

LA EDUCACIÓN EN URUGUAY MIRADA DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Juan A. Bogliaccini





LA EDUCACIÓN EN URUGUAY MIRADA DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Juan A. Bogliaccini



Comisión Directiva del INEE: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Director ejecutivo del INEE: Mariano Palamidessi

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Director de la Unidad de Estudios e Indicadores: Federico Rodríguez

Este informe es producto de una consultoría realizada por Juan A. Bogliaccini a solicitud del INEE y Unicef en el año 2017. Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad exclusiva de su autor.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Montevideo, 2018

ISBN: 978-9974-8600-9-4

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y Unicef

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: Bogliaccini, Juan A. (2018), *La educación en Uruguay mirada desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, INEE y Unicef, Montevideo.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

Juan A. Bogliaccini es doctor en Ciencia Política por la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill y profesor de jornada completa en el Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Católica del Uruguay. El autor agradece la invaluable asistencia de Cecilia Giambruno, así como los valiosos comentarios a versiones previas del documento realizados por parte de Gustavo De Armas, Carmen Haretche, Néstor López, Mariano Palamidessi y Federico Rodríguez. También agradece los comentarios y sugerencias realizadas por los participantes del seminario-taller "La educación en Uruguay frente a los ODS" con autoridades de la educación y expertos (organizado por el INEE y Unicef en octubre de 2017) y los participantes del seminario-taller interno con técnicos y autoridades del INEE en febrero de 2018.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Límites y oportunidades de la agenda de desarrollo sostenible	11
3. Diagnóstico de Uruguay a la luz de los ODS.....	13
4. Comparación de objetivos estratégicos e indicadores de la ANEP y metas de los ODS.	