 como parte de los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación:

Meta específica 12: Extender la evaluación integral de los centros escolares.

Indicador 15: Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación.

Nivel de logro: Al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares participan en programas de evaluación en 2015 y al menos entre el 40% y el 80% de las escuelas lo hacen en 2021.

La evaluación de la calidad de la educación no puede centrarse únicamente en los resultados obtenidos en el rendimiento de los estudiantes, sino que debe abarcar la mayor

cantidad de elementos posibles. En ese sentido, las pruebas estandarizadas no son el único medio para obtener información respecto de la calidad de la educación: evaluar el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, su estructura y organización y el desempeño de los docentes (UNESCO/LLECE, 2008b), entre otros, contribuye al mejoramiento de la evaluación de la calidad de la educación y a la construcción de una mirada amplia e integradora.

La importancia de incluir más elementos al sistema de evaluación reside en que es por medio de éste que se definen y destinan los recursos para mejorar los problemas y deficiencias del sistema educativo en general. En ese sentido, en la medida que se cuente con un universo mayor de factores a considerar, se estará contribuyendo a una mejor distribución de los recursos y en dirección a aquellos focos que más lo requieran. Contar con un completo sistema de evaluación, por tanto, contribuye desde el ámbito del conocimiento, a dar a conocer las virtudes y defectos de los establecimientos educativos, y al ámbito del mejoramiento, en la medida que por medio del conocimiento adquirido se definen los marcos de acción y destino de los recursos.

RECUADRO VII.1 PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y DEFICIENCIAS DE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Foco

Hasta ahora los sistemas de evaluación se han centrado fundamentalmente en el rendimiento, y los contenidos de las pruebas que se utilizan están dominados por las materias de matemática y lenguaje. En ese sentido, se incurre en el error de reducir la evaluación del aprendizaje sólo a dos materias y el análisis de los resultados responde a una visión de rendimiento relacionada solamente con la idea de conocimiento adquirido. Es por eso que se hace necesario un tipo de evaluación no centrado únicamente en el rendimiento: también importa que los directivos y profesores tengan procesos de evaluación particulares, “que exista una evaluación institucional y un trabajo más directo de observación y estudio de las prácticas en la sala de clases” (UNESCO/LLECE, 2008b).

Instrumentos

La evaluación de la calidad de la educación tiene como instrumentos principalmente pruebas, las que consisten en una serie de preguntas de selección múltiple. Si bien el uso de este tipo de preguntas es bastante generalizado, eso no quita que existan críticas y cuestionamientos que pongan en duda la validez y eficacia de este tipo de instrumentos para la medición de la calidad de la educación (UNESCO/LLECE, 2008b). Esto porque muchas veces los estudiantes aprenden estrategias para responder, no predominando la capacidad de reflexión y raciocinio de lo aprendido en la escuela. Es por eso que deben existir otros tipos de instrumentos, en donde se evalúe también el desempeño de los docentes y directivos, así como las prácticas que se llevan a cabo en la sala de clases, y la escuela.

Análisis y comparación

Una vez obtenidos los resultados de las pruebas de evaluación, suelen compararse escuelas distintas entre sí, cuestión que suele ser criticada, ya que muchas veces se comparan realidades disímiles, lo que invalida de alguna manera los análisis que se obtengan de dicha comparación. En ese sentido, la escuela no puede ser medida en términos absolutos, sino en función de los alumnos con los cuales trabaja (UNESCO/LLECE, 2008b). Para eso, se debe trabajar con la idea de ‘valor agregado’ de las escuelas, es decir, se considera la especificidad del establecimiento evaluando los resultados según el tipo de alumno que asiste y no en términos absolutos.

Medición, desigualdad y diversidad

Resulta impertinente hoy la existencia de una oferta educativa centrada en una visión uniforme de las realidades y culturas de las personas. Una oferta educativa ‘igualitaria’, en este sentido, no permite una verdadera integración de las diferencias socioeconómicas y diversidad cultural, de manera que frente a este tipo de desigualdades la evaluación estandarizada puede reforzar situaciones de discriminación social (UNESCO/LLECE, 2008b). En ese sentido, los criterios de medición y evaluación de la educación deben atender a los contextos heterogéneos de las comunidades y no imponerse por sobre esas diferencias criterios uniformes.

Fuente: UNESCO/LLECE (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación) (2008b).

Más que un sistema de medición solamente, el desafío es construir un sistema de evaluación con “métodos dialógicos” (UNESCO/LLECE, 2008b), por medio de los cuales se fomente la conversación y el intercambio de opiniones. De este modo, no sólo se hace entrega de una cifra o un dato, sino que la información entregada pasa a tener sentido para la persona y el establecimiento receptores.

B. Sistemas de monitoreo de resultados de inserción laboral

Por otra parte, también se estima que es importante que los sistemas de monitoreo y evaluación que se desarrollan a nivel nacional, tomen en cuenta la vinculación del sistema educativo con el mercado laboral. La posibilidad de establecer una suerte de observatorio laboral, que entregue pistas al sistema educativo sobre las demandas del mercado del trabajo, los resultados e inserción que están logrando los jóvenes que han concluido los distintos niveles de enseñanza y que han obtenido diversos tipos de formación, pueden ser centrales como retroalimentación sobre los logros del sistema educativo nacional.

Mejorar y favorecer la conexión entre la educación y el empleo es una de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008), al igual que lograr una mayor inserción laboral para los jóvenes que egresen de distintos programas de estudio, otorgándole especial importancia a la educación técnico profesional. Tal como se discutía en capítulos anteriores, si bien la educación universitaria es una importante credencial para acceder al mercado laboral, una valoración desequilibrada de ésta en desmedro de la educación técnica y profesional no universitaria, puede terminar haciéndole daño al desarrollo de los países. Fortalecer la educación técnica y contar con formaciones especializadas de calidad, puede contribuir al aumento de oportunidades para sectores desfavorecidos que precisen de un empleo con más urgencia que sectores más acomodados.

En ese sentido, contar con un observatorio laboral para la educación se constituye como un desafío y una herramienta clave en el mejoramiento de los programas educativos. Adaptar el diseño de la educación de acuerdo a las demandas laborales, y su evaluación es una labor que puede contribuir significativamente al mejoramiento de la vinculación entre educación y empleo e inserción laboral para los jóvenes. Gracias a la existencia de un observatorio no sólo se puede contribuir a la entrega de información vital para la vinculación entre ambas áreas, sino que también es posible monitorear los errores y aciertos del sistema.

RECUADRO VII.2 LA EXPERIENCIA COLOMBIANA EN LA VINCULACIÓN EDUCACIÓN EMPLEO

El *Observatorio Laboral para la Educación*, creado en noviembre de 2005, se constituye como una importante herramienta para la sociedad colombiana. Por medio de él se realiza un seguimiento a los graduados y su empleabilidad en el mercado laboral, entregando así valiosa información para evaluar la pertinencia de la educación, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de los programas académicos. Lo que se busca con este observatorio es articular la oferta con las oportunidades de desarrollo de cada región y la política de productividad y competitividad del país.

En su página Web (<http://www.graduadoscolombia.edu.co>) se pone a disposición información que favorece a estudiantes, Instituciones de Educación Superior y sector productivo. En el caso de los estudiantes, éstos se pueden enterar de estadísticas de capital humano disponible; tendencias de demandas de distintas profesiones; bolsas de empleo y legislación laboral. En el caso de las Instituciones de Educación Superior, el observatorio les provee de información respecto de sus graduados y su situación en el mercado laboral, así como experiencias de seguimiento a los graduados.

(continúa)

Recuadro VII.2 (conclusión)

Por último, el sector productivo puede acceder a estrategias de convergencia entre el sector productivo y la academia lideradas por el Ministerio de Educación; información de proyectos del Consejo Privado para la Competitividad; y encuestas a empleadores donde se indaga acerca de su percepción sobre las competencias laborales generales de los empleados recién graduados de educación superior.

De ese modo, con el fin de dar a conocer los resultados de los estudios y ampliar los conocimientos, es que también se pone a disposición información útil para investigadores, como son las carreras con más demanda, centros de investigación internacionales, y bases de datos descargables, como es la encuesta de seguimiento a graduados 2005.

Se espera que para el año 2010 el observatorio esté totalmente consolidado como la herramienta nacional en el tema.

Fuente: <http://www.graduadoscolombia.edu.co>.

C. Evaluación y seguimiento de las metas educativas 2021

El esfuerzo que debe realizarse para definir unas metas educativas comunes para el año 2021, detalladas por medio de unos objetivos específicos y unos indicadores concretos, quedaría incompleto si no se acompañase de algún sistema o procedimiento que permita realizar su seguimiento y valorar su grado de consecución. Se trata, por otra parte, de una práctica similar a la que están llevando a cabo los países que han definido sus propias metas y objetivos en materia de educación.

Por lo tanto, parece razonable que la propuesta de unas metas educativas comunes para los países iberoamericanos incluya un mecanismo de seguimiento y evaluación de su cumplimiento. Así lo entendieron los Ministros de Educación reunidos en El Salvador cuando en la declaración final de la Conferencia en la que acordaron impulsar el proyecto de las Metas Educativas 2021, incluyeron también el compromiso de avanzar en la elaboración de mecanismos de evaluación regional.

Hay que reconocer, sin embargo, que la elaboración de indicadores para el seguimiento del grado de cumplimiento de las Metas Educativas 2021 no es una tarea sencilla. Margarita Poggi (2009) ha subrayado los desafíos a los que se enfrenta en el futuro un sistema de indicadores fiable y riguroso en Iberoamérica: los vinculados a la recolección y la producción de la información, sobre todo la definición del modelo teórico y de las metodologías subsiguientes para la obtención de los datos, así como la necesidad de enfrentarse a las nuevas realidades educativas para las que no existe tradición en la obtención de información; los relacionados con el análisis, lo que supone favorecer la integración de los datos que proceden de diferentes fuentes y su interpretación coherente; y la utilización de la información social y educativa, lo que implica promover diversas acciones de difusión y de capacitación de los distintos usuarios de la información.

Criterios para el diseño y la puesta en marcha del sistema de seguimiento y evaluación

A pesar de los desafíos pendientes a los que es preciso enfrentarse en el proceso de elaboración y aplicación de cualquier sistema de indicadores, conviene hacer explícitos los criterios iniciales que van a orientar el sistema de seguimiento y evaluación de las Metas Educativas 2021. A la vista de la intención compartida de definir unas metas educativas para 2021 y de la experiencia internacional existente en este campo, parece razonable proponer los siguientes criterios para diseñar y poner en marcha el sistema de seguimiento y evaluación:

Debe reposar sobre la confianza mutua: no se trata de que ningún país, organismo o institución se convierta en juez de los demás. Se trata de diseñar un procedimiento que permita saber a todos en qué medida se está avanzando hacia las metas que se han establecido en común. Para eso hay que diseñar un mecanismo en el que prime la confianza mutua y en el que exista una organización y dirección colectiva.

Debe ser un sistema transparente: uno de los principales retos del mecanismo de seguimiento consiste en su credibilidad, lo que exige su transparencia. Se trata de conseguir que los esfuerzos realizados por todos sean visibles, de manera que el cuadro que se dibuje sea reconocido como riguroso y realista.

Debe estar basado en el conocimiento científico y práctico acumulado en la región: no basta con establecer un mecanismo lleno de buenas intenciones, si no cuenta con una sólida base de conocimiento. Existen en la región instituciones y personas suficientes como para poner en marcha un mecanismo riguroso de seguimiento.

Debe aprovechar los esfuerzos que vienen realizando los países: son muchos los países iberoamericanos que han puesto en marcha mecanismos de evaluación de la calidad de la educación y de seguimiento del cumplimiento de sus propios objetivos educativos y no se trata de duplicar esos esfuerzos, sino de aprovecharlos al máximo en la medida de lo posible.

Debe adoptar definiciones comunes: es importante que existan definiciones conceptuales y operativas comunes de cada una de las metas generales y específicas y de los indicadores, para evitar que un esfuerzo similar sea valorado de formas diferentes en distintos contextos.

Debe estar adaptado a la diversidad de situaciones de los países: no se trata de establecer unos niveles de logro idénticos en todos los indicadores y para todos los países, dada la disparidad de situaciones de partida, como tampoco puede aceptarse un mecanismo de seguimiento que cierre los ojos ante las diferencias. Hay que hacer posible la coexistencia de unas metas comunes con un mecanismo de seguimiento adaptado a la diversidad de situaciones.

Debe resultar coherente con los esfuerzos que realizan los diversos organismos internacionales: no basta con adoptar definiciones comunes, hay que asegurar que las que se acuerden sean coherentes con las que están aplicando los diversos organismos internacionales en los que participan los países iberoamericanos, especialmente la UNESCO, la OCDE, la IEA y la OEI.

Para lograr una mayor coordinación entre los países y el establecimiento de criterios comunes en la elaboración de los indicadores, la OEI junto con OREALC-UNESCO ha diseñado un curso para el fortalecimiento de las unidades de elaboración de estadísticas e indicadores educativos (ver Recuadro VII.3). Su objetivo es reforzar las capacidades existentes en la región en estadísticas e indicadores educativos y ofrecer una formación adecuada a los profesionales que trabajan en los sistemas nacionales de estadística educativa y de construcción de indicadores de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de dichos servicios.

RECUADRO VII.3

CURSO-TALLER PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS UNIDADES DE ELABORACIÓN DE ESTADÍSTICAS E INDICADORES EDUCATIVOS DE LA OEI

El objetivo de este curso-taller consiste en ofrecer una formación adecuada a los profesionales que trabajan en los sistemas nacionales de estadística educativa y de construcción de indicadores de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de dichos servicios. Presenta dos características:

Carácter semipresencial: El curso consistirá básicamente en el estudio a distancia (a través de Internet) de una serie de materiales expresamente concebidos para el trabajo individual de los participantes. Además se celebrará algún encuentro presencial, al comienzo del curso y en algún momento intermedio. Los participantes en el curso contarán con el apoyo de un tutor o tutora, que será el encargado de asesorarles y hacer un seguimiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ámbito iberoamericano: Los cursos que se oferten tendrán ámbito iberoamericano, lo que implica la participación de profesionales de diversos países. Los destinatarios serán personas con responsabilidad técnica y administrativa en la gestión de las estadísticas y los indicadores educativos de los países miembros de la OEI.

El curso tendrá una duración de un año académico (diez meses), comenzará en septiembre de 2009 y constará de los ocho módulos formativos siguientes, de duración mensual, que serán desarrollados por un equipo de especialistas iberoamericanos:

- Panorama actual de los indicadores
- Sistemas internacionales de indicadores
- Consideraciones teóricas y metodológicas
- Sistemas nacionales de indicadores de países iberoamericanos
- Estadísticas e indicadores educativos
- Indicadores a partir de estudios de evaluación, encuestas y estudios cualitativos
- Interpretación de los indicadores, difusión, comunicación e información
- La organización de las unidades administrativas nacionales

Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Principales productos previstos del sistema de seguimiento y evaluación

El sistema de seguimiento y evaluación no constituye un fin en sí mismo, sino que debe entenderse más bien como un instrumento, fundamental eso sí, para permitir alcanzar las metas propuestas. El principal objetivo de dicho sistema consiste en obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia tales metas. Por lo tanto, resulta indispensable especificar claramente los principales productos que pretenden obtenerse.

Entre los productos que se espera obtener por medio del sistema de seguimiento y evaluación destacan los siguientes:

Informes periódicos de avance, que incluyan el nivel de logro en las diversas metas generales y específicas y en cada uno de los indicadores propuestos, así como la situación de los países en relación con cada uno de ellos y la valoración del progreso realizado en las diversas áreas. Estos informes serían el principal producto del proceso de seguimiento. Su elaboración se haría a partir de los indicadores disponibles, para lo que resulta

necesario asegurar su actualización. Para ello, será imprescindible contar con los trabajos que desarrolla OREALC-UNESCO y SITEAL. Su objetivo inicial debería ser la elaboración y publicación de este informe iberoamericano con una periodicidad bienal, para lo cual hay que contar con un mecanismo eficiente de producción y cálculo regular de indicadores. El informe elaborado cada dos años sería discutido con los representantes de los países con carácter previo a su difusión, con objeto de asegurar su exactitud e introducir las notas explicativas necesarias. Una vez completado ese proceso de consulta, el informe tendría carácter público.

Informes específicos, temáticos, sectoriales, subregionales o de otro tipo, que ofrezcan especial interés para los países iberoamericanos. Sin necesidad de plantear con carácter previo una relación completa de los informes previstos, cabe destacar que tendrían especial relevancia los informes relacionados con los diversos programas aprobados en el seno de las Cumbres Iberoamericanas o con los temas que han sido objeto de tratamiento en las Conferencias Iberoamericanas de Educación. La definición de cada uno de dichos informes se realizaría en los órganos de coordinación del sistema de seguimiento y evaluación.

Informes conjuntos que pongan en relación los avances registrados en las Metas 2021 con otros proyectos internacionales. A este respecto, cabe destacar que son diversos los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OEI, CAB, UNICEF, BID, Banco Mundial, entre otros) que publican y difunden informes que incluyen datos de los países iberoamericanos, por lo que debe realizarse un esfuerzo por poner en relación unos con otros, con el objetivo de reforzar el conocimiento acerca de la situación educativa de la región y los frutos que producen los esfuerzos realizados para progresar. Tanto este tipo de informes como los anteriormente citados no tienen prevista una periodicidad determinada. En uno y otro caso, serán de carácter público.

Conviene señalar finalmente, como destaca Alejandro Tiana (2009) en su discusión sobre los procesos de evaluación en la educación, que la evaluación no sustituye a la política educativa, sino que es un instrumento a su servicio. Evaluar, afirmará, no mejorará la realidad que se evalúa, sino que proporciona una información tan rigurosa y detallada como queramos para conocerla mejor y actuar en consecuencia. A partir del diagnóstico que se realice y del juicio que se emita sobre el aspecto o aspectos de la realidad que se evalúa, se podrá adoptar medidas que permitan superar los puntos críticos detectados y adoptar decisiones orientadas a la mejora. El modelo de seguimiento y evaluación que finalmente se establezca en relación con el proyecto de las Metas Educativas 2021 deberá servir, por tanto, para que los responsables de las políticas educativas orienten sus decisiones para superar los obstáculos detectados e imprimir al proceso la fuerza y la orientación adecuadas.

VIII. Costos generales del cumplimiento de las metas educativas y mecanismos de financiamiento

En los capítulos anteriores se presentó el costo específico de cumplir las distintas metas por separado. El logro de dichas metas apunta a aumentar el acceso a los sistemas educativos, los niveles de escolarización, la progresión oportuna, el equipamiento escolar, la inclusión de grupos vulnerables o tradicionalmente discriminados, la diversidad y riqueza cultural y el desarrollo científico y tecnológico de la región. En definitiva, las diversas metas confluyen hacia la construcción de bases permanentes para un desarrollo económico, social y cultural sostenido e integral, el fortalecimiento la democracia y la ciudadanía social, y la cooperación solidaria de los países que conforman el Espacio Iberoamericano.

Si bien el logro de cada una de las metas propuestas encierra un valor en sí mismo, no es posible concebirlas o avanzar hacia ellas sin hacer esfuerzos en las dimensiones restantes que aborda el proyecto ‘Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios’. Pero el esfuerzo simultáneo requerido para avanzar paulatinamente hacia el conjunto de metas involucra una cuantía de recursos importante, tanto más cuando la situación educativa de algunos países muestra apreciables brechas e insuficiencias en el ejercicio del derecho efectivo a la educación. Por ello, junto con la proyección del costo de cumplir progresivamente las metas al año 2021, es necesario evaluar la capacidad del sector público para financiarlas y los esfuerzos presupuestarios involucrados en esta iniciativa.

Lo anterior incluye la reflexión sobre los mecanismos de financiamiento adicional a los que se puede apelar en escenarios en que el cumplimiento de dichas metas supone una cuantía de recursos superior a la que es posible movilizar razonablemente sólo con financiamiento nacional. La propuesta de un Fondo Solidario para la Cohesión Educativa que colabore con los países con mayores dificultades adquiere todo su sentido en este escenario presupuestario.

En las siguientes páginas del presente informe sobre el costo de las Metas Educativas 2021 se realiza un balance entre los costos de avanzar hacia el logro de las mismas y las capacidades y esfuerzos fiscales que esto involucra, así como las alternativas de financiamiento posibles para cubrir la insuficiencia de recursos que puedan enfrentar algunos países, incluyendo la propuesta de creación del Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa.

A. El costo global de las metas educativas 2021

Hasta el momento se han presentado individualmente los costos de alcanzar cada una de las metas educativas que ha sido posible cuantificar. Varias de las metas cuantificadas no se han contrastado con un presupuesto previamente disponible ya que no forman parte de los programas regulares de los Ministerios o Secretarías de Educación, o bien por falta de información. En esos casos los costos representan el valor agregado para cada año de ir instrumentando progresivamente algunos programas, como alfabetización, educación básica de personas recién alfabetizadas, formación continua de profesores, desarrollo de Centros de Recursos para el Aprendizaje, entre otros. En aquellas metas en que fue posible la comparación respecto de un presupuesto disponible o indicadores de logro previo, como las tasas de matrícula en educación preprimaria, primaria, secundaria, o investigación y desarrollo (I&D), los costos se presentaron como diferenciales respecto de los recursos proyectados al año 2010, y su evolución se analizó manteniendo los actuales niveles de matrícula y retención escolar o de recursos para investigación científica.

A continuación se presenta y analiza brevemente la estructura y el volumen de estos costos adicionales. Se hace una distinción entre aquellos programas típicamente asociados al presupuesto público en educación y los que no necesariamente son materia de administración exclusiva de los ministerios o secretarías de educación. Entre los segundos se encuentran las transferencias a estudiantes vulnerables, típicos de los programas de lucha contra la pobreza y muchas veces administrados por secretarías de planificación, desarrollo social o similares, y la investigación y desarrollo (I&D), en ocasiones bajo el alero de ministerios, secretarías de gobierno (o presidencia), consejos nacionales o servicios con algún grado de autonomía de los ministerios sectoriales.

La estructura de costos de las metas y el volumen de recursos involucrados.

El peso que tiene el logro de cada meta depende en gran medida de la situación educativa actual de los países, de la estructura de costos unitarios actuales en cada nivel educativo, de los niveles de pobreza, y de sus procesos de transición demográfica. Esto último implica que varios de los países de la región están disminuyendo en términos relativos y absolutos el peso de su población en edad de estudiar, o lo harán en los próximos años.

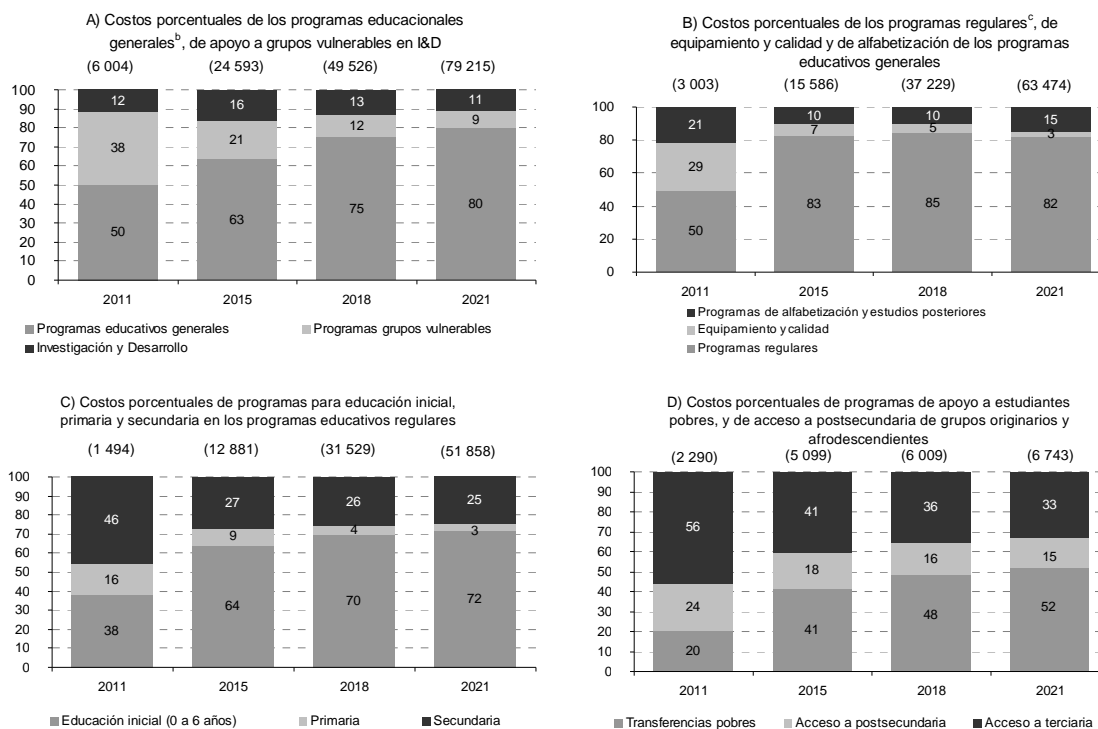
De manera sintética, las metas que tienen mayor relevancia en la región son las relacionadas con los programas regulares (educación inicial, primaria y secundaria), parte de los cuales son obligatorios (normalmente la educación primaria y la secundaria básica). En 2021, éstos concentrarían el 65% de los recursos adicionales destinados para cumplir dichas metas (véase el cuadro VIII.1).

La mayoría de los países han registrado notables avances en la universalización de la educación primaria, por lo que la relevancia financiera de ésta en la estructura de los costos para avanzar las metas es menor (2% del total en 2021). Esto también es cierto para la secundaria básica, que además tiene como referencia una población estudiantil bastante pequeña respecto de otros niveles educativos. Por ello, gran parte de la relevancia presupuestaria que adquiriría el avance en secundaria se concentra en la inversión educativa necesaria para generalizar el acceso y la progresión oportuna en el nivel secundario superior (casi 15% del total en 2021). Pero, sin duda, el grueso de los recursos destinados a los programas regulares se requerirá para universalizar la enseñanza inicial, pues los niveles actuales de asistencia son muy bajos –especialmente en los programas de educación inicial dirigidos a infantes y niños menores de tres años-. Por ejemplo, para cumplir las metas educativas en el año 2021, la educación inicial requerirá más de 70% de los recursos adicionales destinados para generalizar la educación preescolar, primaria y secundaria (véanse los gráficos VIII.1.A y VIII.1.C), lo que representa 47% del financiamiento total de las metas.

Por otro lado, los programas de alfabetización tienen mayor peso al inicio del proceso de avance hacia las metas (10% del gasto adicional en 2011), pero para 2021 el grueso de los recursos de ese rubro se concentraría en programas para la educación continua de los recién alfabetizados (12% del total de los recursos destinados a lograr las metas en 2021) y solamente 0,5% correspondería a los programas de alfabetización.

En cuanto a la calidad educativa y el equipamiento necesario para la misma, la mayor inversión debería concentrarse en los primeros años de avance, principalmente en lo referido a la dotación de bibliotecas y laboratorios informáticos para las escuelas (acá costeados a través de la instalación de Centros de Recursos para el Aprendizaje, que combinan ambos). Cabe notar que en el presente estudio no se ha podido efectuar el costeo de los recursos que significaría ampliar el número de escuelas primarias con jornadas de tiempo completo, lo que supondría aumentos en las horas de aula de los profesores, eventualmente de la contratación de los mismos o la construcción de nuevas escuelas en aquellos países o zonas donde se utiliza el doble turno (jornada de mañana y de tarde).

GRÁFICO VIII.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): ESTRUCTURA DE COSTOS NETOS PARA EL
CUMPLIMIENTO PROGRESIVO DE LAS METAS EDUCATIVAS 2021
(En porcentaje ^a)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

^a Entre paréntesis se presenta el costo en millones de dólares de 2000 al cual se refiere a distribución porcentual de cada barra. ^b Refiere a los programas para educación inicial, primaria, secundaria, alfabetización y formación básica de recién alfabetizados, equipamiento y calidad educativa. ^c Refiere a programas para educación inicial, primaria, secundaria básica y secundaria superior.

Los programas destinados a grupos vulnerables (apoyo a estudiantes de primaria y secundaria pobres, y programas de integración en educación postsecundaria no universitaria y universitaria de jóvenes provenientes de pueblos originarios y afrodescendientes), si bien concentran recursos en forma importante al inicio de los compromisos de avance hacia las metas (38% en 2011), progresivamente pierden significación ante otras metas, para llegar a tan solo 9%

en 2021. Al interior de estos programas, los de integración de jóvenes de pueblos originarios y afrodescendientes tienen mayor peso al inicio pero, como es de esperar, los programas de apoyo económico a estudiantes primarios y secundarios van adquiriendo mayor gravitación hacia el año 2021 –pasando de 20% del costo total de programas dirigidos a grupos vulnerables en 2011 a 52% en 2021 (véanse los gráficos VIII.1.A y VIII.1.D, y el cuadro VIII.1).

CUADRO VIII.1

IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): MONTO Y ESTRUCTURA DE COSTOS ADICIONALES PARA EL CUMPLIMIENTO PROGRESIVO DE LAS METAS EDUCATIVAS, AÑOS 2011, 2015 Y 2021 (En millones de dólares de 2000 y porcentajes)

	2011		Año 2015		2021	
	Millones de dólares	Porcentaje	Millones de dólares	Porcentaje	Millones de dólares	Porcentaje
Costo adicional de las metas	6 004	100	24 593	100	79 215	100
I. Programas regulares	1 494	24,9	12 881	52,4	51 858	62,5
I.1 Educación inicial (c. 0 a 3 años)	386	6,4	3 514	14,3	18 676	23,6
I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	183	3,0	4 720	19,2	18 822	23,8
I.3 Educación primaria	242	4,0	1 206	4,9	1 529	1,9
I.4 Educación secundaria básica	63	1,1	324	1,3	1 404	1,8
I.5 Educación secundaria superior	619	10,3	3 117	12,7	11 428	14,4
II. Programas de alfabetización y estudios posteriores	644	10,7	1 566	6,4	9 523	12
II.1 Alfabetización (y realfabetización)	634	10,6	1 156	4,7	312	0,4
II.2 Post alfabetización (educación básica)	10	0,2	410	1,7	9 211	11,6
III. Equipamiento y calidad	864	14,4	1 139	4,6	2 092	2,6
III.1 Preparación nuevos profesores	364	6,1	344	1,4	762	1,0
III.2 Formación continua profesores	63	1	337	1,4	719	0,9
III.3 Centro de Recursos para el Aprendizaje	438	7,3	459	1,9	612	0,8
IV. Programas grupos vulnerables	2 290	38,1	5 099	20,7	6 743	8,5
IV.1 Transferencias a estudiantes pobres	467	7,8	2 107	8,6	3 507	4,4
IV.2 Acceso a postsecundaria grupos originarios	542	9	914	3,7	1 029	1,3
IV.3 Acceso a terciaria grupos originarios	1 282	21,3	2 078	8,5	2 206	2,8
V. Investigación y Desarrollo	711	11,9	3 907	15,9	8 999	11,4

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Conviene tener presente que las estructuras de costos no sólo varían de año en año sino también lo hacen para los diversos países, particularmente en lo referido al acceso a educación inicial, alfabetización y educación básica de recién alfabetizados y transferencias a grupos pobres. Esto se debe a que las mayores diferencias al interior de la región se expresan precisamente en estos indicadores (obviando las relativas a la calidad del aprendizaje). Por razones de extensión no es posible detallar aquí las diferentes estructuras de costos anuales por país, pero estas se pueden consultar en el anexo estadístico que se encuentra al final del presente documento.

Por otro lado, y por el hecho de que las metas son progresivas, aunque los niveles de logro para cada país sean relativos al nivel de sus indicadores actuales, los costos también van incrementándose paulatinamente. En el año 2011, en el conjunto de la región deberían invertirse alrededor de 5 mil millones de dólares para iniciar el camino hacia el cumplimiento de las metas que dependen fundamentalmente del sector educativo institucional. Para el avance íntegro en todas las metas, incluyendo el apoyo a grupos vulnerables y la inversión en mayores recursos para I&D, se requieren adicionalmente para este año algo menos de 1,200 millones de dólares.

En el año 2015 se proponen niveles de logro moderados en algunas metas. Por tanto, ese año puede representar un punto de inflexión en cuanto a las necesidades y esfuerzos públicos para proseguir el avance. De esta forma, para el conjunto de metas estrictamente educativas, en 2015 deberían movilizarse algo más de 18,500 millones de dólares (véase el cuadro VIII.2), involucrando unos 6 mil millones de dólares adicionales si se complementan con los gastos derivados de los programas de apoyo a grupos vulnerables e inversión en I&D.

Cabe señalar que, dado el volumen de las economías de España y Portugal, así como sus mejores indicadores en materia educativa, inclusión social e inversión en I&D, si no se les considera en el total regional, el volumen de recursos absolutos (en millones de dólares) no baja significativamente, sino que llega a 17,500 millones de dólares en metas estrictamente educativas, o 22,500 millones de dólares considerando los recursos en I&D y apoyo a grupos vulnerables.

Finalmente, en 2021, año para el cual se busca el cumplimiento de las metas propuestas habida cuenta de las diversas realidades nacionales, la cuantía total de recursos regionales necesarios para lograr el conjunto total de metas involucra algo menos de 80 mil millones de dólares solo en ese año. Si se descuenta el apoyo a grupos vulnerables e I&D, los montos bajan a 67 mil millones de dólares.

CUADRO VIII.2
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): COSTOS ADICIONALES PROYECTADOS PARA AVANZAR
EN LAS METAS EDUCATIVAS EN LOS AÑOS 2011, 2015 Y 2021
(En millones de dólares de 2000)

Países	Año					
	2011		2015		2021	
	Costos adicionales de los programas educativos ^a	Costos adicionales del total de programas ^b	Costos adicionales de los programas educativos ^a	Costos adicionales del total de programas ^b	Costos adicionales de los programas educativos ^a	Costos adicionales del total de programas ^b
Argentina	533	653	2.428	3.036	8.934	10.187
Bolivia (Est. Plur.de)	37	46	76	121	183	271
Brasil	1.073	1.410	4.278	5.988	14.577	18.103
Chile	155	182	604	747	2.222	2.532
Colombia	376	436	1.566	1.871	4.654	5.292
Costa Rica	49	57	238	276	789	873
Cuba	58	68	509	563	1.606	1.725
Ecuador	57	68	202	259	449	562
El Salvador	63	72	130	178	291	384
España	462	623	748	1.613	7.031	8.957
Guatemala	130	149	208	301	441	621
Honduras	50	59	135	180	303	394
México	1.111	1.342	5.010	6.173	16.966	19.331
Nicaragua	26	31	65	93	115	166
Panamá	38	45	189	225	645	723
Paraguay	37	44	87	121	205	271
Perú	154	193	503	697	1.571	1.965
Portugal	119	145	323	460	1.686	1.976
República Dominicana	54	69	266	345	856	1.023
Uruguay	25	34	111	152	372	454
Venezuela (Rep. Bol. de)	219	276	903	1.193	2.812	3.405
Iberoamérica	4.826	6.004	18.579	24.593	66.709	79.215
Iberoamérica ^c	4.245	5.235	17.508	22.520	57.992	68.283

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

^a Refiere a programas cuyo presupuesto suele ser administrado íntegramente por los Ministerios o Secretarías de Educación.

^b Incluye programas de transferencias a grupos vulnerables y gasto en Investigación y Desarrollo.

^c No incluye España y Portugal.

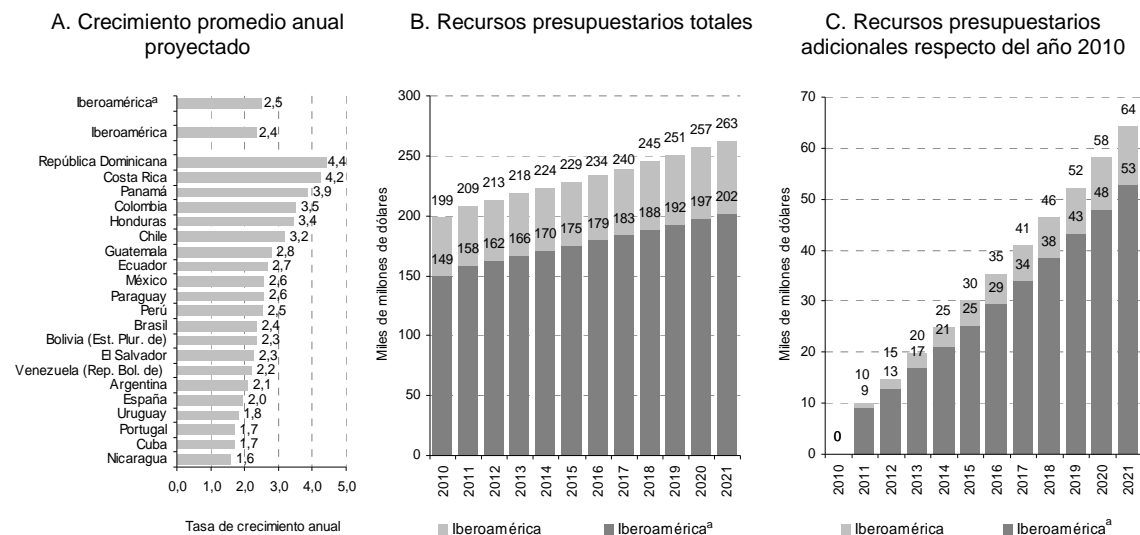
Con todo, y pese al significativo volumen de recursos necesarios para cumplir las metas en 2021, si se tiene en cuenta que el avance habrá sido progresivo al año 2020, el esfuerzo adicional de recursos netos para ese año bordea menos de 10,500 millones de dólares a nivel regional, y el incremento absoluto de recursos por país en dicho año se sitúa entre 10% y 20% de los montos movilizados el año anterior (véase el anexo estadístico para el detalle por países).

Conviene recordar que la proyección de los recursos adicionales necesarios para alcanzar las metas se basa en el cálculo de las diferencias entre el tránsito deseado hacia las metas y el mantenimiento de la situación educativa actual de los países. Sin embargo, en primer lugar es preciso contrastar dicho requerimiento de recursos con un escenario presupuestario real, que supone la mantención de la prioridad fiscal y macroeconómica del gasto en educación. Por tanto, en un escenario de crecimiento moderado durante los próximos 11 años (véase el gráfico

VIII.2.A), esto significará un aumento considerable del volumen de recursos disponibles para los programas educativos (véanse los gráficos VIII.2.B y VIII.2.C).

GRÁFICO VIII.2 IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): RECURSOS DISPONIBLES MANTENIENDO LAS PRIORIDADES FISCALES Y MACROECONÓMICAS DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN Y EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO, 2010-2021

(En miles de millones de dólares)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

^a No incluye España y Portugal.

Aun cuando habrá varios países cuyos recursos serán insuficientes para avanzar hacia las metas si sólo mantienen la misma prioridad macroeconómica del gasto público en educación, con un poco de esfuerzo y solidaridad, en los próximos años sí será posible avanzar y cumplir las metas específicas propuestas por la OEI en seguimiento de los compromisos suscritos durante la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación de mayo de 2008 y posteriormente en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada de abril de 2009.

A continuación se analizan los escenarios y alternativas de financiamiento para el cumplimiento de dichas metas.

B. El financiamiento de las metas educativas 2021: escenarios y fuentes

El grueso de los recursos que alimentan los sistemas educacionales en los países de la región lo constituyen los presupuestos fiscales destinados a estos fines. Por otro lado, se ha incrementado progresivamente el aporte del sector privado nacional, sobre todo por los aportes que las familias desembolsan para mejorar la educación de sus hijos, aunque muchas de las veces esto se traduce en una mayor segmentación educativa y segregación escolar (CEPAL, 2008). A los gastos gubernamentales y familiares se añaden otras fuentes complementarias, tales como el sector empresarial, la cooperación internacional bilateral y multilateral, los aportes de fundaciones filantrópicas, grupos religiosos y organizaciones no gubernamentales.

El gasto público depende de la recaudación impositiva, las transferencias entre gastos que el gobierno destina a distintos sectores y servicios, del crecimiento económico de los países, y de la captación de fondos extra-presupuestarios, ya sea de origen interno o externo. En cuanto al gasto privado, su aumento depende del incremento de recursos por parte de las familias y de cómo éstas valoran el gasto educativo en la asignación del presupuesto del hogar. Hay que tener en cuenta, además, el significativo peso de los gastos corrientes en la composición del gasto público total, así como de gran parte del gasto privado. Dicho gasto corriente, que normalmente supera el 90% del gasto público total en educación, se orienta mayoritariamente a remuneraciones de profesores y personal administrativo y, en menor medida, a mantenimiento del equipamiento educativo.

Una de las ventajas de diversificar las fuentes de financiamiento es lograr una mayor flexibilidad del gasto a fin de invertir más en las prioridades que se fijan los gobiernos para avanzar hacia el logro de sus propios objetivos. Los recursos extra presupuestarios y los presupuestarios definidos para programas puntuales permiten financiar iniciativas que apuntan directamente, por ejemplo, a mejorar la continuidad dentro del sistema educativo, sobre todo en los sectores más vulnerables y de menores ingresos; y a mejorar la gestión del sistema educacional a fin de que los gastos corrientes tengan un impacto mayor sobre la equidad, la calidad y la eficiencia de dicho sistema (CEPAL/UNESCO, 2005).

En el contexto del proyecto ‘Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios’, en las próximas páginas se analiza la capacidad presupuestaria de los países para financiar dichas metas, tanto en un escenario de mantención de la actual prioridad macroeconómica del gasto público, como en el de aprobación y cumplimiento de la meta 26 propuesta en dicho proyecto. Dicha meta específica plantea el aumento del esfuerzo económico de cada país a partir de planes de financiamiento elaborados el año 2011, y que toma la forma concreta de un aumento sistemático del presupuesto educativo en 0,1% del PIB a partir del año 2013 hasta alcanzar un máximo presupuestario de 6,5% del PIB. Para aquellos países que no lleguen a ese límite, la propuesta significaría que en un período de 9 años el presupuesto educativo aumente en 0,9% del PIB.

Adicionalmente, se plantean otras alternativas de financiamiento que permitan ya sea ahorrar recursos y redestinarlos, por ejemplo, al mejoramiento de la calidad educativa, o bien cubrir el déficit en que puedan incurrir los países con menor holgura de recursos propios. Entre estas alternativas se destaca en particular la creación del Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa, que forma parte íntegra del proyecto Metas Educativas 2021, que se explicita en la meta específica 27 proponiéndose su inicio en el año 2011.

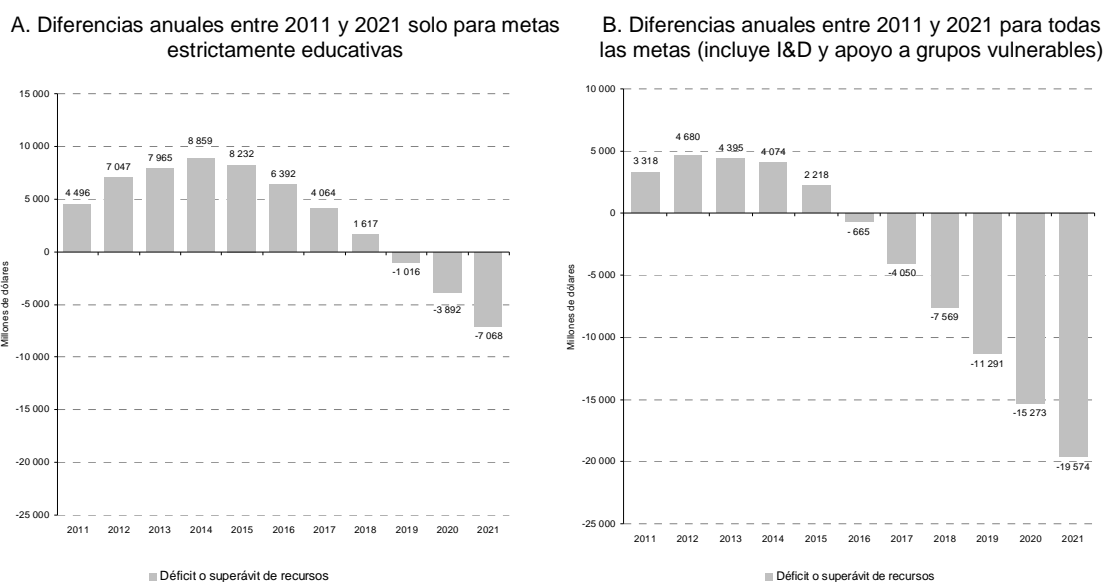
El escenario actual: mantención de la prioridad macroeconómica del gasto público en educación

Frente a las necesidades de financiamiento de las metas educacionales propuestas, los países de la región presentan diversas situaciones en cuanto a su capacidad de asumir los costos de superar las brechas en las respectivas metas con recursos del presupuesto público. Dicha capacidad depende, naturalmente, del actual grado de cobertura y de logro en cada uno de los niveles educativos, de las otras dimensiones que abarca la propuesta Metas Educativas 2021, del nivel y evolución que presente el producto interno bruto y de la fracción que de éste se destine al gasto público en educación.

El escenario normal para evaluar la capacidad de los países para avanzar en el cumplimiento de las metas es que éstos mantengan la proporción de recursos asignados al ámbito educativo dentro del presupuesto total (mantención de la prioridad fiscal del gasto educativo), y que éste no disminuya con respecto al PIB.

Frente a la actual crisis financiera internacional, es de esperar que al menos el año 2009 se mantengan o disminuyan los ingresos fiscales, por lo que es posible esperar una contracción del presupuesto público total. Sin embargo, dado el fuerte componente de gasto corriente que supone el sector educativo es improbable que, al menos inicialmente, los ajustes presupuestarios afecten mayormente a esta rama del gasto. Sin duda esto no será así si la crisis persiste, aunque hay crecientes señales de que la crisis no seguirá profundizándose y existen perspectivas de crecimiento para el año 2010.

GRÁFICO VIII.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): DIFERENCIAL DE RECURSOS NECESARIOS PARA CUMPLIR LAS METAS^a Y PRESUPUESTOS PÚBLICOS CONSTANTES, 2011-2021
(En millones de dólares de 2000)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

^a Estos valores incluyen los recursos que los países han de destinar a educación para mantener los indicadores actuales incluso sin mantener la prioridad macroeconómica, y que en 2021 alcanzarían un total 4,500 millones de dólares más que los destinados en 2010.

No obstante, dicho escenario es insuficiente para alcanzar la meta en la mayoría de los países, ya que su logro supone un aumento relativamente constante de los costos anuales. A nivel regional, durante los primeros años habría países con cierta holgura para avanzar hacia las metas, lo que daría un saldo positivo que podría destinarse a reforzar la calidad educativa hasta 2015. Sin embargo, en los años restantes el déficit de recursos se hace evidente, sobre todo al considerar el conjunto total de metas incluyendo el apoyo a grupos vulnerables e I&D (véanse los gráficos VIII.3.A y VIII.3.B).

Si bien esa evolución a nivel regional muestra periodos de holgura presupuestaria, solo Argentina (que aprobó una ley de financiamiento que permitiría iniciar el 2010 con recursos equivalentes a 6% de su PIB) y Cuba tendrían los suficientes recursos durante todo el decenio para financiar el avance hacia las metas. Los países restantes tendrían un déficit variable pero permanente, con las excepciones de Chile, Costa Rica, España, México y Portugal (véase el anexo estadístico).

Por ello, y como se planteara al inicio del presente capítulo, los compromisos adoptados en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación de 2008 y luego en la Conferencia de Ministros de Educación 2009 no pueden abordarse en forma independiente. Solo

avanzando en el conjunto total de metas, y específicamente las que suponen gradualmente una mayor movilización de recursos presupuestarios y extra-presupuestarios, se lograrán los objetivos propuestos en el proyecto Metas Educativas 2021.

El compromiso educativo: aumento del presupuesto educativo en 0,1% del PIB anual desde el año 2013

El proyecto Metas Educativas 2021 cuenta, entre sus metas generales la meta general undécima ‘Invertir más e invertir mejor’. La meta específica 26 propone ‘aumentar el esfuerzo económico de cada país para el logro de las Metas 2021’. Como se indicara al inicio de la presente sección, esto se haría a partir de planes de financiamiento elaborados el año 2011, y que toma la forma concreta de un aumento sistemático del presupuesto educativo de 0,1% del PIB desde el año 2012 hasta un máximo presupuestario de 6,5% del PIB. Para aquellos países que no lleguen a ese límite, la propuesta significaría que en un período de 9 años el presupuesto educativo aumente en 0,9% del PIB.

Este esfuerzo presupuestario supone también que en el conjunto de estos diez años, el PIB de cada país experimente un crecimiento medio moderado pero significativo y que se mantenga el gasto educativo en consonancia con este incremento. Evidentemente, si se hace este esfuerzo presupuestario, el logro de las metas educativas (excluyendo el apoyo financiero a grupos vulnerables y la I&D) será posible en la mayoría de los países sólo contando con recursos nacionales.

CUADRO VIII.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): DÉFICIT PRESUPUESTARIO PARA CUMPLIR LAS METAS
ESTRICTAMENTE EDUCATIVAS, 2011-2021 E INCREMENTO DE LA PRIORIDAD
MACROECONÓMICA QUE SUPONE SU CUMPLIMIENTO 2010 Y 2021^a
(Millones de dólares de 2000 y porcentaje del PIB)

Países	Año											% Gasto en educación	
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2010	2021
Argentina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,7	5,5
Bolivia (Est. Plur. de)	-26	-24	-21	-17	-12	-13	-13	-12	-11	-8	-5	6,7	6,7
Brasil	-265	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,3	5,5
Chile	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,6	3,9
Colombia	-101	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,1	5,6
Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,2	5,4
Cuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13,8	13,8
Ecuador	-44	-62	-55	-46	-50	-28	-24	-18	-10	-1	-	2,1	3,0
El Salvador	-53	-58	-46	-33	-21	-	-	-	-	-	-	3,2	3,9
España	-56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,6	4,7
Guatemala	-122	-131	-112	-92	-69	-49	-37	-23	-7	-	-	3,2	4,0
Honduras	-29	-27	-24	-21	-18	-15	-16	-16	-16	-15	-12	7,0	7,0
México	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,8	5,9
Nicaragua	-22	-29	-30	-31	-32	-24	-24	-25	-25	-25	-26	3,2	4,1
Panamá	-12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,1	5,0
Paraguay	-29	-33	-27	-20	-13	-8	-5	-1	-	-	-	4,1	4,9
Perú	-83	-47	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,7	3,4
Portugal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,3	5,4
República Dominicana	-25	-19	-3	-	-	-	-	-	-	-	-	2,5	3,4
Uruguay	-5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,1	3,5
Venezuela (Rep. Bol. de)	-106	-59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,8	4,5
Iberoamérica	-977	-488	-318	-260	-214	-137	-118	-95	-68	-49	-43	5,03	5,32
Iberoamérica ^b	-922	-488	-318	-260	-214	-137	-118	-95	-68	-49	-43	5,13	5,46

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

^a Excluye transferencias a grupos vulnerables y financiamiento de I&D. El gasto como porcentaje del PIB en 2021 corresponde al necesario para cumplir las metas, con un límite de incremento, respecto del año 2010, de 0,9% del PIB en todo el período (de acuerdo a la meta específica 26).

^b Gasto como porcentaje del PIB necesario para lograr las metas, más allá de la propuesta de la meta 26.c/ Excluye España y Portugal.

Con dicho esfuerzo, sólo algunos países mantendrían un déficit permanente de recursos (el Estado Multinacional de Bolivia, Honduras y Nicaragua), y otros tantos tendrían un déficit durante la mayor parte del período (Ecuador, El Salvador, Guatemala y Paraguay). Los países restantes tendrían algún déficit sólo inicialmente o gozarían de la suficiente holgura de recursos para invertir en calidad educativa o, eventualmente, para apoyar solidariamente a aquellos países que no estén en condiciones de solventar la totalidad de las metas con recursos propios (véase el cuadro VIII.3).

Con dicho esfuerzo presupuestario, a nivel regional el déficit sería relativamente poco significativo y para el período completo solo sumaría poco más de 2,700 millones de dólares. Sin embargo, al incluir las metas de apoyo a los grupos vulnerables (transferencias a estudiantes pobres) y de incremento de la I&D, el déficit sería bastante más alto, como se aprecia en el cuadro VIII.4. En tal escenario, un número significativo de países estaría en situación deficitaria y sólo unos cuantos países mantendrían su holgura o tendrían un déficit reducido: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México, Portugal y Uruguay.

Por este motivo, es necesaria la reflexión sobre las fuentes de financiamiento extra-presupuestarias, aun considerando que las transferencias a grupos vulnerables suelen ser propias de los programas de lucha contra la pobreza vigentes en la región, cuyo manejo presupuestario suele estar fuera del sector educativo.

CUADRO VIII.4
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): DÉFICIT PRESUPUESTARIO PARA CUMPLIR TODAS LAS METAS E INCREMENTO DE LA PRIORIDAD MACROECONÓMICA QUE SUPONE SU CUMPLIMIENTO 2010 Y 2021
(Millones de dólares de 2000)^a

Países	Año											% Gasto en todas las metas ^b	
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2010	2021
Argentina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,2	6,3
Bolivia (Est. Plur.de)	-35	-42	-48	-53	-57	-66	-73	-79	-85	-90	-93	7,0	7,6
Brasil	-602	-631	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,2	6,7
Chile	-21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,3	4,8
Colombia	-161	-47	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,2	6,1
Costa Rica	-3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,5	6,0
Cuba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14,3	13,7
Ecuador	-55	-85	-88	-91	-106	-94	-99	-102	-104	-104	-103	2,2	3,4
El Salvador	-63	-77	-75	-72	-68	-51	-53	-54	-56	-59	-62	3,3	4,5
España	-217	-51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,8	6,2
Guatemala	-141	-168	-168	-166	-162	-158	-160	-160	-159	-156	-150	3,2	4,6
Honduras	-38	-45	-52	-58	-64	-68	-77	-85	-92	-98	-104	7,1	7,8
México	-117	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,3	6,7
Nicaragua	-28	-40	-47	-53	-60	-56	-61	-65	-69	-73	-77	3,3	5,5
Panamá	-19	-13	-10	-8	-7	-8	-14	-22	-33	-46	-62	4,4	5,5
Paraguay	-36	-47	-47	-47	-47	-47	-50	-51	-53	-53	-54	4,2	5,6
Perú	-122	-124	-94	-70	-55	-20	-37	-65	-102	-147	-201	2,8	3,9
Portugal	-20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,2	6,5
República Dominicana	-40	-50	-50	-52	-68	-62	-75	-92	-111	-132	-156	2,7	3,9
Uruguay	-13	-8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,3	4,0
Venezuela (Rep. Bol. de)	-163	-174	-96	-14	-41	-24	-4	-	-	-	-	4,1	5,0
Iberoamérica	-1 894	-1 602	-775	-685	-735	-654	-702	-777	-864	-959	-1 062	5,72	6,28
Iberoamérica ^c	-1 657	-1 551	-775	-685	-735	-654	-702	-777	-864	-959	-1 062	5,67	6,30

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de cifras oficiales y del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

^a El gasto como porcentaje del PIB en 2021 corresponde al necesario para cumplir las metas, con un límite de incremento del presupuesto público en educación, respecto del año 2010, de 0,9% del PIB en todo el período (de acuerdo a la meta específica 26). Las cifras presentadas incluyen los costos transferencias a grupos vulnerables y financiamiento de I&D.

^b Gasto como porcentaje del PIB necesario para lograr las metas, más allá de la propuesta de la meta 26.

^c Excluye España y Portugal.

Posibles fuentes de financiamiento

Eficiencia y eficacia. La eficiencia y eficacia del gasto público ha sido un objetivo que ha merecido la atención de los poderes públicos durante largo tiempo. No hay recetas únicas para mejorar la asignación y el uso de los recursos, pero sí diversas opciones que merecen ser consideradas por cada uno de los países.

Una primera opción es lograr una mayor eficiencia en la utilización de los fondos públicos, de tal manera que con una mejor coordinación y gestión entre todas las administraciones educativas y sociales, centrales, regionales y municipales, se consigan mejores resultados con recursos similares.

Otra opción es la progresiva reasignación del gasto por nivel educativo, dado que el nivel universitario ostenta gastos por alumno hasta ocho veces superiores al gasto en primaria y podrían encontrarse mecanismos alternativos de financiamiento. Esta reasignación debería llevarse a la práctica, con base en amplios acuerdos políticos y sociales, de forma progresiva y garantizando al menos la gratuidad a los alumnos con recursos insuficientes y a todos aquellos que se considerara necesario.

Con el objeto de que el gasto en educación ejerza mayor impacto redistributivo, desde hace ya más de una década se han movilizad recursos para financiar programas focalizados que atienden a poblaciones con bajos niveles de logro y rendimiento, en zonas de escasos recursos. Esto ya está contemplado en las Metas Educativas 2021. Aunque los subsidios monetarios directos suelen implicar considerables recursos, dado que cubren a grupos poblacionales significativos, permiten un ahorro también considerable en términos de eficiencia del sistema, debido a su impacto positivo en la retención y progresión educativa de los beneficiarios. La reducción de las ineficiencias internas del sistema educativo es particularmente significativa dados los altos costos que entraña: en Iberoamérica, se perderían algo más de 18 mil millones de dólares en el año 2010 producto del rezago escolar entre los niveles educativos primario y secundario. Parece fundamental que los países con altas tasas de rezago y repetición identifiquen adecuadamente las causas de esta pérdida de recursos y elaboren políticas costo-efectivas que aumenten la eficiencia de los sistemas educativos en la región. Considerando el ahorro que implica reducir la ineficiencia del sistema, en la mayoría de los países es una buena inversión universalizar el ingreso a edad oportuna y mejorar el ritmo de progresión y retención dentro del sistema.

Otro mecanismo utilizado para optimizar el impacto del financiamiento es el de concursos de proyectos de pequeña escala y bajo monto, cuyo oferente es el Ministerio o Secretaría de Educación, y en el cual compiten las escuelas. Dicho mecanismo incorpora a la gestión y ejecución de programas especiales de apoyo a los propios actores (directivos y profesores de los establecimientos), haciéndolos responsables por el impacto de los recursos asignados, y desarrollando, con ello, mayor capacidad de gestión en las escuelas. Esto permite capitalizar la pequeña parte del presupuesto público de educación que no va a gastos corrientes.

Otra área donde se puede aumentar la eficiencia de los recursos empleados es mejorar la asistencia de los estudiantes a la sala de clases y disminuir la interrupción frecuente de que son objeto las clases. Si el tiempo efectivo que se dedica al aprendizaje disminuye, eleva el costo del mismo. Por el contrario, si se pueden enseñar los mismos conocimientos, destrezas y habilidades en menos tiempo de lo planificado, ello implica una economía de costos y una consiguiente liberación de recursos.

Política tributaria, los impuestos dirigidos y los incentivos tributarios.

Dado que la carga tributaria es comparativamente baja en muchos países de América Latina respecto de países más desarrollados, existe margen en los sistemas de tributación para recabar

recursos adicionales que podrían destinarse en parte a la consecución de las metas educativas propuestas.

Por otra parte, dado que los esfuerzos nacionales para mejorar la educación han logrado concitar consensos entre un amplio espectro de agentes, incluido el sector empresarial, es posible pensar en la asignación de impuestos especiales cuya recaudación se destine explícitamente a programas encaminados a mejorar los logros educativos de la población. También existen precedentes de aplicación de gravámenes a la propiedad inmobiliaria para financiar gastos en educación, e impuestos específicamente destinados a la provisión de libros de texto u otros servicios educativos. En general, los impuestos específicos que se han aplicado en beneficio de la educación se han destinado a la formación profesional y provienen de las empresas o directamente de descuentos en la nómina de salarios en la industria.

Otra vía para allegar recursos adicionales a la educación es por medio de los incentivos tributarios. Dado que las donaciones que realizan empresas y personas son sensibles a su costo, la vía más práctica que tienen los Estados para afectar los precios de las donaciones es a través del sistema tributario mediante incentivos. Si una donación a la educación puede ser deducida, al menos en parte, como gasto por la persona o la empresa para fines de generar sus rentas, o descontada de sus impuestos, la donación pasa ser un incentivo para el donante.

Los recursos externos

Entre las posibles fuentes de financiamiento externo, se ha planteado con fuerza la posibilidad de convertir, mediante diversos mecanismos financieros, parte del servicio de la deuda pública en inversión para la educación. Hace más de una década y media CEPAL y UNESCO plantearon conjuntamente que una fuente posible de financiamiento para redinamizar la educación eran las reasignaciones de fondos entre presupuestos de distintos sectores; por ejemplo, desde defensa y servicio de la deuda hacia educación y conocimiento (CEPAL-UNESCO, 1992).

En la XIV Cumbre Iberoamericana celebrada en San José, Costa Rica, en noviembre del 2004, los jefes de estado y de gobierno de Iberoamérica acordaron dos líneas de acción fundamentales en el marco del canje de deuda (o sus intereses) por educación. La primera se refiere a la negociación de la deuda bilateral y multilateral de los estados iberoamericanos, y la segunda a la discusión con el FMI en torno a los criterios para clasificar la inversión social. En este marco, la Comunidad Iberoamericana propondría al Fondo Monetario Internacional nuevos criterios para contabilizar el gasto en educación como inversión social, para disminuir la contabilidad del déficit fiscal y ser objeto de beneficios.

Actualmente, frente a las necesidades de rediseño de la arquitectura financiera internacional a raíz de la reciente crisis financiera, en particular de los organismos internacionales de financiamiento como el propio FMI, estos planteamientos pueden enfrentar una mejor acogida.

Por otro lado, existen desde mediados de la década de los ochenta precedentes de conversión de deuda externa bilateral que involucran acreedores oficiales bilaterales. Estas operaciones transforman un pasivo en otro con diferentes características de desembolso. En América Latina existen experiencias de acuerdos bilaterales de reducción de deuda, lo que involucra a un gobierno acreedor que convierte su deuda, casi siempre con descuento, con el compromiso por parte del país deudor de que empleará el equivalente -o una fracción menor- en moneda local en un proyecto de desarrollo acordado previamente con el país acreedor (CEPAL/UNESCO, 2005).

Las iniciativas en este campo requieren tener claros los criterios respecto de dónde invertir, con qué objetivo y cómo se evalúan los resultados, y explicitar estos criterios en los eventuales procesos de renegociación. Por otra parte debiera también plantearse un criterio

distributivo, de carácter solidario, privilegiando como receptores de programas de condonación o conversión de deuda aquellos países que requieren mayores recursos, en relación con su PIB, para lograr las metas propuestas.

En cuanto a cooperación internacional y multilateral, los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) constituyen la fuente del grueso de la cooperación bilateral para la educación en todo el mundo (alrededor de 80%). Entre ellos, le corresponde un papel destacado a la Unión Europea (UE), el mayor donante mundial de ayuda al desarrollo y humanitaria. En 2006, la UE y sus Estados miembros destinaron un importe calculado en 47,000 millones de euros en concepto de ayuda pública a los países en desarrollo (0,43% del PIB de los Estados miembros), la mayor parte en forma de subvenciones a fondo perdido.

En mayo de 2005, los Ministros de la UE acordaron un nuevo objetivo colectivo del 0,56% para 2010, que supondría 20,000 millones de euros adicionales de ayuda, y fijaron el año 2015 como límite para llegar al 0,7%.

Otra parte de los aportes monetarios de las organizaciones de cooperación internacional al desarrollo de los sistemas educativos de la región provienen de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Agencia Japonesa de Ayuda Internacional y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo (USAID).

El fondo solidario de cooperación educativa

El proyecto iberoamericano Metas Educativas 2021 incluye entre sus metas ‘incrementar la solidaridad internacional con los países que manifiestan mayores dificultades’. En este sentido, no pretende ser una exigencia a los países sin tener en cuenta su situación ni el esfuerzo económico que les va a suponer. Por el contrario, parte de las condiciones económicas de cada país y del nivel actual en el que se encuentra la educación en cada uno de ellos. De ahí que se haya propuesto que cada país establezca sus prioridades en las metas acordadas y fije el nivel de logro al que aspira razonablemente alcanzar en el año 2021.

Existe también la voluntad de que los países perciban la voluntad colectiva de apoyarse mutuamente y de recibir la cooperación necesaria para el logro de las metas propuestas. Por ello se ha acordado estudiar la creación de un fondo solidario de cooperación para la cohesión educativa que complete el esfuerzo de los países en la consecución de las Metas. Las aportaciones a dicho fondo deberían canalizarse a alguna de las metas establecidas y negociarse con los países beneficiarios para acordar el esfuerzo compartido. Como se señala en la última de las Metas Educativas 2021, los recursos económicos para la cooperación deberían aportar entre el 20% y el 40% de lo que necesitan los países y las regiones con mayor retraso educativo para el cumplimiento de las Metas.

Se propone que la SEGIB y la OEI asuman la definición y seguimiento de este proceso, en estrecha coordinación con los Ministerios de Economía y de Educación de los países iberoamericanos, para lograr de los países con mayor desarrollo económico, de la Unión Europea, de las organizaciones y bancos americanos e internacionales, y de los donantes públicos y privados, los recursos necesarios que apoyen y completen el esfuerzo financiero que realicen los países para alcanzar las metas propuestas.

Así mismo, el proyecto “Metas Educativas 2021” incluye el apoyo solidario de todos los países y el impulso a un conjunto de programas, que se corresponden en gran medida con cada una de las metas propuestas, y que tienen como objetivo el logro de las principales metas. Se pretende, por tanto, que participen en su desarrollo de forma coordinada los Ministerios responsables de cada país, las instituciones interesadas, los grupos de expertos iberoamericanos, las redes de escuelas y de

profesores innovadores y todos aquellos grupos sociales que puedan enriquecerlos y extenderlos. Se trata, en definitiva, de que los países comprometidos con las Metas Educativas 2021 perciban el apoyo solidario de los demás países y se sientan partícipes de un ambicioso proyecto educativo iberoamericano.

En este sentido, el estudio de CEPAL y de la OEI tiene como función servir de referencia para las decisiones de cada uno de los países tanto en materia de definición de niveles para alcanzar las metas como de la exploración de alternativas de financiamiento. Para esto ha tratado, a lo largo de las páginas anteriores, de elaborar proyecciones de los costos involucrados en cada una de las metas que fue posible cuantificar para así dar una visión global de lo que significaría financieramente avanzar hacia determinados niveles de logro en cada una de las metas y en el conjunto global de las mismas.

Bibliografía

- Banco Mundial (2000a), *From Early Childhood Development to Human Development*. Editora, Mary Eming Young.
- _____ (2000b) *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise. The Task Force on Higher Education and Society*, Washington DC, USA.
- Boekaerts, Monique (2006), *Motivar para aprender*, UNESCO/IBE (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura /Oficina Internacional de Educación), Ciudad de México.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2009), *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2008 (LC/G.2402-P)*, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.08.II.G.89.
- _____ (2008), *Panorama social de América Latina, 2007 (LC/G.2351-P)*, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.07.II.G.124.
- _____ (2007), *Cohesión Social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe (LC/G.2335/Rev.1)*, Santiago de Chile.
- _____ (2005), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe, (LC/G.2331-P)*, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.05.II.G.107.
- CEPAL/CIDOB (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Centro de Estudios Internacionales de Barcelona) (2007), *Visiones del Desarrollo de América Latina*, José Luis Machinea y Narcís Serra Editores, Santiago de Chile.
- CEPAL/CRDI/EuropeAid (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo/Dirección General Comisión Europea) (2009), *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*, Wilson Peres y Martin Hilbert Editores, Santiago de Chile.
- CEPAL/OIJ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Iberoamericana de Juventud) (2008), *Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un modelo para armar (LC/G.2391)*, Santiago de Chile.
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2005), *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*,

- (LC/L.2246-P), Serie Seminarios y Conferencias N°43, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.05.II.G.4.
- _____ (2004), *Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y El Caribe* (síntesis), (LC/G.2253 (SES.30/15), San Juan, Puerto Rico.
- _____ (1992), *Educación y conocimiento ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- Espíndola, Ernesto y Arturo León (2002), “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 30, septiembre-diciembre.
- Delors, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro*, Correo de la UNESCO, México, D.F.
- Ferreiro, E. (1999), *Cultura escrita y educación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Franco, Rolando (2002), “La educación y la segunda generación de reformas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 30, septiembre-diciembre.
- Gajardo, Marcela (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Documento N°15, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL).
- García Huidobro, Juan Eduardo y Carlos Concha (2009), *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*, Documento en elaboración, [en línea] http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/memorias/reunionnac/conferencias/carlos_concha_chile.pdf
- Hopenhayn, Martín (2002), “Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30 septiembre-diciembre.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone (2000), *El gran eslabón*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Jara, Ignacio (2008), *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina (CEPAL).
- Lerner, D. (2009), “Construir la escuela como comunidad de estudio”, en I.Miret y C.Armendano (coord.), *Lectura y bibliotecas escolares*, OEI, Madrid.
- Londoño, L.O. y Soler, M. (2009), “Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización”, en M. Jabonero y J. Rivero (coord.), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*, OEI, Madrid.
- Malagon, Luis Alberto (2004), “Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la universidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea] <http://www.rieoei.org/deloslectores/626Malagon.PDF>.
- Martínez Rizo, Felipe (2009), “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Propuesta de un modelo”, en E. Martín y F. Martínez Rizo (coord.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, OEI, Madrid.
- Ministerio de Educación de Chile/ENLACES (Centro de Educación y Tecnología de Chile) (2008), *Second Information Technology and Education Study, SITES 2006. Resultados Nacionales*.
- Naciones Unidas (1999), *Declaración y programa sobre una cultura de paz*, Asamblea General [en línea] http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008), *Las Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, OEI, España.
- Peralta, V. (2009), “El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad”, en J.Palacios y E. Castañeda (coord.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, OEI, Madrid.

- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2001), Informe de Desarrollo Humano Mundial 2001. Making new technologies work for human development, New York, U.S.A.
- Poggi, M. (2009), “Indicadores y desafíos de los sistemas educativos de América Latina”, en E. Martín y F. Martínez Rizo (coord.), Avances y desafíos en la evaluación educativa, OEI, Madrid.
- PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe) (2006), Sobre estándares y evaluaciones en América Latina, [en línea] http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros.
- Reimers, Fernando y Eleonora Villegas-Reimers (2006), “Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático”, en Revista PRELAC Nro. 2 febrero 2006, (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC) Santiago de Chile.
- Rivero, José (1998), “La educación infantil en el siglo XXI”, en Boletín N°47, diciembre, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Ruiz, Z. y Mota, M. (2009), “La educación artística: itinerario de la agenda internacional”, en L. Jiménez, I. Aguirre y L.G. Pimentel (coord.), Educación artística, cultura y ciudadanía, OEI, Madrid.
- Sunkel, Guillermo (2006), Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores, Serie Políticas Sociales, N° 126, CEPAL, Santiago de Chile.
- Tiana, A. (2009), “Evaluación y cambio educativo. Los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación”, en E. Martín y F. Martínez Rizo (coord.), Avances y desafíos en la evaluación educativa, OEI, Madrid.
- Torres, Rosa María (2006), Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida, en <http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>.
- Trucco, Daniela (2005), “Aprendizajes sobre la calidad de la educación”, en: Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano, [en línea] www.revistadesarrollohumano.org.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2006a), Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural, París.
- _____ (2006b), La educación artística: seguimiento de la Conferencia Mundial de Lisboa, Consejo Ejecutivo, París, [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146577s.pdf>.
- _____ (1997), Clasificación Normalizada de la Educación CINE 1997.
- _____ (1994), Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia España, Salamanca.
- _____ (1970), La alfabetización funcional. Cómo y por qué, París.
- UNESCO/LLECE (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación) (2008a), SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Rendimiento estudiantil en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- _____ (2008b) Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y El Caribe, Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (2008a), Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz, UNESCO/OREALC Santiago de Chile.
- _____ (2008b), Situación Educativa de América Latina y El Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007, Santiago de Chile.
- _____ (2007a), Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar, México, D.F.

- _____ (2007b), Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- _____ (2005), La educación técnica y profesional de nivel medio en siete países de América Latina. Hacia un estado del arte, OREALC Santiago de Chile.
- _____ (2004) Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana, Santiago de Chile.
- UNESCO/UNICEF (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (1996) La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una perspectiva global, [en línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149393s.pdf>.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2000), Educación en América Latina y el Caribe: diez años después de la cumbre mundial a favor de la infancia, Colombia, 2000.
- Villatoro, Pablo (2007), Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio. Una propuesta para América Latina y el Caribe, (LC/L.2712-P) Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Serie Políticas Sociales N°132, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.07.II.G.60.
- Zorrilla, M. (2009), “Re-pensar la escuela como escenario del cambio educativo”, en A. Marchesi; J.C. Tedesco y C. Coll (coord.), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, OEI, Madrid.

Anexo metodológico

A continuación se describen los aspectos más relevantes considerados al trabajar las series de producto interno bruto, población, educación y gasto público disponibles, y luego proyectar los costos de alcanzar las metas educativas entre el año 2011 y el año 2021.

Series de población

Las series de población corresponden a proyecciones realizadas por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) / División de Población de la CEPAL. Éstas se confeccionan a partir de la información censal disponible y modelos de proyección poblacional comúnmente utilizados en Naciones Unidas.

Dichas series, disponibles por edades y años simples, permitieron establecer los universos poblacionales de distintos grupos de edad, consistentes con las clasificaciones educativas internacionales adaptadas a cada país.

Información sobre el producto interno bruto

La información del PIB y PIB per cápita fue obtenida desde el sistema CEPALSTAT (<http://websie.eclac.cl/sisgen/ConsultaIntegrada.asp>), cotejada y completada con información proveniente del World Development Indicators (<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20398986~menuPK:64133163~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html>) del Banco Mundial. Las cifras están expresadas en dólares americanos del año 2000.

La información sobre tasas de crecimiento de 2008 y proyecciones a 2009 y 2010 se obtuvo de CEPAL *Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Políticas para la generación de empleo de calidad 2007-2008*, Santiago de Chile, 2009 (CEPAL), del Banco de España, *Informe de proyecciones de la economía española*, Boletín Económico 33, marzo 2009 y del Fondo Monetario Internacional, *Perspectivas de la economía mundial al día. Actualización de las proyecciones centrales*, 8 de julio de 2009. No fue posible obtener dichas cifras para Portugal, por lo que se utilizó el crecimiento estimado y proyectado para la EuroZona.

Las tasas de crecimiento utilizadas para proyectar el PIB entre 2011 y 2021 son, para la mayoría de los países, el crecimiento promedio anual observado entre 1981 y 2007. En aquellos casos en que dicho promedio mostraba una proyección optimista (Chile, España y Portugal), se optó por períodos observados de menor crecimiento.

La siguiente tabla muestra los valores estimados y proyectados de las tasas de crecimiento por países para 2008, 2009 y 2010, y la tasa de crecimiento promedio anual utilizada para proyectar los PIB entre 2011 y 2021.

IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES):
CRECIMIENTO DEL PRODUCTO INTERNO BRUTO EN 2008, PROYECCIÓN DE 2009 Y 2010,
TASA DE CRECIMIENTO 2011-2021 A/ Y GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN DE 2010
(Tasas anuales de variación)

Países	2008	Proyección de 2009	Proyección de 2010	Tasa de crecimiento promedio proyectada entre 2011 y 2021	Gasto público social en educación proyectado en 2010
Argentina	7,0	1,5	3,0	2,1	4,7
Bolivia (Estado Plur. de)	6,1	2,5	3,5	2,3	6,7
Brasil	5,1	-0,8	3,5	2,4	5,3
Chile	3,2	-1,0	3,5	3,2	3,6
Colombia	2,6	0,6	3,5	3,5	5,1
Costa Rica	2,6	-3,0	3,0	4,2	5,2
Cuba	4,3	1,0	3,0	1,7	13,8
Ecuador	6,5	1,0	2,5	2,7	2,1
El Salvador	2,5	-2,0	2,5	2,3	3,2
España	1,2	-3,0	4,1	2,0	4,6
Guatemala	4,0	-1,0	2,5	2,8	3,2
Honduras	4,0	-2,5	2,5	3,4	7,0
México	1,3	-7,0	2,5	2,6	5,8
Nicaragua	3,2	-1,0	2,5	1,6	3,2
Panamá	9,2	2,5	5,0	3,9	4,1
Paraguay	5,8	-3,0	3,0	2,6	4,1
Perú	9,8	2,0	5,0	2,5	2,7
Portugal	0,8	-3,8	0,6	1,7	5,3
República Dominicana	5,3	1,0	2,0	4,4	2,5
Uruguay	8,9	1,0	3,5	1,8	3,1
Venezuela (Rep. Bol. de)	4,8	0,3	3,5	2,2	3,8

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Series de información educativa y de gasto público en educación

Las series de información educativa y fiscal obtenida inicialmente provienen íntegramente de la base de datos en línea del Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO/UIS), disponibles en general para el período 1999-2007/2008:

(http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng)

Estas series de información fueron complementadas o actualizadas por fichas de información estadística distribuidas por la OEI. Del total de 21 fichas distribuidas (Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela), se obtuvieron 11 devoluciones. La información estadística actualizada quedó incorporada en las respectivas estimaciones y proyecciones.

La información recopilada corresponde a tasas brutas y netas de matrícula, porcentaje de repetidores, porcentaje de estudiantes en establecimientos privados y gasto público en educación para los niveles preescolar (alrededor de 3 a 5 años de edad), primario, secundario básico, secundario superior, postsecundario no terciario y terciario.

Clasificación internacional normalizada de la educación 1997 (CINE 1997).

La información recopilada por países es consistente con la clasificación CINE 1997, que agrupa niveles educativos según sus contenidos, lo que no necesariamente corresponde con las duraciones oficiales de los ciclos en cada país. La información de población utilizada para las proyecciones coincide con las edades oficiales de ingreso y término de los niveles estandarizados. En este sentido, la población por grupos de edad es disímil entre países.

Estimación de datos en series de indicadores sobre educación

Las series de educación extraídas de las bases de UIS, no incluyen datos para todos los años o para todos los indicadores. Las series se completaron intrapoliando datos a través de regresiones con mínimos cuadrados ordinarios. En los países en que no hubo datos para toda la serie de un indicador, se usó el método de cluster por k-medias y se atribuyó la media del grupo en que se ubicó el país.

En el caso de los indicadores para educación inicial (0 a 3 años de edad), se utilizó como referencia la información desagregada por edades simples provenientes de las encuestas de hogares de Brasil (PNAD-2007) y de Chile (CASEN-2006) para ajustar un modelo exponencial. Éste se aplicó luego a los datos sobre matrícula bruta en educación preescolar (3 a 6 años) de cada país.

Valoración de los costos unitarios por nivel

La estimación del costo per cápita por estudiante en el año base (subdividido en costo o gasto corriente y de inversión), requerida para realizar las proyecciones de costos de las metas, se realizó de la siguiente manera:

$$CU_{ij} = \frac{GP_{ij}}{TB_{ij} \cdot POB_{ij} \cdot PPUB_{ij}}$$

Donde

GP_{ij} es el gasto público del país i en el nivel j en dólares de 2000.

Éste se obtuvo a partir del reporte del gasto público del país i en el nivel j expresado como porcentaje del PIB.

TB_{ij} es la tasa bruta de matrícula del país i en el nivel j , expresada como proporción

POB_{ij} es la población del grupo de edad que oficialmente debe estar en el nivel j del país i

$PPUB_{ij}$ es el porcentaje de estudiantes en escuelas públicas del país i en el nivel j , expresado en proporción. Este valor se obtuvo como el complemento del porcentaje de estudiantes privados reportado por UIS.

En el caso del costo de la educación inicial (0 a 3 años de edad), no reportado por UIS, se le asignó el costo unitario de la educación preescolar. Respecto del costo unitario de la educación

postsecundaria no terciaria, además de la falta de información en alrededor de la mitad de los países, el valor obtenido por este procedimiento fue en ocasiones aberrante, por lo que –sobre la base de la información observada cuyo comportamiento fue ‘normal’–, se procedió a valorar la educación técnico profesional en forma estándar equivalente a ½ del costo unitario de la educación universitaria.

Cabe señalar que al tomar el valor unitario de cada nivel y multiplicarlo por la tasa neta de matrícula (indicador normalmente utilizado para el costeo de las metas), se produce una diferencia atribuible a los costos de la extraedad (repetidores cuya edad queda sobre el grupo de edad oficial de cada nivel). Este valor no es equivalente a los costos de repetición, por cuanto este último incluye la repetición al interior del nivel, información no posible de determinar al trabajar con tasas brutas y netas de matrícula por nivel.

Estimación de los valores del año base

Salvo el caso del PIB y las proyecciones poblacionales, el año base de la proyección (2010) corresponde al valor del indicador, así como su costo unitario, para el año más reciente disponible (habitualmente 2007/2008).

Procedimiento general de estimación de costos para las metas educativas 2021

Las estimaciones realizadas para costear las metas en los niveles de preprimaria, primaria, secundaria básica, secundaria superior y terciaria utilizan los costos per cápita observados, salvo en los casos anteriormente indicados. El cálculo no incluye el costo de nuevos recintos educativos, pues implícitamente se registra en el gasto per cápita en inversión al ser multiplicado por las tasas de matrícula proyectadas en función de los valores meta.

Las proyecciones de cobertura y acceso a la educación pública se realizaron suponiendo un nivel de participación privada constante y equivalente a los niveles observados en el último año disponible. Las coberturas públicas se proyectaron sobre la base de las tasas netas de matrícula, aplicadas sobre las proyecciones poblacionales para cada rango de edades relevante y descontando la participación privada. Al volumen total de recursos por nivel obtenido así se le añadió la proporción de gasto atribuible a la extraedad observada en el año más reciente.

Si el volumen total de recursos públicos en 2010 es:

$$VT_{ij}^{2010} = (CU_{ij}^{2010} \cdot TB_{ij}^{2010} \cdot POB_{ij}^{2010} \cdot PPUB_{ij}^{2010})$$

y el volumen de recursos públicos gastados en el año k en los estudiantes que deben ir en el nivel j es

$$VTN_{ij}^k = (CU_{ij}^{2010} \cdot TN_{ij}^k \cdot POB_{ij}^k \cdot PPUB_{ij}^{2010})$$

Entonces, el volumen total de recursos públicos en el año k , del país i en el nivel j es

$$VT_{ij}^k = VTN_{ij}^k + VTN_{ij}^k \cdot ((VT_{ij}^{2010} - VTN_{ij}^{2010}) \cdot (VT_{ij}^{2010}))$$

Donde

TB_{ij} corresponde a la tasa bruta de matrícula en el país i , nivel j , y

TN_{ij} corresponde a la tasa neta de matrícula en el país i , nivel j .

Los valores meta y las trayectorias

La mayoría de las metas están establecidas como rango de valores. Cada país, dependiendo, de su situación, sigue una trayectoria lineal hacia el valor meta, ya sea de 2015 o de 2021.

El valor meta de cada país, al año 2015 o al año 2021 se determinó de la siguiente manera:

Si $MAX(I_{ij}) > MAX(M_{.j})$, entonces

$$M_{ij} = MIN(M_{.j}) + (MAX(M_{.j}) - MIN(M_{.j})) * (I_{ij} - MIN(I_{ij})) / (MAX(M_{.j}) - MIN(I_{ij}))$$

Si $MAX(I_{ij}) \leq MAX(M_{.j})$, entonces

$$M_{ij} = MIN(M_{.j}) + (MAX(M_{.j}) - MIN(M_{.j})) * (I_{ij} - MIN(I_{ij})) / (MAX(I_{ij}) - MIN(I_{ij}))$$

Y si $I_{ij} \geq MAX(M_{.j})$ entonces

$$M_{ij} = I_{ij}$$

Donde

I_{ij} es el valor observado del país i , nivel j

$MAX(I_{ij})$ y $MIN(I_{ij})$ son los valores máximos y mínimos observados del conjunto de países

$MAX(M_{.j})$ y $MIN(M_{.j})$ son los valores máximos y mínimos de las metas para el nivel j

Educación inicial para niños de 0 a 3 años de edad

La meta para este nivel implica ubicar la tasa neta de matrícula en un rango que varía entre 30% y 60% dependiendo de los niveles iniciales, excepto en países cuyos costos fueran significativamente deficitarios, para los cuales el nivel meta en el año 2021 fue la triplicación del valor inicial.

CUADRO A.1
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA NETA DE MATRÍCULA PROYECTADA PARA
EDUCACIÓN INICIAL DE 0 A 3 AÑOS DE EDAD

Preprimaria ²												
Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	12,7	17,0	21,3	25,6	29,9	34,2	38,5	42,8	47,1	51,4	55,7	60,0
Bolivia (Estado Plur. de)	8,0	9,5	11,0	12,4	13,9	15,3	16,8	18,3	19,7	21,2	22,7	24,1
Brasil	9,9	10,5	11,1	11,8	12,4	13,0	17,6	22,2	26,8	31,3	35,9	40,5
Chile	10,2	14,7	19,3	23,8	28,3	32,8	37,4	41,9	46,4	50,9	55,5	60,0
Colombia	6,8	9,3	11,8	14,2	16,7	19,2	21,7	24,1	26,6	29,1	31,6	34,0
Costa Rica	11,3	14,3	17,2	20,1	23,0	26,0	28,9	31,8	34,7	37,6	40,6	43,5
Cuba	19,2	22,9	26,6	30,3	34,0	37,7	41,4	45,1	48,8	52,5	56,2	59,9
Ecuador	14,9	15,9	16,9	18,0	19,0	20,0	25,1	30,3	35,4	40,6	45,7	50,8
El Salvador	8,8	11,5	14,2	16,9	19,5	22,2	24,9	27,6	30,2	32,9	35,6	38,3
España	19,3	19,3	19,3	19,3	19,3	19,3	26,1	32,8	39,6	46,4	53,2	60,0
Guatemala	4,9	5,8	6,6	7,5	8,4	9,3	10,2	11,1	12,0	12,9	13,7	14,6
Honduras	5,9	7,0	8,1	9,2	10,3	11,3	12,4	13,5	14,6	15,6	16,7	17,8
México	18,0	19,4	20,8	22,2	23,6	25,0	30,4	35,8	41,2	46,6	51,9	57,3
Nicaragua	9,8	11,6	13,4	15,1	16,9	18,7	20,5	22,3	24,0	25,8	27,6	29,4
Panamá	12,0	15,0	18,0	20,9	23,9	26,9	29,9	32,9	35,9	38,9	41,8	44,8
Paraguay	5,7	8,1	10,4	12,8	15,2	17,5	19,9	22,3	24,6	27,0	29,4	31,7
Perú	13,2	16,3	19,5	22,6	25,7	28,8	31,9	35,0	38,1	41,2	44,3	47,4
Portugal	15,4	18,8	22,1	25,4	28,7	32,1	35,4	38,7	42,0	45,4	48,7	52,0
República Dominicana	5,4	7,7	10,1	12,4	14,7	17,1	19,4	21,7	24,1	26,4	28,7	31,1
Uruguay	14,5	17,8	21,0	24,3	27,5	30,7	34,0	37,2	40,4	43,7	46,9	50,1
Venezuela (Rep. Bol. de)	10,7	12,5	14,4	16,3	18,1	20,0	23,7	27,4	31,0	34,7	38,4	42,1

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS) y encuestas de hogares.

Educación inicial para niños de 3 a 6 años de edad

La meta relativa a aumentar la oferta de educación inicial para niños y niñas entre tres y seis años, plantea como niveles de logro que entre el 30% y el 100% de los niños en este tramo de edad reciba atención educativa temprana en 2015 y entre el 60% y 100% la reciba en 2021. A continuación se muestra la proyección de la tasa neta de matrícula para el nivel de preprimaria utilizada en el procedimiento de costeo.

CUADRO A.2
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA NETA DE MATRÍCULA PROYECTADA PARA
EDUCACIÓN PREPRIMARIA DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	66,1	68,2	70,3	72,4	74,6	76,7	80,6	84,5	88,3	92,2	96,1	100,0
Bolivia (Estado Plur. de)	39,7	43,5	47,3	51,1	54,8	58,6	65,5	72,4	79,3	86,2	93,1	100,0
Brasil	47,3	47,9	48,4	48,9	49,5	50,0	58,3	66,7	75,0	83,3	91,7	100,0
Chile	52,8	55,8	58,7	61,7	64,6	67,6	73,0	78,4	83,8	89,2	94,6	100,0
Colombia	63,3	65,6	67,9	70,2	72,5	74,8	79,0	83,2	87,4	91,6	95,8	100,0
Costa Rica	53,8	56,6	59,5	62,4	65,3	68,2	73,5	78,8	84,1	89,4	94,7	100,0
Cuba	98,2	98,4	98,5	98,6	98,7	98,8	99,0	99,2	99,4	99,6	99,8	100,0
Ecuador	50,3	53,4	56,6	59,7	62,8	65,9	71,6	77,2	82,9	88,6	94,3	100,0
El Salvador	50,3	53,4	56,5	59,6	62,7	65,8	71,5	77,2	82,9	88,6	94,3	100,0
España	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guatemala	27,3	27,8	28,4	28,9	29,5	30,0	35,0	40,0	45,0	50,0	55,0	60,0
Honduras	31,6	35,3	39,0	42,7	46,3	50,0	55,0	60,0	65,0	70,0	75,0	80,0
México	97,5	97,7	97,8	98,0	98,1	98,3	98,6	98,9	99,1	99,4	99,7	100,0
Nicaragua	53,9	54,1	54,3	54,6	54,8	55,0	55,8	56,7	57,5	58,3	59,2	60,0
Panamá	61,4	65,1	68,8	72,5	76,3	80,0	83,3	86,7	90,0	93,3	96,7	100,0
Paraguay	30,4	34,7	39,1	43,4	47,8	52,1	60,1	68,1	76,1	84,0	92,0	100,0
Perú	64,2	67,4	70,5	73,7	76,8	80,0	83,3	86,7	90,0	93,3	96,7	100,0
Portugal	77,7	79,1	80,5	81,9	83,3	84,7	87,2	89,8	92,3	94,9	97,4	100,0
República Dominicana	29,4	33,9	38,3	42,7	47,1	51,5	57,9	64,3	70,8	77,2	83,6	90,0
Uruguay	72,0	73,7	75,5	77,2	79,0	80,7	83,9	87,2	90,4	93,6	96,8	100,0
Venezuela (Rep. Bol. de)	55,1	57,1	59,0	61,0	63,0	65,0	70,8	76,7	82,5	88,3	94,2	100,0

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS)

Educación primaria

Las metas al 2021 persiguen asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias. Para ello se estableció que en 2015 el 100% del alumnado esté escolarizado en educación primaria y entre el 80% y el 100% la terminen a la edad correspondiente. En 2021, que más del 90% de los alumnos terminen la educación primaria a la edad establecida. Las estimación conjunta de los niveles de escolarización y término oportuno se resumió con el indicador de tasa neta de matrícula. A continuación se muestra la proyección de la tasa neta de matrícula para el nivel de primaria utilizada en el costeo.

CUADRO A.3
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA NETA DE MATRÍCULA PROYECTADA PARA
EDUCACIÓN PRIMARIA
(En porcentajes)

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	98,3	98,5	98,7	98,9	99,2	99,4	99,4	99,5	99,5	99,6	99,6	99,7
Bolivia (Estado Plur. de)	93,7	94,5	95,3	96,1	96,9	97,6	97,8	98,0	98,2	98,4	98,6	98,8
Brasil	92,6	93,5	94,5	95,4	96,3	97,3	97,5	97,7	97,9	98,2	98,4	98,6
Chile	94,4	95,1	95,8	96,5	97,2	97,9	98,1	98,3	98,4	98,6	98,8	99,0
Colombia	90,1	91,3	92,6	93,8	95,1	96,3	96,6	96,9	97,2	97,5	97,8	98,2
Costa Rica	95,9	96,4	97,0	97,5	98,0	98,5	98,6	98,7	98,9	99,0	99,1	99,2
Cuba	98,5	98,7	98,9	99,1	99,3	99,4	99,5	99,5	99,6	99,6	99,7	99,7
Ecuador	46,2	52,9	59,7	66,5	73,2	80,0	81,7	83,3	85,0	86,7	88,3	90,0
El Salvador	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
España	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guatemala	95,0	95,6	96,3	96,9	97,5	98,1	98,3	98,5	98,6	98,8	98,9	99,1
Honduras	93,3	94,1	95,0	95,8	96,7	97,5	97,7	97,9	98,1	98,3	98,5	98,8
México	97,6	97,9	98,2	98,5	98,8	99,1	99,2	99,3	99,3	99,4	99,5	99,6
Nicaragua	95,5	96,1	96,6	97,2	97,8	98,3	98,5	98,6	98,8	98,9	99,0	99,2
Panamá	98,3	98,5	98,7	98,9	99,1	99,4	99,4	99,5	99,5	99,6	99,6	99,7
Paraguay	98,4	98,6	98,8	99,0	99,2	99,4	99,5	99,5	99,6	99,6	99,7	99,7
Perú	93,7	94,5	95,3	96,1	96,9	97,7	97,9	98,1	98,2	98,4	98,6	98,8
Portugal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
República Dominicana	78,3	81,0	83,8	86,5	89,2	91,9	92,6	93,3	94,0	94,6	95,3	96,0
Uruguay	97,4	97,7	98,0	98,4	98,7	99,0	99,1	99,2	99,3	99,4	99,4	99,5
Venezuela (Rep. Bol. de)	90,1	91,3	92,6	93,8	95,1	96,3	96,6	96,9	97,2	97,5	97,9	98,2

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

Educación secundaria básica y superior

Los niveles de logro para la secundaria básica persiguen que entre el 60% y el 95% de alumnos escolarizados en 2015 en educación secundaria básica y entre el 70% y el 100% en 2021. En cuanto a la culminación, que entre el 40% y el 80% del alumnado terminen la educación secundaria básica en 2015, y en 2021 entre el 60% y el 90%. Por otro lado las tasas de culminación de la educación secundaria se deberían situar entre el 40% y el 70% en 2015 y entre el 60% y el 90% en 2021. A continuación se muestra la proyección de la tasa neta de matrícula para ambos niveles educativos utilizada en el costeo.

CUADRO A.4
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA NETA DE MATRÍCULA PROYECTADA PARA
EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA
(En porcentajes)

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6	94,6
Bolivia (Estado Plur. de)	79,4	79,5	79,5	79,5	79,5	79,6	80,2	80,9	81,6	82,3	83,0	83,7
Brasil	70,9	71,3	71,7	72,1	72,4	72,8	73,8	74,7	75,7	76,6	77,6	78,5
Chile	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5	93,5
Colombia	68,1	68,6	69,1	69,6	70,2	70,7	71,7	72,7	73,8	74,8	75,8	76,9
Costa Rica	77,8	77,9	78,0	78,1	78,1	78,2	79,0	79,7	80,5	81,2	81,9	82,7
Cuba	86,3	86,3	86,3	86,3	86,3	86,3	86,5	86,8	87,0	87,3	87,5	87,8
Ecuador	29,1	31,3	33,5	35,6	37,8	40,0	42,2	44,5	46,7	49,0	51,2	53,5
El Salvador	53,9	55,0	56,1	57,3	58,4	59,5	61,0	62,4	63,9	65,4	66,9	68,3
España	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Guatemala	41,2	42,9	44,5	46,2	47,9	49,5	51,4	53,3	55,1	57,0	58,9	60,7
Honduras	55,1	56,2	57,2	58,3	59,4	60,4	61,9	63,3	64,8	66,2	67,6	69,1
México	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	83,0	83,5	83,9	84,4	84,9	85,3	85,8
Nicaragua	41,5	43,1	44,8	46,4	48,1	49,7	51,6	53,5	55,3	57,2	59,0	60,9
Panamá	77,3	77,4	77,5	77,7	77,8	77,9	78,6	79,4	80,1	80,9	81,6	82,4
Paraguay	56,1	57,1	58,1	59,2	60,2	61,2	62,6	64,0	65,4	66,8	68,3	69,7
Perú	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4	92,4
Portugal	86,5	86,5	86,5	86,5	86,5	86,5	86,7	87,0	87,2	87,4	87,7	87,9
República Dominicana	65,7	66,3	66,9	67,6	68,2	68,8	69,9	71,0	72,1	73,2	74,3	75,4
Uruguay	74,5	74,7	74,9	75,2	75,4	75,7	76,5	77,3	78,2	79,0	79,8	80,7
Venezuela (Rep. Bol. de)	77,0	77,1	77,2	77,4	77,5	77,6	78,4	79,1	79,9	80,7	81,4	82,2

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

CUADRO A.5
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA NETA DE MATRÍCULA PROYECTADA PARA
EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR
(En porcentajes)

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	61,8	62,5	63,2	64,0	64,7	65,5	68,8	72,1	75,5	78,8	82,1	85,5
Bolivia (Estado Plur. de)	64,9	65,3	65,8	66,3	66,7	67,2	70,5	73,9	77,2	80,5	83,9	87,2
Brasil	48,3	50,3	52,2	54,2	56,1	58,1	61,4	64,8	68,1	71,4	74,8	78,1
Chile	81,2	81,2	81,2	81,2	81,2	81,2	82,5	83,8	85,1	86,4	87,7	89,0
Colombia	38,0	40,9	43,8	46,7	49,5	52,4	55,8	59,1	62,4	65,8	69,1	72,4
Costa Rica	46,6	48,7	50,8	52,9	55,0	57,1	60,5	63,8	67,1	70,5	73,8	77,1
Cuba	82,7	82,7	82,7	82,7	82,7	82,7	83,9	85,1	86,3	87,6	88,8	90,0
Ecuador	20,5	25,0	29,4	33,9	38,3	42,8	46,1	49,5	52,8	56,1	59,5	62,8
El Salvador	32,2	35,6	39,0	42,4	45,8	49,2	52,6	55,9	59,2	62,6	65,9	69,2
España	63,0	63,6	64,3	64,9	65,5	66,2	69,5	72,8	76,2	79,5	82,8	86,2
Guatemala	33,1	36,4	39,7	43,1	46,4	49,7	53,0	56,4	59,7	63,0	66,4	69,7
Honduras	49,8	51,6	53,5	55,3	57,1	58,9	62,2	65,6	68,9	72,2	75,6	78,9
México	48,4	50,3	52,3	54,2	56,2	58,1	61,5	64,8	68,1	71,5	74,8	78,1
Nicaragua	15,4	20,3	25,2	30,2	35,1	40,0	43,3	46,7	50,0	53,3	56,7	60,0
Panamá	50,9	52,6	54,3	56,1	57,8	59,5	62,8	66,2	69,5	72,8	76,2	79,5
Paraguay	41,3	43,9	46,5	49,1	51,6	54,2	57,6	60,9	64,2	67,6	70,9	74,2
Perú	69,8	69,8	69,8	69,9	69,9	69,9	73,2	76,6	79,9	83,2	86,6	89,9
Portugal	60,0	60,9	61,8	62,7	63,6	64,5	67,9	71,2	74,5	77,9	81,2	84,5
República Dominicana	56,2	57,5	58,7	60,0	61,2	62,4	65,8	69,1	72,4	75,8	79,1	82,4
Uruguay	61,0	61,8	62,6	63,4	64,2	65,0	68,4	71,7	75,0	78,4	81,7	85,0
Venezuela (Rep. Bol. de)	58,3	59,4	60,4	61,5	62,5	63,6	66,9	70,3	73,6	76,9	80,3	83,6

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

Alfabetización y alfabetizados con formación básica

La meta de alfabetización persigue situar la tasa de alfabetización en la región por encima del 95% antes de 2015 (100% en el año 2021). La post alfabetización supone una cobertura que alcanza llega al 5% de los recién alfabetizados al 2015, para luego asegurar que entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúe cursando estudios al 2021.

Para costear la alfabetización entre el 2011 y 2021 se utilizó el modelo de costos registrado por UNESCO/CEPAL de US\$45 dólares de 2000⁴, más un curso de realfabetización o programa de reforzamiento de US\$45. Esta meta no toma en consideración la existencia previa de programas de alfabetización; en consecuencia se trata de un costeo neto, vale decir no se compara contra un presupuesto disponible. Los cálculos no incorporan “nuevos” analfabetos desde 2011, es decir, personas de 15 años analfabetas desde ese año en adelante.

Para la formación básica de los alfabetizados se utilizaron como valores de referencia los costos de la educación básica, excepto en países donde esto significara déficit significativos, para los cuales se utilizó como valor de referencia para programas de educación de adultos el costo de la alfabetización. Las estimaciones no toman en consideración la necesidad de nuevos profesores o infraestructura. De igual manera que la meta de alfabetización, se trata de un costo “neto” debido a que no se compara contra un presupuesto disponible. A continuación se muestra la proyección de la tasa de analfabetismo adulto calculada como complemento respecto de los porcentajes de alfabetización que se pretenden lograr.

CUADRO A.6
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA DE ANALFABETISMO DE LAS PERSONAS DE 15 AÑOS
Y MÁS PROYECTADA
(En porcentajes)

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	2,3	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0
Bolivia (Estado Plur. de)	9,2	7,7	6,2	4,7	3,2	1,7	1,4	1,1	0,8	0,6	0,3	0,0
Brasil	9,8	8,2	6,6	5,0	3,4	1,8	1,5	1,2	0,9	0,6	0,3	0,0
Chile	3,4	2,8	2,3	1,7	1,2	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0,0
Colombia	7,4	6,2	5,0	3,8	2,6	1,3	1,1	0,9	0,7	0,4	0,2	0,0
Costa Rica	4,1	3,4	2,7	2,1	1,4	0,7	0,6	0,5	0,4	0,2	0,1	0,0
Cuba	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ecuador	15,9	13,3	10,7	8,1	5,5	2,9	2,4	2,0	1,5	1,0	0,5	0,0
El Salvador	17,3	14,5	11,7	8,8	6,0	3,2	2,7	2,1	1,6	1,1	0,5	0,0
España	2,1	1,8	1,4	1,1	0,7	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0
Guatemala	26,5	22,2	17,9	13,6	9,2	4,9	4,1	3,3	2,5	1,6	0,8	0,0
Honduras	16,3	13,7	11,0	8,3	5,7	3,0	2,5	2,0	1,5	1,0	0,5	0,0
México	7,7	6,4	5,2	3,9	2,7	1,4	1,2	0,9	0,7	0,5	0,2	0,0
Nicaragua	22,5	18,8	15,1	11,5	7,8	4,1	3,5	2,8	2,1	1,4	0,7	0,0
Panamá	6,7	5,6	4,5	3,4	2,3	1,2	1,0	0,8	0,6	0,4	0,2	0,0
Paraguay	5,5	4,6	3,7	2,8	1,9	1,0	0,8	0,7	0,5	0,3	0,2	0,0
Perú	11,1	9,2	7,4	5,6	3,8	2,0	1,7	1,3	1,0	0,7	0,3	0,0
Portugal	5,2	4,3	3,5	2,6	1,8	0,9	0,8	0,6	0,5	0,3	0,2	0,0
República Dominicana	10,7	9,0	7,2	5,5	3,7	2,0	1,6	1,3	1,0	0,7	0,3	0,0
Uruguay	2,2	1,8	1,4	1,1	0,7	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0
Venezuela (Rep. Bol. de)	4,8	4,0	3,2	2,4	1,6	0,9	0,7	0,6	0,4	0,3	0,1	0,0

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

⁴ Valores de Ecuador, luego transformados según equivalencias PPA de 2000.

CUADRO A.7
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA PROYECTADA DE EDUCACIÓN CONTINUA DE LAS
PERSONAS DE 15 AÑOS Y MÁS RECIÉN ALFABETIZADAS
(En porcentajes)

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	7,38	14,27	21,16	28,05	34,94	46,33
Bolivia (Estado Plur. de)	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	10,69	16,38	22,07	27,76	33,45	39,14
Brasil	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	13,71	22,42	31,13	39,84	48,55	57,26
Chile	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	12,87	20,74	28,62	36,49	44,36	52,23
Colombia	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	10,08	15,17	20,25	25,33	30,42	35,50
Costa Rica	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	11,22	17,44	23,67	29,89	36,11	42,33
Cuba	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	11,97	18,93	25,90	32,86	39,83	46,80
Ecuador	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,52	14,05	18,57	23,10	27,62	32,15
El Salvador	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,61	14,22	18,83	23,44	28,05	32,66
España	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	15,83	26,67	37,50	48,33	59,17	70,00
Guatemala	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,33	13,66	18,00	22,33	26,66	30,99
Honduras	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,44	13,88	18,33	22,77	27,21	31,65
México	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	11,94	18,89	25,83	32,78	39,72	46,66
Nicaragua	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,42	13,83	18,25	22,67	27,08	31,50
Panamá	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	10,55	16,11	21,66	27,21	32,76	38,32
Paraguay	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,66	14,32	18,97	23,63	28,29	32,95
Perú	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,99	14,98	19,97	24,96	29,95	34,94
Portugal	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	13,76	22,52	31,28	40,04	48,79	57,55
República Dominicana	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	9,17	13,33	17,50	21,67	25,83	30,00
Uruguay	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	10,62	16,24	21,86	27,48	33,10	38,72
Venezuela (Rep. Bol. de)	0,00	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	10,43	15,87	21,30	26,73	32,17	37,60

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

Educación postsecundaria no terciaria y terciaria

La meta consiste en aumentar en un 2% anual de los alumnos y alumnas de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que acceden al nivel de educación postsecundaria no terciaria y de 1% de los que acceden a la Universidad.

Para costear esta meta, se definió como unidad de costos una beca de estudios de 2 años para educación postsecundaria no terciaria y de 5 años para la universidad. En el caso de países donde el costo de estos programas fuera muy alto respecto de su capacidad de financiamiento, se aplicó un índice de referencia basado en los niveles de pobreza actual que disminuye el tiempo de duración de dicha beca.

Bibliotecas y laboratorios informáticos

La meta relativa a “mejorar la dotación de bibliotecas y computadores en las escuelas”, consiguiendo que al menos el 40% de las escuelas dispongan de bibliotecas escolares en 2015 y el 100% en 2021 se costeo utilizando el modelo CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje), a una razón de un CRA por cada 500 alumnos. Los CRA incluyen la implementación tanto de una biblioteca como de laboratorio. El costo de implementación utilizado fue US\$ 32,855 por CRA. La estimación no toma en consideración la existencia previa de bibliotecas/laboratorios en escuelas públicas, tampoco incluye costos de reposición. Solo se proyecta el costo de nuevas instalaciones hasta cumplir la meta.

CUADRO A.8
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): TASA ACUMULADA DE CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL
APRENDIZAJE, CRA (BIBLIOTECAS Y LABORATORIOS) PROYECTADA
(En porcentajes)

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Todos los países	0	8	16	24	32	40	50	60	70	80	90	100

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

Apoyo a estudiantes pobres

Esta meta implica “garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en la escuela mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela” de manera que para el 2021 entre el 30% y 60% de las familias que se sitúan por debajo del umbral de pobreza reciban algún tipo de ayuda económica para garantizar el desarrollo integral de los niños y de las niñas y su asistencia a la escuela.

Para el costeo se toman en cuenta las siguientes consideraciones: la unidad está representada los niños, no familias, suponiendo una transferencia por 10 meses en cada año equivalente a 50% de la línea de 1 dólar PPA por día (valor de pobreza de referencia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio). No toma en cuenta la existencia previa de programas. Además, los cálculos se basan en los niveles de pobreza observados en todos los niños y no sólo en los que no asisten a la escuela; en España y Portugal se utilizó como referencia el nivel de pobreza relativa (no absoluta como en los restantes casos) de la población general; para Cuba no se dispuso de datos para realizar las estimaciones. Por otro lado, se supuso una disminución de las tasas de pobreza con una elasticidad de menos 0,5 puntos porcentuales de pobreza por punto porcentual de aumento del PIB; este criterio no se utilizó para España y Portugal, pues no es estrictamente aplicable según la lógica del método relativo de pobreza. Los valores así calculados representan un costo “neto”, pues no se compara contra un presupuesto disponible. A continuación se muestra la proyección del porcentaje de estudiantes pobres que reciben la transferencia.

CUADRO A.9
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES): PROYECCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESTUDIANTES
POBRES QUE RECIBIRÍAN LA TRANSFERENCIA
(En porcentajes)

Pais	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	0,0	5,2	10,4	15,6	20,7	25,9	30,2	34,6	38,9	43,2	47,5	51,8
Bolivia (Estado Plur. de)	0,0	3,6	7,2	10,8	14,4	18,0	21,0	24,0	27,0	30,0	33,0	36,0
Brasil	0,0	3,6	7,2	10,8	14,4	18,0	21,0	24,0	27,1	30,1	33,1	36,1
Chile	0,0	5,9	11,7	17,6	23,5	29,3	34,2	39,1	44,0	48,9	53,8	58,7
Colombia	0,0	3,9	7,8	11,7	15,7	19,6	22,8	26,1	29,4	32,6	35,9	39,1
Costa Rica	0,0	5,6	11,2	16,7	22,3	27,9	32,5	37,2	41,8	46,5	51,1	55,8
Cuba	0,0	3,0	6,0	9,0	12,0	15,0	17,5	20,0	22,5	25,0	27,5	30,0
Ecuador	0,0	4,2	8,4	12,6	16,7	20,9	24,4	27,9	31,4	34,9	38,4	41,9
El Salvador	0,0	4,0	8,0	12,1	16,1	20,1	23,5	26,8	30,2	33,5	36,9	40,2
España	0,0	5,9	11,8	17,7	23,6	29,5	34,4	39,3	44,2	49,1	54,1	59,0
Guatemala	0,0	4,8	9,5	14,3	19,1	23,9	27,9	31,8	35,8	39,8	43,8	47,7
Honduras	0,0	3,0	6,0	9,0	12,0	15,0	17,5	20,0	22,5	25,0	27,5	30,0
México	0,0	4,8	9,6	14,4	19,2	24,0	28,0	32,0	36,0	39,9	43,9	47,9
Nicaragua	0,0	3,3	6,6	9,9	13,2	16,4	19,2	21,9	24,7	27,4	30,2	32,9
Panamá	0,0	4,8	9,7	14,5	19,4	24,2	28,2	32,3	36,3	40,4	44,4	48,4
Paraguay	0,0	3,3	6,7	10,0	13,3	16,7	19,4	22,2	25,0	27,8	30,5	33,3
Perú	0,0	3,6	7,2	10,8	14,4	18,0	21,0	24,1	27,1	30,1	33,1	36,1
Portugal	0,0	6,0	12,0	18,0	24,0	30,0	35,0	40,0	45,0	50,0	55,0	60,0
República Dominicana	0,0	4,2	8,4	12,5	16,7	20,9	24,4	27,9	31,3	34,8	38,3	41,8
Uruguay	0,0	5,3	10,5	15,8	21,1	26,4	30,8	35,2	39,6	43,9	48,3	52,7
Venezuela (Rep. Bol. de)	0,0	4,9	9,7	14,6	19,5	24,4	28,4	32,5	36,5	40,6	44,7	48,7

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

Formación de nuevos profesores para atender demandas incrementales de estudiantes de preprimaria, primaria y secundaria

Pese a que no es una meta, es necesario dotar de formación superior a nuevos profesores requeridos para atender demanda adicional de estudiantes. La estimación de los costos de formación de nuevos profesores supone que el financiamiento necesario para la formación de profesores por EL aumento de las demandas relativas a la carrera docente es obtenido íntegramente del presupuesto fiscal. Utiliza el costo per cápita observado en la educación universitaria pública. Los cálculos suponen que la formación de profesores dura 3 años para preprimaria y 4 para primaria y secundaria. Se presenta como valor devengado en cada año (es decir, lo comprometido por estudiante por lo que duren los estudios) y no lo que efectivamente se gastará dicho año (valor caja). Es un costo “neto” (no se compara contra un presupuesto disponible).

Formación continua de los profesores

Para estimar los costos de “fortalecer la profesión docente” mediante la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente, de manera que al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participan en programas de formación continua y de innovación educativa en 2015 y al menos el 35% en 2021, se tomaron en cuenta los siguientes supuestos y consideraciones de cálculo: la unidad está representada por profesores por capacitar (en razón de 25 profesores por cada 1,000 alumnos), no por escuelas ni la totalidad de profesores del sector público por niveles, dato que no fue posible obtener; en caso de disminución de número de alumnos, considera disminución de número de profesores; el costo de entrenamiento de cada profesor es de US500 anuales (dólares de 2000). Los valores representan un costo “neto”, pues no se compara contra un presupuesto disponible.

Investigación y desarrollo

La meta relativa a reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región fue costeadada parcialmente y sólo lo relacionado con el porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB. Los costos fueron calculados para conseguir un aumento parejo para todos los países del 0,3% del PIB con metas parciales de aumento de 0,1% para 2015 y de aumento de 0,3% el 2021, y con año base el 2011 (equivalente al último valor observado hasta ese año).

A continuación se muestra la proyección de las inversiones que se lograrían y que fueron consideradas en las estimaciones de costos.

CUADRO A.10
IBEROAMÉRICA (21 PAÍSES) GASTO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO COMO
PORCENTAJE DEL PIB
(En porcentaje del PIB)

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	0,49	0,51	0,53	0,55	0,57	0,59	0,61	0,63	0,64	0,66	0,68	0,69
Bolivia (Estado Plur. de)	0,28	0,30	0,32	0,34	0,36	0,38	0,39	0,41	0,43	0,44	0,46	0,48
Brasil	0,82	0,84	0,86	0,88	0,90	0,92	0,94	0,96	0,97	0,99	1,01	1,02
Chile	0,67	0,69	0,71	0,73	0,75	0,77	0,79	0,81	0,82	0,84	0,86	0,87
Colombia	0,17	0,19	0,21	0,23	0,25	0,27	0,28	0,30	0,32	0,33	0,35	0,37
Costa Rica	0,37	0,39	0,41	0,43	0,45	0,47	0,49	0,51	0,52	0,54	0,56	0,57
Cuba	0,51	0,53	0,55	0,57	0,59	0,61	0,62	0,64	0,66	0,67	0,69	0,71
Ecuador	0,06	0,08	0,10	0,12	0,14	0,16	0,18	0,20	0,21	0,23	0,25	0,26
El Salvador	0,08	0,10	0,12	0,14	0,16	0,18	0,20	0,21	0,23	0,25	0,26	0,28
España	1,21	1,23	1,25	1,27	1,29	1,31	1,33	1,34	1,36	1,38	1,39	1,41
Guatemala	0,03	0,05	0,07	0,09	0,11	0,13	0,15	0,16	0,18	0,20	0,21	0,23
Honduras	0,05	0,07	0,09	0,11	0,13	0,15	0,17	0,18	0,20	0,22	0,23	0,25
México	0,50	0,52	0,54	0,56	0,58	0,60	0,62	0,64	0,65	0,67	0,69	0,70
Nicaragua	0,05	0,07	0,09	0,11	0,13	0,15	0,16	0,18	0,20	0,21	0,23	0,25
Panamá	0,25	0,27	0,29	0,31	0,33	0,35	0,37	0,38	0,40	0,42	0,43	0,45
Paraguay	0,09	0,11	0,13	0,15	0,17	0,19	0,21	0,22	0,24	0,26	0,27	0,29
Perú	0,15	0,17	0,19	0,21	0,23	0,25	0,27	0,28	0,30	0,32	0,33	0,35
Portugal	0,83	0,85	0,87	0,89	0,91	0,93	0,95	0,97	0,98	1,00	1,02	1,03
República Dominicana	0,15	0,17	0,19	0,21	0,23	0,25	0,27	0,28	0,30	0,32	0,33	0,35
Uruguay	0,26	0,28	0,30	0,32	0,34	0,36	0,38	0,40	0,41	0,43	0,45	0,46
Venezuela (Rep. Bol. de)	0,23	0,25	0,27	0,29	0,31	0,33	0,35	0,36	0,38	0,40	0,41	0,43

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), proyecciones sobre la base de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (UNESCO/UIS).

Anexo estadístico

ARGENTINA

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado												
Millones de dólares de 2000	401 839	410 213	418 762	427 490	436 399	445 494	454 778	464 256	473 931	483 809	493 891	504 184
Costo adicional de las metas												
Millones de dólares de 2000												
I. Programas regulares	0	172	344	847	1 395	1 986	2 775	3 613	4 497	5 427	6 405	7 430
I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	86	173	346	547	776	1 032	1 315	1 624	1 957	2 314	2 695
I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	42	84	370	674	992	1 383	1 798	2 234	2 693	3 173	3 674
I.3 Educación primaria	0	12	24	36	48	61	64	67	70	74	77	80
I.4 Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I.5 Educación secundaria superior	0	32	64	95	126	157	296	433	569	704	840	981
II. Alfabetización y estudios posteriores	0	34	36	42	53	73	76	173	306	478	693	1 057
II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	34	35	36	37	37	8	8	8	8	9	9
II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	6	17	35	68	165	298	469	684	1 048
III. Equipamiento y calidad	0	67	75	83	90	96	122	129	135	141	146	152
III.1 Preparación nuevos profesores	0	33	34	35	35	34	47	47	47	46	45	43
III.2 Formación continua profesores	0	6	13	19	26	34	39	45	51	57	64	71
III.3 Bibliotecas CRA	0	28	28	28	28	29	36	36	37	37	38	38
IV. Programas grupos vulnerables	0	298	336	372	406	437	459	480	498	514	528	540
IV.1 Transferencias pobres	0	38	73	106	136	163	182	199	214	226	236	244
IV.2 Acceso a postsecundaria	0	77	79	81	82	84	86	87	89	91	93	94
IV.3 Acceso a terciaria	0	182	184	186	188	190	192	193	195	197	199	201
V. Investigación y Desarrollo	0	82	168	256	349	445	531	619	711	806	905	1 008
Total	0	653	959	1 600	2 292	3 036	3 964	5 014	6 147	7 366	8 677	1 0187
Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	20 916	26 640	27 195	27 762	28 341	28 931	29 534	30 150	30 778	31 420	32 074	32 743
con % del PIB constante (% del PIB)	5,21	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	20 916	26 640	27 195	27 762	28 341	28 931	29 534	30 150	30 778	31 420	32 074	32 743
con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,21	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49	6,49
Recursos disponibles totales (sin I&D)												
con % del PIB constante (MM, US\$)	18 930	24 613	25 126	25 649	26 184	26 730	27 287	27 855	28 436	29 029	29 633	30 251
con % del PIB constante (% del PIB)	4,71	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
con % del PIB incrementando (MM, US\$)	18 930	24 613	25 126	25 649	26 184	26 730	27 287	27 855	28 436	29 029	29 633	30 251
con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,71	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

ARGENTINA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	20 916	20 922	20 925	20 932	20 949	20 984	21 043	21 121	21 208	21 295	21 371	21 440
sin cumplir metas (% del PIB)	5,21	5,10	5,00	4,90	4,80	4,71	4,63	4,55	4,47	4,40	4,33	4,25
cumpliendo las metas (MM. US\$)	20 916	21 575	21 884	22 532	23 242	24 021	25 006	26 135	27 355	28 661	30 048	31 627
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,21	5,26	5,23	5,27	5,33	5,39	5,50	5,63	5,77	5,92	6,08	6,27
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	18 930	18 894	18 855	18 819	18 793	18 782	18 795	18 826	18 866	18 904	18 930	18 949
sin cumplir metas (% del PIB)	4,71	4,61	4,50	4,40	4,31	4,22	4,13	4,06	3,98	3,91	3,83	3,76
cumpliendo las metas (MM. US\$)	18 930	19 427	19 574	20 057	20 600	21 210	22 046	23 022	24 088	25 237	26 465	27 883
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,71	4,74	4,67	4,69	4,72	4,76	4,85	4,96	5,08	5,22	5,36	5,53
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

US\$

		BOLIVIA (Estado Plur. de)											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	11 653	11 926	12 205	12 491	12 784	13 083	13 390	13 704	14 025	14 354	14 690	15 034
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	8	16	24	32	40	53	67	81	95	109	123
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	21
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	3	5	8	10	13	17	22	26	31	36	40
	I.3 Educación primaria	0	3	5	8	11	13	14	15	15	16	17	17
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	1	2	2	3	4	4
	I.5 Educación secundaria superior	0	1	2	2	3	4	9	15	21	27	33	39
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	6	6	7	7	8	5	8	10	13	16	19
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	6	6	6	6	7	2	2	2	2	2	2
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	1	1	2	3	6	8	11	14	17
	III. Equipamiento y calidad	0	18	18	19	21	22	28	29	31	32	33	34
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	5	5	5	5	5	7	7	7	7	7	7
	III.2 Formación continua profesores	0	1	2	3	4	5	5	6	7	8	9	10
	III.3 Bibliotecas CRA	0	12	12	12	12	12	16	16	16	17	17	17
	IV. Programas grupos vulnerables	0	13	19	26	32	39	44	48	53	57	61	65
	IV.1 Transferencias pobres	0	7	13	20	26	32	37	42	46	51	55	58
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
	IV.3 Acceso a terciaria	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	V. Investigación y Desarrollo	0	2	5	7	10	13	16	18	21	24	27	30
	Total	0	46	65	83	102	121	146	171	195	221	246	271
	Recursos disponibles totales(incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	812	831	851	871	891	912	933	955	978	1,001	1,024	1,048
	con % del PIB constante (% del PIB)	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	812	831	851	871	891	912	933	955	978	1,001	1,024	1,048
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97	6,97
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	780	798	817	836	856	876	896	917	939	961	983	1,007
	con % del PIB constante (% del PIB)	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	780	798	817	836	856	876	896	917	939	961	983	1,007
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69	6,69

BOLIVIA (Estado Plur. de) (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	812	821	828	835	842	848	853	858	862	865	868	870
sin cumplir metas (% del PIB)	6,97	6,88	6,79	6,69	6,59	6,48	6,37	6,26	6,14	6,03	5,91	5,79
cumpliendo las metas (MM. US\$)	812	867	893	919	944	969	999	1,028	1,057	1,086	1,114	1,142
cumpliendo las metas (% del PIB)	6,97	7,27	7,32	7,36	7,39	7,41	7,46	7,50	7,54	7,56	7,58	7,59
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	0	-35	-42	-48	-53	-57	-66	-73	-79	-85	-90	-93
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	0	-35	-42	-48	-53	-57	-66	-73	-79	-85	-90	-93
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	780	788	795	801	807	812	816	820	823	825	827	829
sin cumplir metas (% del PIB)	6,69	6,60	6,51	6,41	6,31	6,21	6,10	5,98	5,87	5,75	5,63	5,51
cumpliendo las metas (MM. US\$)	780	825	841	857	873	888	910	930	951	971	992	1,011
cumpliendo las metas (% del PIB)	6,69	6,91	6,89	6,86	6,83	6,79	6,79	6,79	6,78	6,77	6,75	6,73
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-26	-24	-21	-17	-12	-13	-13	-12	-11	-8	-5
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-26	-24	-21	-17	-12	-13	-13	-12	-11	-8	-5

155

		BRASIL											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		843 457	863 433	883 883	904 817	926 247	948 184	970 641	993 629	1 017 162	1 041 253	1 065 914	1 091 159
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	452	910	1 376	1 847	2 320	3 774	5 221	6 657	8 082	9 495	10 894
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	52	104	155	205	255	629	999	1 364	1 726	2 084	2 439
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	34	68	102	135	168	691	1 207	1 714	2 214	2 709	3 199
I.3	Educación primaria	0	94	189	284	379	473	495	517	537	556	576	595
I.4	Educación secundaria básica	0	46	92	140	188	236	352	468	584	699	813	924
I.5	Educación secundaria superior	0	226	457	695	940	1 188	1 606	2 030	2 458	2 887	3 314	3 736
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	216	236	264	302	588	441	677	933	1 212	1 512	1 835
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	212	219	225	231	475	117	119	122	124	125	127
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	4	17	39	71	112	324	557	812	1 088	1 387	1 708
III.	Equipamiento y calidad	0	250	271	291	309	323	617	634	652	672	694	716
III.1	Preparación nuevos profesores	0	99	100	99	94	87	328	321	315	309	304	298
III.2	Formación continua profesores	0	17	35	54	73	93	107	127	149	172	196	222
III.3	Bibliotecas CRA	0	133	136	139	141	143	183	186	189	191	194	196
IV.	Programas grupos vulnerables	0	319	480	634	782	1 809	1 932	2 051	2 165	2 274	2 378	2 475
IV.1	Transferencias pobres	0	165	324	476	622	762	872	977	1 077	1 172	1 260	1 343
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	46	47	48	49	319	325	332	338	345	352	359
IV.3	Acceso a terciaria	0	109	110	111	112	728	735	743	750	758	765	773
V.	Investigación y Desarrollo	0	173	354	543	741	948	1 132	1 325	1 526	1 735	1 954	2 182
	Total	0	1 410	2 251	3 108	3 981	5 988	7 897	9 908	11 934	13 976	16 033	18 103
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	51 908	53 137	54 395	55 684	57 003	58 353	59 735	61 149	62 598	64 080	65 598	67 152
	con % del PIB constante (% del PIB)	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15	6,15
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	51 908	53 137	54 395	56 589	58 855	61 197	63 617	66 118	68 701	71 369	74 125	76 972
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	6,15	6,15	6,15	6,25	6,35	6,45	6,55	6,65	6,75	6,85	6,95	7,05
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	44 951	46 016	47 106	48 221	49 363	50 532	51 729	52 954	54 209	55 492	56 807	58 152
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33	5,33
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	44 951	46 016	47 106	49 126	51 216	53 377	55 612	57 923	60 312	62 781	65 334	67 973
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,33	5,33	5,33	5,43	5,53	5,63	5,73	5,83	5,93	6,03	6,13	6,23

BRASIL (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	51 908	52 329	52 776	53 215	53 611	53 932	54 168	54 343	54 469	54 558	54 624	54 652
sin cumplir metas (% del PIB)	6,15	6,06	5,97	5,88	5,79	5,69	5,58	5,47	5,35	5,24	5,12	5,01
cumpliendo las metas (MM. US\$)	51 908	53 739	55 027	56 323	57 592	59 920	62 066	64 251	66 403	68 534	70 657	72 755
cumpliendo las metas (% del PIB)	6,15	6,22	6,23	6,22	6,22	6,32	6,39	6,47	6,53	6,58	6,63	6,67
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-602	-631	-639	-590	-1 568	-2 331	-3 101	-3 805	-4 454	-5 059	-5 603
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-602	-631	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	44 951	45 208	45 486	45 752	45 972	46 112	46 163	46 148	46 080	45 970	45 833	45 653
sin cumplir metas (% del PIB)	5,33	5,24	5,15	5,06	4,96	4,86	4,76	4,64	4,53	4,41	4,30	4,18
cumpliendo las metas (MM. US\$)	44 951	46 280	47 060	47 842	48 590	50 390	52 056	53 754	55 411	57 039	58 651	60 230
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,33	5,36	5,32	5,29	5,25	5,31	5,36	5,41	5,45	5,48	5,50	5,52
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-265	-	-	-	-	-327	-800	-1 203	-1 547	-1 844	-2 078
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-265	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		CHILE											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	103 190	106 484	109 883	113 391	117 011	120 746	124 601	128 578	132 683	136 919	141 289	145 800
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	60	121	233	355	487	655	833	1023	1224	1435	1658
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	32	64	110	162	219	282	349	421	498	580	668
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	20	41	99	161	227	319	418	523	634	750	873
	I.3 Educación primaria	0	8	16	24	32	40	42	44	47	49	51	53
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	I.5 Educación secundaria superior	0	0	0	0	0	0	11	22	33	43	54	65
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	14	14	17	21	28	49	96	159	240	339	460
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	13	14	14	14	15	3	3	3	3	3	3
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	2	7	14	46	93	156	236	336	457
	III. Equipamiento y calidad	0	14	15	17	18	19	23	24	25	26	27	28
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	7	7	8	8	8	9	10	10	10	10	10
	III.2 Formación continua profesores	0	1	2	3	4	5	5	6	7	8	9	10
	III.3 Bibliotecas CRA	0	6	6	6	6	6	8	8	8	8	8	8
	IV. Programas grupos vulnerables	0	73	79	85	89	93	95	96	97	97	96	95
	IV.1 Transferencias pobres	0	6	11	16	19	22	23	24	23	22	21	18
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	20	20	21	21	21	22	22	23	23	24	24
	IV.3 Acceso a terciaria	0	47	48	48	49	49	50	50	51	51	52	52
	V. Investigación y Desarrollo	0	21	44	68	94	121	145	171	199	228	259	292
	Total	0	182	274	419	577	747	966	1221	1503	1814	2157	2532
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	4 401	4 542	4 687	4 836	4 991	5 150	5 314	5 484	5 659	5 840	6 026	6 218
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27	4,27
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	4 401	4 542	4 687	4 950	5 225	5 512	5 813	6 127	6 455	6 798	7 156	7 531
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,27	4,27	4,27	4,37	4,47	4,57	4,67	4,77	4,87	4,97	5,07	5,17
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	3 707	3 825	3 947	4 073	4 203	4 338	4 476	4 619	4 766	4 919	5 076	5 238
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59	3,59
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	3 707	3 825	3 947	4 187	4 437	4 700	4 975	5 262	5 563	5 877	6 206	6 550
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,59	3,59	3,59	3,69	3,79	3,89	3,99	4,09	4,19	4,29	4,39	4,49

		COLOMBIA											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	135 212	139 959	144 871	149 957	155 220	160 669	166 309	172 147	178 189	184 444	190 918	197 620
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	114	227	508	804	1118	1467	1842	2242	2667	3114	3583
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	6	12	47	92	146	210	284	366	459	560	670
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	6	12	159	313	475	666	875	1100	1343	1600	1872
	I.3 Educación primaria	0	27	54	80	105	130	136	142	148	153	159	165
	I.4 Educación secundaria básica	0	8	15	23	30	37	52	67	80	94	108	121
	I.5 Educación secundaria superior	0	67	134	199	265	329	403	476	548	618	687	754
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	31	34	40	51	102	101	170	258	370	505	667
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	30	31	32	33	68	17	18	18	18	18	18
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	1	2	8	17	34	84	152	241	352	487	649
	III. Equipamiento y calidad	0	61	63	66	70	74	93	95	98	102	106	110
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	26	25	24	24	24	31	31	31	31	31	32
	III.2 Formación continua profesores	0	3	7	10	14	18	20	23	26	29	32	36
	III.3 Bibliotecas CRA	0	31	32	32	32	33	41	41	42	42	42	43
	IV. Programas grupos vulnerables	0	203	235	267	297	416	439	461	482	501	519	536
	IV.1 Transferencias pobres	0	32	62	92	119	145	165	183	200	215	230	243
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	50	51	52	53	82	84	85	87	89	91	92
	IV.3 Acceso a terciaria	0	121	122	123	124	189	191	193	195	197	199	201
	V. Investigación y Desarrollo	0	28	58	90	124	161	194	230	267	307	350	395
	Total	0	653	959	1600	2292	3036	3964	5014	6147	7366	8677	10187
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	7 078	7 326	7 583	7 849	8 125	8 410	8 705	9 011	9 327	9 654	9 993	10 344
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23	5,23
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	7 078	7 326	7 583	7 999	8 435	8 892	9 370	9 872	10 396	10 946	11 521	12 123
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,23	5,23	5,23	5,33	5,43	5,53	5,63	5,73	5,83	5,93	6,03	6,13
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	6 853	7 093	7 342	7 600	7 867	8 143	8 429	8 724	9 031	9 348	9 676	10 015
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07	5,07
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	6 853	7 093	7 342	7 750	8 177	8 625	9 094	9 585	10 100	10 639	11 203	11 794
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,07	5,07	5,07	5,17	5,27	5,37	5,47	5,57	5,67	5,77	5,87	5,97

COLOMBIA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	7 078	7 051	7 013	6 971	6 928	6 890	6 856	6 822	6 790	6 762	6 740	6 724
sin cumplir metas (% del PIB)	5,23	5,04	4,84	4,65	4,46	4,29	4,12	3,96	3,81	3,67	3,53	3,40
cumpliendo las metas (MM. US\$)	7 078	7 487	7 630	7 941	8 274	8 761	9 150	9 620	10 138	10 709	11 334	12 016
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,23	5,35	5,27	5,30	5,33	5,45	5,50	5,59	5,69	5,81	5,94	6,08
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-161	-47	-91	-149	-351	-445	-609	-811	-1 055	-1 341	-1 672
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-161	-47	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	6 853	6 818	6 772	6 721	6 670	6 623	6 579	6 536	6 494	6 455	6 422	6 395
sin cumplir metas (% del PIB)	5,07	4,87	4,67	4,48	4,30	4,12	3,96	3,80	3,64	3,50	3,36	3,24
cumpliendo las metas (MM. US\$)	6 853	7 194	7 268	7 510	7 772	8 188	8 515	8 921	9 375	9 879	10 437	11 049
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,07	5,14	5,02	5,01	5,01	5,10	5,12	5,18	5,26	5,36	5,47	5,59
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-101	-	-	-	-45	-86	-196	-344	-532	-761	-1 033
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-101	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		COSTA RICA											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		22 736	23 697	24 698	25 742	26 830	27 964	29 145	30 377	31 660	32 998	34 393	35 846
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	16	33	84	140	200	275	356	443	535	634	740
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	5	10	23	39	57	77	99	124	150	179	211
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	5	10	41	75	111	158	208	262	320	382	448
I.3	Educación primaria	0	2	5	7	9	12	12	13	14	14	15	15
I.4	Educación secundaria básica	0	0	0	1	1	1	2	4	6	7	9	10
I.5	Educación secundaria superior	0	4	8	12	16	20	26	32	38	44	50	56
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	2	2	3	3	3	2	3	4	5	6	8
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	2	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	0	0	1	1	2	3	4	6	7
III.	Equipamiento y calidad	0	9	9	10	10	11	14	15	15	16	16	17
III.1	Preparación nuevos profesores	0	4	5	5	5	4	6	6	6	6	6	6
III.2	Formación continua profesores	0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6
III.3	Bibliotecas CRA	0	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
IV.	Programas grupos vulnerables	0	25	27	30	32	33	35	36	36	37	37	37
IV.1	Transferencias pobres	0	3	5	7	9	10	11	12	12	12	12	12
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8
IV.3	Acceso a terciaria	0	15	16	16	16	16	16	16	17	17	17	17
V.	Investigación y Desarrollo	0	5	10	15	21	28	34	41	47	55	63	72
	Total	0	57	81	141	206	276	360	449	545	648	757	873
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	1 257	1 311	1 366	1 424	1 484	1 547	1 612	1 680	1 751	1 825	1 902	1 982
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53	5,53
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	1 257	1 311	1 366	1 449	1 538	1 630	1 728	1 832	1 941	2 056	2 177	2 305
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,53	5,53	5,53	5,63	5,73	5,83	5,93	6,03	6,13	6,23	6,33	6,43
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	1 173	1 222	1 274	1 328	1 384	1 442	1 503	1 567	1 633	1 702	1 774	1 849
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16	5,16
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	1 173	1 222	1 274	1 353	1 437	1 526	1 620	1 719	1 823	1 933	2 049	2 171
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,16	5,16	5,16	5,26	5,36	5,46	5,56	5,66	5,76	5,86	5,96	6,06

COSTA RICA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	1 257	1 257	1 258	1 259	1 261	1 263	1 266	1 269	1 273	1 276	1 278	1 280
sin cumplir metas (% del PIB)	5,53	5,31	5,09	4,89	4,70	4,52	4,34	4,18	4,02	3,87	3,72	3,57
cumpliendo las metas (MM. US\$)	1 257	1 314	1 339	1 401	1 467	1 539	1 626	1 719	1 818	1 923	2 035	2 153
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,53	5,54	5,42	5,44	5,47	5,50	5,58	5,66	5,74	5,83	5,92	6,01
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-3	-	-	-	-	-14	-39	-67	-98	-133	-170
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	1 173	1 169	1 166	1 163	1 161	1 159	1 157	1 156	1 154	1 153	1 150	1 146
sin cumplir metas (% del PIB)	5,16	4,93	4,72	4,52	4,33	4,14	3,97	3,80	3,65	3,49	3,34	3,20
cumpliendo las metas (MM. US\$)	1 173	1 218	1 233	1 282	1 337	1 397	1 472	1 553	1 640	1 733	1 831	1 935
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,16	5,14	4,99	4,98	4,98	5,00	5,05	5,11	5,18	5,25	5,33	5,40
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-7	-31	-58	-87
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		CUBA											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	49 449	50 286	51 137	52 002	52 882	53 776	54 686	55 611	56 552	57 509	58 482	59 472
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	23	46	182	323	468	634	804	980	1161	1345	1532
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	19	37	82	133	189	251	319	392	470	553	640
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	1	1	89	176	261	346	431	515	600	683	765
	I.3 Educación primaria	0	4	7	11	14	18	18	19	20	20	21	22
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	3	5	8	11	13	16
	I.5 Educación secundaria superior	0	0	0	0	0	0	15	31	46	61	75	89
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	0	0	0	1	1	3	6	10	14	20	26
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	0	0	1	3	6	10	14	20	26
	III. Equipamiento y calidad	0	13	14	15	16	17	20	21	22	22	23	23
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3
	III.2 Formación continua profesores	0	1	2	4	5	6	7	8	8	9	10	11
	III.3 Bibliotecas CRA	0	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9	9
	IV. Programas grupos vulnerables	0	22	22	22	23	23	23	23	24	24	24	25
	IV.1 Transferencias pobres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	6	7	7	7	7	7	7	7	7	8	8
	IV.3 Acceso a terciaria	0	15	15	16	16	16	16	16	16	17	17	17
	V. Investigación y Desarrollo	0	10	20	31	42	54	64	74	85	96	107	119
	Total	0	68	102	251	404	563	743	929	1 120	1 317	1 519	1 725
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	7 093	7 213	7 335	7 459	7 586	7 714	7 844	7 977	8 112	8 249	8 389	8 531
	con % del PIB constante (% del PIB)	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	7 093	7 213	7 335	7 459	7 586	7 714	7 844	7 977	8 112	8 249	8 389	8 531
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34	14,34
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	6 842	6 958	7 075	7 195	7 317	7 441	7 567	7 695	7 825	7 957	8 092	8 229
	con % del PIB constante (% del PIB)	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	6 842	6 958	7 075	7 195	7 317	7 441	7 567	7 695	7 825	7 957	8 092	8 229
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84	13,84

CUBA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	7 093	6 999	6 921	6 852	6 790	6 727	6 665	6 608	6 554	6 502	6 453	6 405
sin cumplir metas (% del PIB)	14,34	13,92	13,53	13,18	12,84	12,51	12,19	11,88	11,59	11,31	11,03	10,77
cumpliendo las metas (MM. US\$)	7 093	7 067	7 023	7 103	7 194	7 290	7 409	7 537	7 674	7 819	7 972	8 131
cumpliendo las metas (% del PIB)	14,34	14,05	13,73	13,66	13,60	13,56	13,55	13,55	13,57	13,60	13,63	13,67
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	6 842	6 744	6 661	6 588	6 521	6 454	6 387	6 325	6 266	6 210	6 156	6 103
sin cumplir metas (% del PIB)	13,84	13,41	13,03	12,67	12,33	12,00	11,68	11,37	11,08	10,80	10,53	10,26
cumpliendo las metas (MM. US\$)	6 842	6 801	6 742	6 808	6 883	6 963	7 067	7 180	7 302	7 431	7 568	7 710
cumpliendo las metas (% del PIB)	13,84	13,53	13,19	13,09	13,02	12,95	12,92	12,91	12,91	12,92	12,94	12,96
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		ECUADOR											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	23 812	24 447	25 099	25 767	26 454	27 159	27 883	28 626	29 389	30 172	30 976	31 802
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	29	59	89	118	148	184	219	254	288	323	358
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	4	7	11	15	18	36	55	73	91	109	126
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	2	4	7	9	11	15	19	23	27	31	35
	I.3 Educación primaria	0	10	20	30	40	50	53	55	58	60	62	65
	I.4 Educación secundaria básica	0	2	3	5	7	8	10	12	13	15	17	18
	I.5 Educación secundaria superior	0	12	24	36	48	60	69	78	87	96	104	113
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	12	13	15	17	34	20	27	35	44	54	64
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	12	12	13	13	27	7	7	8	8	8	8
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	2	4	6	13	20	28	36	46	56
	III. Equipamiento y calidad	0	9	10	11	12	13	15	16	17	18	19	20
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
	III.2 Formación continua profesores	0	0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	6
	III.3 Bibliotecas CRA	0	5	5	6	7	7	9	10	10	10	11	11
	IV. Programas grupos vulnerables	0	13	19	25	31	36	40	44	48	51	54	57
	IV.1 Transferencias pobres	0	6	12	18	24	29	33	37	40	44	47	49
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IV.3 Acceso a terciaria	0	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
	V. Investigación y Desarrollo	0	5	10	15	21	27	33	38	44	50	57	64
	Total	0	68	112	155	200	259	292	345	398	452	507	562
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	513	527	541	556	570	586	601	617	634	651	668	686
	con % del PIB constante (% del PIB)	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16	2,16
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	513	527	541	581	623	667	713	760	810	862	916	972
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	2,16	2,16	2,16	2,26	2,36	2,46	2,56	2,66	2,76	2,86	2,96	3,06
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	498	511	525	539	553	568	583	599	615	631	648	665
	con % del PIB constante (% del PIB)	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09	2,09
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	498	511	525	565	606	649	695	742	791	842	896	951
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	2,09	2,09	2,09	2,19	2,29	2,39	2,49	2,59	2,69	2,79	2,89	2,99

ECUADOR (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	513	514	514	514	515	514	514	514	514	513	513	513
sin cumplir metas (% del PIB)	2,16	2,10	2,05	2,00	1,94	1,89	1,84	1,80	1,75	1,70	1,66	1,61
cumpliendo las metas (MM. US\$)	513	582	626	670	714	773	806	859	912	966	1 020	1 075
cumpliendo las metas (% del PIB)	2,16	2,38	2,49	2,60	2,70	2,85	2,89	3,00	3,10	3,20	3,29	3,38
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-55	-85	-114	-144	-187	-205	-242	-278	-315	-352	-389
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-55	-85	-88	-91	-106	-94	-99	-102	-104	-104	-103
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	498	498	498	498	497	497	496	495	495	494	493	492
sin cumplir metas (% del PIB)	2,09	2,04	1,98	1,93	1,88	1,83	1,78	1,73	1,68	1,64	1,59	1,55
cumpliendo las metas (MM. US\$)	498	555	587	619	652	699	723	765	809	852	896	942
cumpliendo las metas (% del PIB)	2,09	2,27	2,34	2,40	2,47	2,57	2,59	2,67	2,75	2,82	2,89	2,96
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-44	-62	-80	-99	-131	-140	-167	-194	-221	-249	-276
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-44	-62	-55	-46	-50	-28	-24	-18	-10	-1	-

		EL SALVADOR											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	16 082	16 449	16 824	17 209	17 601	18 003	18 414	18 835	19 265	19 704	20 154	20 614
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	13	25	38	51	64	80	96	111	127	143	159
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	4	7	11	14	18	22	25	29	32	36	40
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	3	6	9	13	16	21	27	33	38	44	50
	I.3 Educación primaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	I.4 Educación secundaria básica	0	1	2	3	4	5	7	8	10	11	12	14
	I.5 Educación secundaria superior	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	24	26	28	31	35	23	33	45	58	73	91
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	24	25	26	27	28	8	8	8	8	8	8
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	2	4	7	16	25	37	50	65	82
	III. Equipamiento y calidad	0	10	11	12	13	14	18	19	20	21	22	23
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	III.2 Formación continua profesores	0	1	2	3	3	5	5	6	7	8	9	10
	III.3 Bibliotecas CRA	0	6	6	7	7	7	9	9	9	9	9	9
	IV. Programas grupos vulnerables	0	22	29	35	41	46	51	55	59	63	67	70
	IV.1 Transferencias pobres	0	6	13	18	24	30	34	38	42	46	49	52
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6
	IV.3 Acceso a terciaria	0	11	11	11	11	11	11	12	12	12	12	12
	V. Investigación y Desarrollo	0	3	7	10	14	18	21	25	29	33	37	41
	Total	0	72	98	123	150	178	193	228	264	302	342	384
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	526	538	550	562	575	588	602	616	630	644	659	674
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27	3,27
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	526	538	550	580	611	642	676	710	745	782	820	859
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,27	3,27	3,27	3,37	3,47	3,57	3,67	3,77	3,87	3,97	4,07	4,17
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	513	524	536	549	561	574	587	600	614	628	643	657
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19	3,19
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	513	524	536	566	596	628	661	695	730	766	804	843
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,19	3,19	3,19	3,29	3,39	3,49	3,59	3,69	3,79	3,89	3,99	4,09

EL SALVADOR (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	526	528	530	531	532	533	534	535	536	536	537	538
sin cumplir metas (% del PIB)	3,27	3,21	3,15	3,09	3,02	2,96	2,90	2,84	2,78	2,72	2,66	2,61
cumpliendo las metas (MM. US\$)	526	600	627	654	682	711	727	763	800	838	879	921
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,27	3,65	3,73	3,80	3,88	3,95	3,95	4,05	4,15	4,25	4,36	4,47
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-63	-77	-92	-107	-122	-125	-147	-170	-194	-220	-248
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-63	-77	-75	-72	-68	-51	-53	-54	-56	-59	-62
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	513	515	516	517	518	519	519	520	520	521	521	521
sin cumplir metas (% del PIB)	3,19	3,13	3,07	3,00	2,94	2,88	2,82	2,76	2,70	2,64	2,58	2,53
cumpliendo las metas (MM. US\$)	513	578	594	612	630	649	657	684	713	744	777	812
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,19	3,51	3,53	3,55	3,58	3,60	3,57	3,63	3,70	3,78	3,85	3,94
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-53	-58	-63	-69	-75	-70	-84	-99	-116	-134	-154
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-53	-58	-46	-33	-21	-	-	-	-	-	-

		ESPAÑA											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		721 505	735 609	749 989	764 649	779 596	794 836	810 373	826 214	842 364	858 830	875 619	892 735
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	47	93	138	185	234	796	1 363	1 923	2 470	3 020	3 561
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	0	0	0	0	0	302	592	867	1 124	1 365	1 596
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I.3	Educación primaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I.4	Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I.5	Educación secundaria superior	0	47	93	138	185	234	494	771	1 056	1 346	1 654	1 965
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	31	32	40	60	94	272	576	988	1 519	2 177	2 972
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	31	31	31	31	31	6	6	6	6	6	6
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	9	28	63	266	570	982	1 513	2 172	2 966
III.	Equipamiento y calidad	0	49	54	58	63	66	128	125	121	118	117	116
III.1	Preparación nuevos profesores	0	28	29	30	30	30	84	78	70	64	60	56
III.2	Formación continua profesores	0	3	7	11	14	18	20	23	26	29	32	35
III.3	Bibliotecas CRA	0	17	18	18	18	19	24	24	24	25	25	25
IV.	Programas grupos vulnerables	0	349	368	386	405	423	440	456	473	489	505	522
IV.1	Transferencias pobres	0	14	28	42	56	70	82	94	106	117	129	140
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	97	99	101	103	105	107	109	112	114	116	118
IV.3	Acceso a terciaria	0	238	241	243	245	248	250	253	255	258	261	263
V.	Investigación y Desarrollo	0	147	300	459	624	795	945	1 102	1 264	1 431	1 605	1 785
	Total	0	623	846	1 082	1 336	1 613	2 581	3 622	4 768	6 028	7 425	8 957
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	42 055	42 877	43 715	44 570	45 441	46 329	47 235	48 158	49 100	50 059	51 038	52 036
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83	5,83
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	42 055	42 877	43 715	45 334	47 000	48 714	50 476	52 289	54 154	56 071	58 043	60 070
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,83	5,83	5,83	5,93	6,03	6,13	6,23	6,33	6,43	6,53	6,63	6,73
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	33 322	33 974	34 638	35 315	36 005	36 709	37 427	38 158	38 904	39 665	40 440	41 230
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62	4,62
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	33 322	33 974	34 638	36 079	37 564	39 093	40 668	42 289	43 958	45 676	47 445	49 265
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,62	4,62	4,62	4,72	4,82	4,92	5,02	5,12	5,22	5,32	5,42	5,52

ESPAÑA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	42 055	42 470	42 920	43 403	43 906	44 420	44 926	45 378	45 714	45 942	46 112	46 176
sin cumplir metas (% del PIB)	5,83	5,77	5,72	5,68	5,63	5,59	5,54	5,49	5,43	5,35	5,27	5,17
cumpliendo las metas (MM. US\$)	42 055	43 094	43 766	44 485	45 242	46 033	47 507	49 001	50 482	51 970	53 537	55 133
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,83	5,86	5,84	5,82	5,80	5,79	5,86	5,93	5,99	6,05	6,11	6,18
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-217	-51	-	-	-	-273	-842	-1 383	-1 911	-2 499	-3 097
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-217	-51	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	33 322	33 567	33 843	34 148	34 471	34 799	35 118	35 378	35 519	35 548	35 514	35 371
sin cumplir metas (% del PIB)	4,62	4,56	4,51	4,47	4,42	4,38	4,33	4,28	4,22	4,14	4,06	3,96
cumpliendo las metas (MM. US\$)	33 322	34 029	34 361	34 729	35 126	35 547	36 672	37 805	38 918	40 027	41 205	42 402
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,62	4,63	4,58	4,54	4,51	4,47	4,53	4,58	4,62	4,66	4,71	4,75
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-56	-	-	-	-	-	-	-14	-362	-766	-1 172
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

GUATEMALA												
	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado												
Millones de dólares de 2000	25 670	26 390	27 130	27 891	28 673	29 477	30 304	31 154	32 028	32 926	33 850	34 799
Costo adicional de las metas												
Millones de dólares de 2000												
I. Programas regulares	0	12	24	36	49	62	86	111	136	162	187	213
I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	2	4	6	8	10	12	13	15	17	19	21
I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	1	3	4	6	8	22	36	50	65	80	95
I.3 Educación primaria	0	3	6	9	12	15	16	17	18	18	19	20
I.4 Educación secundaria básica	0	2	4	6	8	10	13	16	18	21	24	27
I.5 Educación secundaria superior	0	4	8	12	16	20	25	29	34	39	45	50
II. Alfabetización y estudios posteriores	0	31	34	38	42	48	30	40	52	64	79	94
II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	31	33	35	37	39	12	13	13	14	14	15
II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	3	5	9	17	27	38	51	64	79
III. Equipamiento y calidad	0	30	32	34	36	38	58	60	62	64	66	69
III.1 Preparación nuevos profesores	0	18	18	18	18	17	33	33	33	33	33	32
III.2 Formación continua profesores	0	1	3	4	6	8	9	11	13	14	16	19
III.3 Bibliotecas CRA	0	11	12	12	12	13	16	16	17	17	17	18
IV. Programas grupos vulnerables	0	70	84	98	111	123	133	143	152	160	168	175
IV.1 Transferencias pobres	0	13	27	39	52	64	73	82	90	97	104	110
IV.2 Acceso a postsecundaria	0	18	18	18	19	19	19	20	20	21	21	22
IV.3 Acceso a terciaria	0	39	39	40	40	41	41	41	42	42	43	43
V. Investigación y Desarrollo	0	5	11	17	23	29	35	42	48	55	62	70
Total	0	149	185	223	261	301	343	396	450	505	562	621
Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	834	857	881	906	931	957	984	1 012	1 040	1 069	1 099	1 130
con % del PIB constante (% del PIB)	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	834	857	881	934	989	1 046	1 105	1 168	1 232	1 300	1 370	1 443
con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,25	3,25	3,25	3,35	3,45	3,55	3,65	3,75	3,85	3,95	4,05	4,15
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	826	849	873	897	923	948	975	1 002	1 030	1 059	1 089	1 120
con % del PIB constante (% del PIB)	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22	3,22
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	826	849	873	925	980	1 037	1 096	1 158	1 223	1 290	1 360	1 433
con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,22	3,22	3,22	3,32	3,42	3,52	3,62	3,72	3,82	3,92	4,02	4,12

GUATEMALA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	834	849	864	879	894	907	920	932	943	954	963	973
sin cumplir metas (% del PIB)	3,25	3,22	3,19	3,15	3,12	3,08	3,04	2,99	2,94	2,90	2,85	2,79
cumpliendo las metas (MM. US\$)	834	998	1 049	1 102	1 155	1 208	1 263	1 327	1 393	1 459	1 526	1 593
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,25	3,78	3,87	3,95	4,03	4,10	4,17	4,26	4,35	4,43	4,51	4,58
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-141	-168	-196	-224	-251	-279	-316	-353	-390	-426	-463
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-141	-168	-168	-166	-162	-158	-160	-160	-159	-156	-150
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	826	841	856	871	885	898	911	922	933	944	953	962
sin cumplir metas (% del PIB)	3,22	3,19	3,16	3,12	3,09	3,05	3,01	2,96	2,91	2,87	2,82	2,76
cumpliendo las metas (MM. US\$)	826	971	1 004	1 037	1 072	1 106	1 145	1 195	1 245	1 297	1 349	1 403
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,22	3,68	3,70	3,72	3,74	3,75	3,78	3,84	3,89	3,94	3,99	4,03
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-122	-131	-140	-149	-158	-170	-192	-215	-237	-260	-283
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-122	-131	-112	-92	-69	-49	-37	-23	-7	-	-

		HONDURAS											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		10 218	10 569	10 932	11 308	11 696	12 098	12 514	12 944	13 389	13 849	14 325	14 817
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	18	37	56	75	94	118	142	166	190	214	238
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	3	6	10	13	16	19	22	25	28	32	35
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	8	16	24	32	40	51	62	73	84	95	106
I.3	Educación primaria	0	2	5	7	9	12	12	13	14	14	15	15
I.4	Educación secundaria básica	0	2	3	5	6	8	10	12	14	17	19	21
I.5	Educación secundaria superior	0	4	7	11	15	19	26	33	40	47	54	61
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	10	11	12	13	15	9	12	16	20	24	29
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	10	10	11	12	12	3	4	4	4	4	4
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	1	2	3	6	9	12	16	20	25
III.	Equipamiento y calidad	0	18	19	20	21	22	27	28	29	30	31	32
III.1	Preparación nuevos profesores	0	10	10	10	10	10	12	12	12	12	11	11
III.2	Formación continua profesores	0	1	2	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III.3	Bibliotecas CRA	0	7	8	8	8	8	10	10	10	11	11	11
IV.	Programas grupos vulnerables	0	10	17	24	31	37	42	47	52	57	61	66
IV.1	Transferencias pobres	0	7	14	21	27	34	39	44	49	53	58	62
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
IV.3	Acceso a terciaria	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
V.	Investigación y Desarrollo	0	2	4	7	9	12	15	17	20	23	26	30
	Total	0	59	88	119	149	180	211	247	283	319	356	394
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	724	749	775	801	829	857	887	917	949	981	1 015	1 050
	con % del PIB constante (% del PIB)	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	724	749	775	801	829	857	887	917	949	981	1 015	1 050
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09	7,09
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	18 930	24 613	25 126	25 649	26 184	26 730	27 287	27 855	28 436	29 029	29 633	30 251
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,71	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	18 930	24 613	25 126	25 649	26 184	26 730	27 287	27 855	28 436	29 029	29 633	30 251
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,71	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

HONDURAS (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	724	728	731	734	737	740	744	747	751	754	757	760
sin cumplir metas (% del PIB)	7,09	6,89	6,69	6,49	6,30	6,12	5,94	5,77	5,61	5,44	5,28	5,13
cumpliendo las metas (MM. US\$)	724	787	820	853	887	921	955	994	1 034	1 073	1 113	1 153
cumpliendo las metas (% del PIB)	7,09	7,44	7,50	7,54	7,58	7,61	7,63	7,68	7,72	7,75	7,77	7,78
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-38	-45	-52	-58	-64	-68	-77	-85	-92	-98	-104
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-38	-45	-52	-58	-64	-68	-77	-85	-92	-98	-104
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	719	723	726	729	731	734	738	741	744	747	750	752
sin cumplir metas (% del PIB)	7,04	6,84	6,64	6,44	6,25	6,07	5,89	5,72	5,56	5,39	5,23	5,08
cumpliendo las metas (MM. US\$)	719	772	796	820	844	869	895	926	958	990	1 022	1 055
cumpliendo las metas (% del PIB)	7,04	7,31	7,28	7,25	7,22	7,18	7,15	7,16	7,16	7,15	7,14	7,12
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-29	-27	-24	-21	-18	-15	-16	-16	-16	-15	-12
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-29	-27	-24	-21	-18	-15	-16	-16	-16	-15	-12

		MÉXICO											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		649 100	665 872	683 078	700 728	718 835	737 409	756 463	776 010	796 061	816 631	837 733	859 379
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	334	662	1 754	2 850	3 953	5 647	7 409	9 237	11 134	13 108	15 167
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	111	219	560	922	1 304	2 162	3 103	4 126	5 231	6 426	7 723
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	6	13	554	1 084	1 603	2 118	2 620	3 110	3 591	4 065	4 533
I.3	Educación primaria	0	38	75	111	147	182	189	196	202	208	214	220
I.4	Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	25	50	74	98	121	144
I.5	Educación secundaria superior	0	179	356	528	697	864	1 153	1 440	1 725	2 006	2 281	2 547
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	112	123	138	158	307	209	307	414	531	656	790
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	110	114	117	121	249	61	62	63	64	65	65
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	2	9	20	37	59	147	245	351	467	591	725
III.	Equipamiento y calidad	0	173	185	199	215	232	395	404	414	424	436	450
III.1	Preparación nuevos profesores	0	60	55	52	50	51	178	174	170	167	164	164
III.2	Formación continua profesores	0	17	34	51	68	86	97	110	123	137	151	165
III.3	Bibliotecas CRA	0	96	96	96	96	96	120	120	121	121	121	121
IV.	Programas grupos vulnerables	0	590	688	780	865	943	1 001	1 052	1 098	1 139	1 174	1 205
IV.1	Transferencias pobres	0	98	190	275	354	426	477	521	560	594	622	646
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	144	147	150	153	156	159	162	165	169	172	176
IV.3	Acceso a terciaria	0	348	351	355	358	362	365	369	373	376	380	384
V.	Investigación y Desarrollo	0	133	273	420	575	737	883	1 035	1 194	1 361	1 536	1 719
	Total	0	13 42	1 931	3 291	4 663	6 173	8 134	10 207	12 358	14 589	16 910	19 331
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	41 015	42 075	43 162	44 277	45 421	46 595	47 799	49 034	50 301	51 601	52 934	54 302
	con % del PIB constante (% del PIB)	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32	6,32
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	41 015	42 075	43 162	44 978	46 859	48 807	50 825	52 914	55 077	57 199	58 677	60 193
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	6,32	6,32	6,32	6,42	6,52	6,62	6,72	6,82	6,92	7,00	7,00	7,00
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	37 742	38 717	39 718	40 744	41 797	42 877	43 985	45 121	46 287	47 483	48 710	49 969
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81	5,81
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	37 742	38 717	39 718	41 445	43 235	45 089	47 011	49 001	51 064	53 081	54 453	55 860
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,81	5,81	5,81	5,91	6,01	6,11	6,21	6,31	6,41	6,50	6,50	6,50

MÉXICO (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	41 015	40 850	40 662	40 458	40 241	40 016	39 780	39 531	39 272	39 007	38 742	38 466
sin cumplir metas (% del PIB)	6,32	6,13	5,95	5,77	5,60	5,43	5,26	5,09	4,93	4,78	4,62	4,48
cumpliendo las metas (MM. US\$)	41 015	42 192	42 593	43 749	44 904	46 189	47 913	49 738	51 630	53 597	55 652	57 797
cumpliendo las metas (% del PIB)	6,32	6,34	6,24	6,24	6,25	6,26	6,33	6,41	6,49	6,56	6,64	6,73
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-117	-	-	-	-	-114	-704	-1 329	-1 996	-2 718	-3 495
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-117	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	37 742	37 492	37 218	36 925	36 616	36 298	35 966	35 618	35 258	34 890	34 518	34 133
sin cumplir metas (% del PIB)	5,81	5,63	5,45	5,27	5,09	4,92	4,75	4,59	4,43	4,27	4,12	3,97
cumpliendo las metas (MM. US\$)	37 742	38 603	38 686	39 520	40 350	41 307	42 740	44 269	45 861	47 524	49 270	51 099
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,81	5,80	5,66	5,64	5,61	5,60	5,65	5,70	5,76	5,82	5,88	5,95
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-41	-560	-1 130
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		NICARAGUA											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	5 064	5 144	5 226	5 310	5 394	5 480	5 568	5 657	5 747	5 838	5 931	6 026
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	9	17	25	34	41	47	53	58	64	69	75
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	0	1	1	2	2	3	3	4	4	4	5
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2
	I.3 Educación primaria	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
	I.5 Educación secundaria superior	0	7	15	22	28	35	39	44	48	52	57	61
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	10	11	12	13	14	8	11	14	18	22	26
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	10	10	11	11	11	3	3	3	3	3	3
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	1	2	3	5	8	11	15	19	23
	III. Equipamiento y calidad	0	6	6	7	8	8	10	10	11	11	12	12
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	III.2 Formación continua profesores	0	0	1	2	2	3	3	3	4	4	5	5
	III.3 Bibliotecas CRA	0	4	4	5	5	5	6	6	6	6	6	6
	IV. Programas grupos vulnerables	0	6	11	15	20	24	27	30	33	36	38	41
	IV.1 Transferencias pobres	0	5	9	14	18	22	26	29	32	34	37	39
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	IV.3 Acceso a terciaria	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	V. Investigación y Desarrollo	0	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12
	Total	0	31	47	62	78	93	99	112	125	138	152	166
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	167	169	172	175	178	181	183	186	189	192	195	199
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29	3,29
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	167	169	172	180	188	197	206	215	224	233	243	253
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,29	3,29	3,29	3,39	3,49	3,59	3,69	3,79	3,89	3,99	4,09	4,19
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	165	167	170	173	175	178	181	184	187	190	193	196
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25	3,25
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	165	167	170	178	186	194	203	212	221	231	240	250
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,25	3,25	3,25	3,35	3,45	3,55	3,65	3,75	3,85	3,95	4,05	4,15

NICARAGUA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	167	166	165	165	164	164	164	164	164	164	164	164
sin cumplir metas (% del PIB)	3,29	3,23	3,16	3,10	3,04	2,99	2,94	2,89	2,85	2,81	2,76	2,71
cumpliendo las metas (MM. US\$)	167	197	212	227	242	257	262	275	289	302	316	330
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,29	3,84	4,06	4,28	4,48	4,68	4,71	4,87	5,02	5,18	5,33	5,47
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-28	-40	-52	-64	-76	-79	-89	-99	-110	-120	-131
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-28	-40	-47	-53	-60	-56	-61	-65	-69	-73	-77
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	165	164	163	162	162	161	161	161	161	161	161	161
sin cumplir metas (% del PIB)	3,25	3,18	3,12	3,06	3,00	2,94	2,89	2,85	2,80	2,76	2,72	2,67
cumpliendo las metas (MM. US\$)	165	189	198	208	217	226	227	236	246	256	266	276
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,25	3,68	3,80	3,91	4,02	4,13	4,08	4,18	4,28	4,38	4,48	4,58
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-22	-29	-35	-41	-48	-47	-53	-59	-66	-73	-80
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-22	-29	-30	-31	-32	-24	-24	-25	-25	-25	-26

		PANAMÁ											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	19 443	20 200	20 987	21 804	22 653	23 536	24 452	25 405	26 394	27 422	28 490	29 600
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	14	28	67	111	159	214	274	337	405	477	553
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	6	12	28	46	66	90	116	144	175	209	246
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	4	8	28	49	72	96	122	149	177	207	238
	I.3 Educación primaria	0	0	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	0	1	1	1	2	3	4	5	6	8
	I.5 Educación secundaria superior	0	3	7	10	14	17	24	31	38	45	52	59
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	5	5	6	7	9	9	16	25	36	50	66
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	5	5	5	6	6	2	2	2	2	2	2
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	1	2	3	8	15	23	34	48	64
	III. Equipamiento y calidad	0	8	8	8	9	9	11	11	12	12	12	13
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	III.2 Formación continua profesores	0	0	1	1	2	2	3	3	3	4	4	5
	III.3 Bibliotecas CRA	0	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	IV. Programas grupos vulnerables	0	14	17	20	22	24	26	27	29	30	31	32
	IV.1 Transferencias pobres	0	3	5	7	10	12	13	15	16	17	18	19
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	IV.3 Acceso a terciaria	0	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9	9
	V. Investigación y Desarrollo	0	4	8	13	18	24	29	34	40	46	52	59
	Total	0	45	67	114	167	225	289	362	442	529	622	723
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	848	882	916	952	989	1 027	1 067	1 109	1 152	1 197	1 243	1 292
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36	4,36
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	848	882	916	973	1 034	1 098	1 165	1 236	1 310	1 389	1 471	1 558
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,36	4,36	4,36	4,46	4,56	4,66	4,76	4,86	4,96	5,06	5,16	5,26
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	800	831	863	897	932	968	1 006	1 045	1 085	1 128	1 172	1 217
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11	4,11
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	800	831	863	918	977	1 038	1 103	1 172	1 244	1 320	1 400	1 484
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,11	4,11	4,11	4,21	4,31	4,41	4,51	4,61	4,71	4,81	4,91	5,01

PANAMÁ (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	848	856	863	869	875	880	884	887	890	892	895	897
sin cumplir metas (% del PIB)	4,36	4,24	4,11	3,99	3,86	3,74	3,62	3,49	3,37	3,25	3,14	3,03
cumpliendo las metas (MM. US\$)	848	901	929	983	1 042	1 105	1 173	1 250	1 332	1 421	1 517	1 621
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,36	4,46	4,43	4,51	4,60	4,69	4,80	4,92	5,05	5,18	5,33	5,48
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-19	-13	-32	-53	-77	-106	-141	-180	-225	-274	-329
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-19	-13	-10	-8	-7	-8	-14	-22	-33	-46	-62
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	800	805	810	814	818	821	822	823	824	823	823	823
sin cumplir metas (% del PIB)	4,11	3,98	3,86	3,73	3,61	3,49	3,36	3,24	3,12	3,00	2,89	2,78
cumpliendo las metas (MM. US\$)	800	843	863	908	957	1 010	1 069	1 137	1 210	1 290	1 376	1 468
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,11	4,17	4,11	4,16	4,22	4,29	4,37	4,48	4,59	4,70	4,83	4,96
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-12	-	-11	-25	-42	-64	-92	-125	-162	-204	-251
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		PARAGUAY											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	9 172	9 408	9 649	9 897	10 151	10 411	10 678	10 953	11 234	11 522	11 818	12 121
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	11	22	33	44	55	71	86	102	118	134	149
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	2	4	7	9	11	13	15	17	20	22	24
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	4	8	12	16	20	27	35	42	49	57	64
	I.3 Educación primaria	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
	I.4 Educación secundaria básica	0	1	1	2	3	4	4	5	6	7	8	9
	I.5 Educación secundaria superior	0	4	8	11	15	19	24	29	34	40	45	50
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	5	6	6	7	8	5	8	11	14	18	23
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	5	6	6	6	6	2	2	2	2	2	2
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	1	1	2	4	6	9	12	16	21
	III. Equipamiento y calidad	0	9	9	10	11	12	15	16	16	17	18	19
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3
	III.2 Formación continua profesores	0	0	1	2	2	3	3	4	5	5	6	7
	III.3 Bibliotecas CRA	0	6	6	6	6	6	8	8	8	8	8	9
	IV. Programas grupos vulnerables	0	17	22	27	31	36	40	43	47	50	53	56
	IV.1 Transferencias pobres	0	5	10	14	19	23	27	30	33	37	39	42
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	IV.3 Acceso a terciaria	0	8	8	8	9	9	9	9	9	9	9	9
	V. Investigación y Desarrollo	0	2	4	6	8	10	12	15	17	19	22	24
	Total	0	44	63	82	101	121	143	168	193	218	244	271
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	386	396	406	417	428	439	450	461	473	485	498	511
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21	4,21
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	386	396	406	427	448	470	493	516	541	566	592	620
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,21	4,21	4,21	4,31	4,41	4,51	4,61	4,71	4,81	4,91	5,01	5,11
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	378	388	398	408	419	429	440	452	463	475	487	500
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12	4,12
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	378	388	398	418	439	461	483	506	531	556	582	609
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,12	4,12	4,12	4,22	4,32	4,42	4,52	4,62	4,72	4,82	4,92	5,02

PARAGUAY (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	386	388	390	392	394	395	397	398	399	400	401	402
sin cumplir metas (% del PIB)	4,21	4,13	4,05	3,96	3,88	3,80	3,72	3,64	3,56	3,48	3,40	3,32
cumpliendo las metas (MM. US\$)	386	432	453	474	495	517	540	566	592	619	646	673
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,21	4,60	4,70	4,79	4,88	4,96	5,06	5,17	5,27	5,37	5,46	5,55
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-36	-47	-57	-68	-78	-90	-104	-119	-133	-148	-163
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-36	-47	-47	-47	-47	-47	-50	-51	-53	-53	-54
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	378	380	382	383	385	386	387	388	389	390	391	391
sin cumplir metas (% del PIB)	4,12	4,04	3,96	3,87	3,79	3,71	3,63	3,55	3,47	3,39	3,31	3,23
cumpliendo las metas (MM. US\$)	378	417	431	445	459	474	491	511	532	553	574	596
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,12	4,43	4,47	4,50	4,52	4,55	4,60	4,67	4,73	4,80	4,86	4,92
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-29	-33	-37	-41	-44	-51	-60	-69	-78	-87	-96
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-29	-33	-27	-20	-13	-8	-5	-1	-	-	-

		PERÚ											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		85 947	88 121	90 351	92 636	94 979	97 382	99 846	102 371	104 961	107 616	110 338	113 130
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	27	55	140	234	335	449	570	698	833	974	1122
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	11	22	46	74	106	142	181	223	268	317	369
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	11	21	76	135	198	266	338	413	492	574	659
I.3	Educación primaria	0	6	12	18	24	30	31	33	35	36	38	39
I.4	Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I.5	Educación secundaria superior	0	0	0	0	0	0	10	19	28	37	46	55
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	54	57	63	70	81	64	99	144	197	261	336
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	53	55	57	58	60	15	15	15	16	16	16
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	1	2	6	12	21	49	84	128	181	245	320
III.	Equipamiento y calidad	0	30	33	36	39	42	50	52	55	58	61	63
III.1	Preparación nuevos profesores	0	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6
III.2	Formación continua profesores	0	2	5	8	11	14	16	18	21	23	26	28
III.3	Bibliotecas CRA	0	22	22	22	22	22	28	28	29	29	29	29
IV.	Programas grupos vulnerables	0	65	85	105	124	143	157	170	183	195	206	217
IV.1	Transferencias pobres	0	21	41	60	79	97	110	123	135	146	157	167
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	14	14	14	15	15	15	16	16	16	17	17
IV.3	Acceso a terciaria	0	30	30	30	31	31	31	32	32	32	33	33
V.	Investigación y Desarrollo	0	18	36	56	76	97	116	136	157	179	202	226
	Total	0	193	266	399	543	697	835	1 029	1 237	1 463	1 705	1 965
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	2 421	2 483	2 545	2 610	2 676	2 744	2 813	2 884	2 957	3 032	3 109	3 187
	con % del PIB constante (% del PIB)	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82	2,82
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	2 421	2 483	2 545	2 702	2 866	3 036	3 212	3 396	3 587	3 785	3 991	4 205
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	2,82	2,82	2,82	2,92	3,02	3,12	3,22	3,32	3,42	3,52	3,62	3,72
Recursos disponibles totales(no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	2 293	2 351	2 410	2 471	2 534	2 598	2 664	2 731	2 800	2 871	2 944	3 018
	con % del PIB constante (% del PIB)	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67	2,67
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	2 293	2 351	2 410	2 564	2 724	2 890	3 063	3 243	3 430	3 624	3 826	4 036
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	2,67	2,67	2,67	2,77	2,87	2,97	3,07	3,17	3,27	3,37	3,47	3,57

PERÚ (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	2 421	2 412	2 403	2 397	2 393	2 393	2 397	2 405	2 415	2 425	2 434	2 441
sin cumplir metas (% del PIB)	2,82	2,74	2,66	2,59	2,52	2,46	2,40	2,35	2,30	2,25	2,21	2,16
cumpliendo las metas (MM. US\$)	2 421	2 604	2 669	2 796	2 936	3 090	3 232	3 433	3 652	3 887	4 138	4 406
cumpliendo las metas (% del PIB)	2,82	2,96	2,95	3,02	3,09	3,17	3,24	3,35	3,48	3,61	3,75	3,89
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-122	-124	-186	-260	-347	-419	-549	-695	-856	-1 030	-1 219
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-122	-124	-94	-70	-55	-20	-37	-65	-102	-147	-201
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	2 293	2 280	2 268	2 259	2 252	2 247	2 248	2 252	2 258	2 264	2 269	2 272
sin cumplir metas (% del PIB)	2,67	2,59	2,51	2,44	2,37	2,31	2,25	2,20	2,15	2,10	2,06	2,01
cumpliendo las metas (MM. US\$)	2 293	2 434	2 457	2 542	2 639	2 751	2 857	3 021	3 203	3 401	3 614	3 843
cumpliendo las metas (% del PIB)	2,67	2,76	2,72	2,74	2,78	2,82	2,86	2,95	3,05	3,16	3,28	3,40
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-83	-47	-70	-105	-153	-193	-290	-403	-530	-670	-825
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-83	-47	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		PORTUGAL											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	117 333	119 324	121 348	123 407	125 500	127 629	129 794	131 996	134 235	136 513	138 829	141 184
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	45	89	133	176	220	323	427	530	633	731	825
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	19	37	55	73	90	107	123	138	154	168	183
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	8	16	24	32	39	53	67	80	92	105	117
	I.3 Educación primaria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	0	0	0	0	3	6	8	11	14	16
	I.5 Educación secundaria superior	0	18	36	53	71	91	160	232	303	376	444	509
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	17	18	21	27	38	80	161	270	409	581	788
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	17	17	17	17	17	3	3	3	3	3	3
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	4	10	21	76	157	266	405	577	784
	III. Equipamiento y calidad	0	10	12	13	14	15	20	20	20	20	20	20
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	4	5	5	6	6	9	8	7	7	6	6
	III.2 Formación continua profesores	0	1	2	2	3	4	5	5	6	7	7	8
	III.3 Bibliotecas CRA	0	5	5	5	5	5	7	7	7	7	7	7
	IV. Programas grupos vulnerables	0	49	52	55	57	59	60	61	61	61	61	61
	IV.1 Transferencias pobres	0	3	5	7	9	10	10	10	10	10	9	8
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	14	14	14	15	15	15	15	16	16	16	17
	IV.3 Acceso a terciaria	0	33	33	34	34	34	35	35	35	36	36	36
	V. Investigación y Desarrollo	0	24	49	74	100	128	151	176	201	228	255	282
	Total	0	145	219	295	375	460	634	845	1081	1351	1647	1976
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	7 242	7 365	7 490	7 617	7 747	7 878	8 012	8 148	8 286	8 426	8 569	8 715
	con % del PIB constante (% del PIB)	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17	6,17
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	7 242	7 365	7 490	7 741	7 998	8 261	8 531	8 808	9 091	9 382	9 680	9 985
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	6,17	6,17	6,17	6,27	6,37	6,47	6,57	6,67	6,77	6,87	6,97	7,07
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	6 264	6 370	6 479	6 588	6 700	6 814	6 929	7 047	7 167	7 288	7 412	7 538
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34	5,34
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	6 264	6 370	6 479	6 712	6 951	7 197	7 449	7 707	7 972	8 244	8 522	8 808
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,34	5,34	5,34	5,44	5,54	5,64	5,74	5,84	5,94	6,04	6,14	6,24

PORTUGAL (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	7 242	7 240	7 259	7 282	7 293	7 305	7 319	7 320	7 288	7 262	7 216	7 157
sin cumplir metas (% del PIB)	6,17	6,07	5,98	5,90	5,81	5,72	5,64	5,55	5,43	5,32	5,20	5,07
cumpliendo las metas (MM. US\$)	7 242	7 385	7 478	7 578	7 668	7 765	7 953	8 164	8 370	8 613	8 864	9 133
cumpliendo las metas (% del PIB)	6,17	6,19	6,16	6,14	6,11	6,08	6,13	6,19	6,24	6,31	6,38	6,47
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-20	-	-	-	-	-	-17	-84	-187	-294	-418
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	6 264	6 245	6 247	6 254	6 247	6 241	6 237	6 219	6 169	6 124	6 059	5 980
sin cumplir metas (% del PIB)	5,34	5,23	5,15	5,07	4,98	4,89	4,81	4,71	4,60	4,49	4,36	4,24
cumpliendo las metas (MM. US\$)	6 264	6 364	6 413	6 468	6 513	6 564	6 710	6 878	7 039	7 238	7 443	7 666
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,34	5,33	5,28	5,24	5,19	5,14	5,17	5,21	5,24	5,30	5,36	5,43
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-31	-128
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

REPÚBLICA DOMINICANA

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado												
Millones de dólares de 2000	29 885	31 203	32 579	34 015	35 515	37 080	38 715	40 422	42 204	44 065	46 008	48 036
Costo adicional de las metas												
Millones de dólares de 2000												
I. Programas regulares	0	23	45	94	149	210	282	363	452	549	654	767
I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	4	8	18	30	44	61	80	101	124	149	176
I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	8	15	43	75	111	158	211	271	336	408	485
I.3 Educación primaria	0	8	17	26	34	43	45	47	49	51	53	56
I.4 Educación secundaria básica	0	1	1	2	2	3	4	5	6	8	9	10
I.5 Educación secundaria superior	0	2	4	5	7	9	14	19	25	30	35	40
II. Alfabetización y estudios posteriores	0	11	12	13	15	30	17	23	30	37	45	53
II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	11	11	11	12	24	6	6	7	7	7	7
II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	2	4	6	11	17	23	30	38	46
III. Equipamiento y calidad	0	12	13	15	16	17	21	22	23	24	25	27
III.1 Preparación nuevos profesores	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
III.2 Formación continua profesores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
III.3 Bibliotecas CRA	0	7	8	8	8	8	11	11	11	11	12	12
IV. Programas grupos vulnerables	0	18	26	35	43	51	56	62	67	72	77	81
IV.1 Transferencias pobres	0	9	18	26	34	42	47	53	58	63	67	71
IV.2 Acceso a postsecundaria	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
IV.3 Acceso a terciaria	0	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
V. Investigación y Desarrollo	0	6	13	20	28	37	45	54	63	73	84	96
Total	0	69	110	177	251	345	422	524	635	756	885	1023
Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	800	835	872	910	950	992	1 036	1 082	1 129	1 179	1 231	1 285
con % del PIB constante (% del PIB)	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68	2,68
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	800	835	872	944	1 021	1 103	1 191	1 284	1 383	1 488	1 599	1 718
con % del PIB incrementando (% del PIB)	2,68	2,68	2,68	2,78	2,88	2,98	3,08	3,18	3,28	3,38	3,48	3,58
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	755	788	823	859	897	937	978	1 021	1 066	1 113	1 162	1 214
con % del PIB constante (% del PIB)	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53	2,53
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	755	788	823	893	968	1 048	1 133	1 223	1 320	1 422	1 530	1 646
con % del PIB incrementando (% del PIB)	2,53	2,53	2,53	2,63	2,73	2,83	2,93	3,03	3,13	3,23	3,33	3,43

REPÚBLICA DOMINICANA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	800	806	812	817	822	827	831	835	839	843	847	850
sin cumplir metas (% del PIB)	2,68	2,58	2,49	2,40	2,31	2,23	2,15	2,07	1,99	1,91	1,84	1,77
cumpliendo las metas (MM. US\$)	800	875	921	994	1 073	1 172	1 253	1 359	1 474	1 598	1 732	1 873
cumpliendo las metas (% del PIB)	2,68	2,81	2,83	2,92	3,02	3,16	3,24	3,36	3,49	3,63	3,76	3,90
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-40	-50	-84	-123	-180	-217	-278	-345	-419	-500	-588
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-40	-50	-50	-52	-68	-62	-75	-92	-111	-132	-156
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	755	759	763	766	769	771	773	775	776	777	778	779
sin cumplir metas (% del PIB)	2,53	2,43	2,34	2,25	2,17	2,08	2,00	1,92	1,84	1,76	1,69	1,62
cumpliendo las metas (MM. US\$)	755	814	842	897	958	1 038	1 103	1 192	1 290	1 397	1 511	1 635
cumpliendo las metas (% del PIB)	2,53	2,61	2,58	2,64	2,70	2,80	2,85	2,95	3,06	3,17	3,29	3,40
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-25	-19	-37	-60	-101	-124	-171	-224	-283	-349	-421
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-25	-19	-3	-	-	-	-	-	-	-	-

		URUGUAY											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	27 363	27 854	28 354	28 863	29 381	29 908	30 445	30 991	31 548	32 114	32 690	33 277
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	8	16	39	64	90	125	162	201	241	283	327
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	3	6	13	21	30	39	49	61	73	86	100
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	2	3	17	31	46	63	81	100	119	140	161
	I.3 Educación primaria	0	1	1	2	3	3	4	4	4	4	4	4
	I.4 Educación secundaria básica	0	0	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8
	I.5 Educación secundaria superior	0	2	4	6	8	10	17	25	32	39	47	54
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	3	3	3	3	4	4	6	9	13	18	23
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	0	0	1	1	3	6	9	13	17	23
	III. Equipamiento y calidad	0	4	4	4	5	5	7	7	8	8	9	9
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	III.2 Formación continua profesores	0	0	1	1	2	2	3	3	3	4	4	5
	III.3 Bibliotecas CRA	0	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
	IV. Programas grupos vulnerables	0	14	17	19	21	23	24	25	26	27	28	29
	IV.1 Transferencias pobres	0	3	5	7	9	11	12	13	14	15	15	16
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	IV.3 Acceso a terciaria	0	8	8	8	8	8	8	8	9	9	9	9
	V. Investigación y Desarrollo	0	6	11	17	24	30	36	41	47	54	60	67
	Total	0	34	50	83	116	152	196	243	292	344	398	454
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	910	926	942	959	977	994	1 012	1 030	1 049	1 067	1 087	1 106
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32	3,32
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	910	926	942	988	1 035	1 084	1 134	1 185	1 238	1 292	1 348	1 406
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,32	3,32	3,32	3,42	3,52	3,62	3,72	3,82	3,92	4,02	4,12	4,22
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	837	852	868	883	899	915	932	948	965	983	1 000	1 018
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06	3,06
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	837	852	868	912	958	1 005	1 053	1 103	1 155	1 207	1 262	1 318
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,06	3,06	3,06	3,16	3,26	3,36	3,46	3,56	3,66	3,76	3,86	3,96

URUGUAY (continuación)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	910	905	900	894	889	885	881	878	875	873	870	868
sin cumplir metas (% del PIB)	3,32	3,25	3,17	3,10	3,03	2,96	2,89	2,83	2,77	2,72	2,66	2,61
cumpliendo las metas (MM. US\$)	910	939	950	977	1 006	1 037	1 077	1 121	1 167	1 216	1 268	1 323
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,32	3,37	3,35	3,38	3,42	3,47	3,54	3,62	3,70	3,79	3,88	3,97
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-13	-8	-18	-29	-43	-65	-91	-119	-149	-181	-216
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-13	-8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	837	831	825	818	812	806	801	796	792	788	784	781
sin cumplir metas (% del PIB)	3,06	2,98	2,91	2,83	2,76	2,69	2,63	2,57	2,51	2,45	2,40	2,35
cumpliendo las metas (MM. US\$)	837	857	859	876	896	917	949	984	1 023	1 063	1 107	1 153
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,06	3,08	3,03	3,04	3,05	3,07	3,12	3,18	3,24	3,31	3,39	3,46
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-5	-	-	-	-2	-17	-36	-57	-81	-106	-134
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		VENEZUELA (Rep. Bol. de)											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	PIB proyectado												
	Millones de dólares de 2000	167 132	170 846	174 643	178 525	182 492	186 548	190 694	194 932	199 264	203 693	208 220	212 847
	Costo adicional de las metas												
	Millones de dólares de 2000												
	I. Programas regulares	0	59	119	269	429	598	844	1111	1399	1708	2037	2385
	I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	15	30	65	104	146	217	295	381	475	577	687
	I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	16	32	120	212	310	461	625	802	992	1194	1408
	I.3 Educación primaria	0	23	47	70	94	118	125	131	137	143	149	155
	I.4 Educación secundaria básica	0	1	2	3	5	6	13	19	26	33	41	48
	I.5 Educación secundaria superior	0	3	7	11	14	18	29	41	52	64	76	88
	II. Alfabetización y estudios posteriores	0	16	18	20	23	45	28	39	52	65	80	96
	II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	16	16	17	18	36	9	9	10	10	10	10
	II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	0	1	3	5	8	19	30	42	55	70	86
	III. Equipamiento y calidad	0	67	71	76	79	83	124	127	130	134	137	140
	III.1 Preparación nuevos profesores	0	42	43	43	43	42	74	74	73	71	70	68
	III.2 Formación continua profesores	0	3	7	10	14	18	21	24	28	32	36	40
	III.3 Bibliotecas CRA	0	22	22	22	23	23	29	30	30	30	31	31
	IV. Programas grupos vulnerables	0	100	123	145	166	281	297	312	325	338	349	359
	IV.1 Transferencias pobres	0	23	46	66	86	104	117	130	141	151	160	167
	IV.2 Acceso a postsecundaria	0	24	24	25	25	56	57	58	60	61	62	63
	IV.3 Acceso a terciaria	0	53	54	54	55	121	122	124	125	126	127	129
	V. Investigación y Desarrollo	0	34	70	107	146	187	222	260	299	339	382	426
	Total	0	276	401	617	843	1193	1515	1849	2206	2584	2984	3405
	Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	6 809	6 960	7 115	7 273	7 435	7 600	7 769	7 942	8 118	8 299	8 483	8 672
	con % del PIB constante (% del PIB)	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07	4,07
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	6 809	6 960	7 115	7 452	7 800	8 160	8 532	8 916	9 314	9 725	10 149	10 587
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	4,07	4,07	4,07	4,17	4,27	4,37	4,47	4,57	4,67	4,77	4,87	4,97
	Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
	con % del PIB constante (MM. US\$)	6 425	6 568	6 713	6 863	7 015	7 171	7 331	7 493	7 660	7 830	8 004	8 182
	con % del PIB constante (% del PIB)	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84	3,84
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	6 425	6 568	6 713	7 041	7 380	7 731	8 093	8 468	8 856	9 256	9 670	10 098
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	3,84	3,84	3,84	3,94	4,04	4,14	4,24	4,34	4,44	4,54	4,64	4,74

VENEZUELA (Rep. Bol. de) (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	6 809	6 847	6 889	6 931	6 972	7 008	7 040	7 071	7 098	7 122	7 141	7 154
sin cumplir metas (% del PIB)	4,07	4,01	3,94	3,88	3,82	3,76	3,69	3,63	3,56	3,50	3,43	3,36
cumpliendo las metas (MM. US\$)	6 809	7 124	7 290	7 548	7 814	8 201	8 556	8 920	9 304	9 706	10 125	10 560
cumpliendo las metas (% del PIB)	4,07	4,17	4,17	4,23	4,28	4,40	4,49	4,58	4,67	4,77	4,86	4,96
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-163	-174	-274	-379	-601	-787	-978	-1 186	-1 407	-1 642	-1 888
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-163	-174	-96	-14	-41	-24	-4	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	6 425	6 454	6 487	6 520	6 552	6 579	6 602	6 622	6 640	6 654	6 662	6 665
sin cumplir metas (% del PIB)	3,84	3,78	3,71	3,65	3,59	3,53	3,46	3,40	3,33	3,27	3,20	3,13
cumpliendo las metas (MM. US\$)	6 425	6 673	6 773	6 964	7 163	7 481	7 777	8 082	8 406	8 747	9 105	9 477
cumpliendo las metas (% del PIB)	3,84	3,91	3,88	3,90	3,92	4,01	4,08	4,15	4,22	4,29	4,37	4,45
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-106	-59	-101	-148	-310	-447	-589	-746	-917	-1 100	-1 295
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-106	-59	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		IBEROAMERICA											
		Año											
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado													
Millones de dólares de 2000		3 475	3 557 435	3 641 629	3 727 898	3 816 294	3 906 874	3 999 694	4 094 811	4 192 286	4 292 180	4 394 557	4 499 480
Costo adicional de las metas													
Millones de dólares de 2000													
I.	Programas regulares	0	1 494	2 985	6 164	9 463	12 881	18 899	25 123	31 529	38 114	44 891	51 858
I.1	Educación inicial (0 a 3 años)	0	386	769	1 599	2 515	3 514	5 717	8 051	10 511	13 094	15 811	18 676
I.2	Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	183	366	1 785	3 237	4 720	6 932	9 200	11 522	13 898	16 332	18 822
I.3	Educación primaria	0	242	484	726	966	1 206	1 262	1 317	1 372	1 425	1 477	1 529
I.4	Educación secundaria básica	0	63	127	192	258	324	507	689	871	1 051	1 229	1 404
I.5	Educación secundaria superior	0	619	1 239	1 861	2 487	3 117	4 481	5 865	7 253	8 646	10 042	11 428
II.	Alfabetización y estudios posteriores	0	644	696	787	926	1 566	1 456	2 492	3 785	5 357	7 228	9 523
II.1	Alfabetización (y realfabetización)	0	634	655	675	696	1 156	286	292	298	303	307	312
II.2	Post alfabetización (educación básica)	0	10	42	111	230	410	1 171	2 200	3 488	5 055	6 921	9 211
III.	Equipamiento y calidad	0	864	934	1 004	1 073	1 139	1 815	1 865	1 915	1 970	2 029	2 092
III.1	Preparación nuevos profesores	0	364	364	360	354	344	849	831	811	793	777	762
III.2	Formación continua profesores	0	63	128	195	265	337	385	446	510	576	646	719
III.3	Bibliotecas CRA	0	438	443	448	454	459	581	588	594	600	606	612
IV.	Programas grupos vulnerables	0	2 290	2 758	3 204	3 627	5 099	5 422	5 725	6 009	6 273	6 517	6 743
IV.1	Transferencias pobres	0	467	911	1 333	1 732	2 107	2 391	2 654	2 897	3 121	3 324	3 507
IV.2	Acceso a postsecundaria	0	542	553	564	575	914	932	951	970	989	1 009	1 029
IV.3	Acceso a terciaria	0	1 282	1 294	1 307	1 320	2 078	2 099	2 120	2 141	2 163	2 184	2 206
V.	Investigación y Desarrollo	0	711	1 457	2 237	3 053	3 907	4 666	5 460	6 288	7 154	8 057	8 999
	Total	0	6 004	8 831	13 395	18 142	24 593	32 259	40 665	49 526	58 867	68 722	79 215
Recursos disponibles totales (incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	198 716	208 639	213 496	218 471	223 565	228 783	234 128	239 602	245 209	250 952	256 835	262 861
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,72	5,86	5,86	5,86	5,86	5,86	5,85	5,85	5,85	5,85	5,84	5,84
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	198 716	208 639	213 496	221 695	230 170	238 931	247 985	257 343	267 015	276 892	286 381	296 171
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,72	5,86	5,86	5,95	6,03	6,12	6,20	6,28	6,37	6,45	6,52	6,58
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)													
	con % del PIB constante (MM. US\$)	174 772	184 160	188 470	192 885	197 407	202 039	206 784	211 645	216 624	221 726	226 952	232 306
	con % del PIB constante (% del PIB)	5,03	5,18	5,18	5,17	5,17	5,17	5,17	5,17	5,17	5,17	5,16	5,16
	con % del PIB incrementando (MM. US\$)	174 772	184 160	188 470	196 109	204 012	212 186	220 641	229 386	238 431	247 666	256 498	265 616
	con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,03	5,18	5,18	5,26	5,35	5,43	5,52	5,60	5,69	5,77	5,84	5,90

IBEROAMERICA (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	198 716	199 317	199 986	200 680	201 349	201 973	202 534	202 988	203 253	203 376	203 386	203 220
sin cumplir metas (% del PIB)	5,72	5,60	5,49	5,38	5,28	5,17	5,06	4,96	4,85	4,74	4,63	4,52
cumpliendo las metas (MM. US\$)	198 716	205 321	208 816	214 075	219 491	226 565	234 793	243 652	252 778	262 243	272 108	282 435
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,72	5,77	5,73	5,74	5,75	5,80	5,87	5,95	6,03	6,11	6,19	6,28
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-665	-4 050	-7 569	-11 291	-15 273	-19 574
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	174 772	174 838	174 959	175 094	175 190	175 228	175 190	175 031	174 668	174 150	173 503	172 665
sin cumplir metas (% del PIB)	5,03	4,91	4,80	4,70	4,59	4,49	4,38	4,27	4,17	4,06	3,95	3,84
cumpliendo las metas (MM. US\$)	174 772	179 664	181 423	184 920	188 548	193 807	200 392	207 581	215 008	222 742	230 844	239 374
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,03	5,05	4,98	4,96	4,94	4,96	5,01	5,07	5,13	5,19	5,25	5,32
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-1 016	-3 892	-7 068
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

IBEROAMERICA SIN ESPAÑA Y PORTUGAL

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PIB proyectado												
Millones de dólares de 2000	2 636	2 702 502	2 770 293	2 839 842	2 911 198	2 984 409	3 059 526	3 136 601	3 215 686	3 296 837	3 380 110	3 465 562
Costo adicional de las metas												
Millones de dólares de 2000												
I. Programas regulares	0	1 402	2 804	5 893	9 102	12 426	17 780	23 332	29 076	35 010	41 140	47 473
I.1 Educación inicial (0 a 3 años)	0	368	732	1 544	2 442	3 423	5 308	7 337	9 506	11 817	14 277	16 896
I.2 Educación preprimaria (c. 3 a 6 años)	0	175	350	1 761	3 206	4 681	6 879	9 134	11 442	13 806	16 227	18 705
I.3 Educación primaria	0	242	484	726	966	1 206	1 262	1 317	1 372	1 425	1 477	1 529
I.4 Educación secundaria básica	0	63	127	192	258	324	504	684	862	1 040	1 215	1 388
I.5 Educación secundaria superior	0	554	1 111	1 670	2 231	2 792	3 827	4 861	5 894	6 923	7 944	8 954
II. Alfabetización y estudios posteriores	0	597	647	726	839	1 434	1 104	1 756	2 528	3 429	4 470	5 763
II.1 Alfabetización (y realfabetización)	0	587	607	627	647	1 108	277	283	288	293	298	302
II.2 Post alfabetización (educación básica)	0	10	40	99	192	326	828	1 473	2 239	3 136	4 173	5 461
III. Equipamiento y calidad	0	805	869	933	996	1 058	1 667	1 720	1 774	1 831	1 892	1 956
III.1 Preparación nuevos profesores	0	332	330	325	318	309	757	746	734	722	711	700
III.2 Formación continua profesores	0	58	119	182	247	315	360	417	477	540	607	676
III.3 Bibliotecas CRA	0	415	420	425	430	435	550	557	563	569	575	580
IV. Programas grupos vulnerables	0	1 891	2 338	2 763	3 165	4 617	4 922	5 208	5 475	5 722	5 951	6 160
IV.1 Transferencias pobres	0	450	878	1 283	1 667	2 027	2 298	2 550	2 782	2 994	3 186	3 359
IV.2 Acceso a postsecundaria	0	431	440	448	457	794	810	826	843	859	877	894
IV.3 Acceso a terciaria	0	1 010	1 020	1 031	1 041	1 796	1 814	1 832	1 850	1 869	1 888	1 907
V. Investigación y Desarrollo	0	541	1 108	1 704	2 329	2 984	3 569	4 182	4 824	5 495	6 197	6 931
Total	0	5 235	7 765	12 018	16 431	22 520	29 043	36 198	43 676	51 488	59 650	68 283
Recursos disponibles totales (incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	149 418	158 397	162 291	166 284	170 378	174 576	178 881	183 296	187 824	192 466	197 228	202 111
con % del PIB constante (% del PIB)	5,67	5,86	5,86	5,86	5,85	5,85	5,85	5,84	5,84	5,84	5,83	5,83
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	149 418	158 397	162 291	168 620	175 173	181 956	188 978	196 247	203 770	211 439	218 658	226 116
con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,67	5,86	5,86	5,94	6,02	6,10	6,18	6,26	6,34	6,41	6,47	6,52
Recursos disponibles totales (no incluye I&D)												
con % del PIB constante (MM. US\$)	135 185	143 816	147 354	150 981	154 701	158 516	162 428	166 440	170 554	174 773	179 100	183 538
con % del PIB constante (% del PIB)	5,13	5,32	5,32	5,32	5,31	5,31	5,31	5,31	5,30	5,30	5,30	5,30
con % del PIB incrementando (MM. US\$)	135 185	143 816	147 354	153 318	159 496	165 896	172 525	179 390	186 500	193 746	200 531	207 543
con % del PIB incrementando (% del PIB)	5,13	5,32	5,32	5,40	5,48	5,56	5,64	5,72	5,80	5,88	5,93	5,99

IBEROAMERICA SIN ESPAÑA Y PORTUGAL (conclusión)

	Año											
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Gasto total en educación (con I&D y transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	149 418	149 607	149 806	149 995	150 149	150 248	150 289	150 290	150 250	150 172	150 057	149 887
sin cumplir metas (% del PIB)	5,67	5,54	5,41	5,28	5,16	5,03	4,91	4,79	4,67	4,56	4,44	4,33
cumpliendo las metas (MM. US\$)	149 418	154 842	157 572	162 012	166 581	172 767	179 332	186 487	193 926	201 660	209 707	218 170
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,67	5,73	5,69	5,70	5,72	5,79	5,86	5,95	6,03	6,12	6,20	6,30
Déficit suponiendo el gasto en educ. (con I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-451	-3 191	-6 102	-9 193	-12 479	-16 059
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gasto total en educación (sin I&D ni transferencias)												
sin cumplir metas (MM. US\$)	135 185	135 026	134 869	134 692	134 473	134 187	133 836	133 433	132 980	132 478	131 929	131 314
sin cumplir metas (% del PIB)	5,13	5,00	4,87	4,74	4,62	4,50	4,37	4,25	4,14	4,02	3,90	3,79
cumpliendo las metas (MM. US\$)	135 185	139 271	140 649	143 723	146 908	151 696	157 011	162 899	169 051	175 477	182 196	189 306
cumpliendo las metas (% del PIB)	5,13	5,15	5,08	5,06	5,05	5,08	5,13	5,19	5,26	5,32	5,39	5,46
Déficit suponiendo el gasto en educ. (sin I&D ni transferencias)												
como % del PIB constante (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-705	-3 096	-5 768
como % del PIB incrementando (MM. US\$)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18 237

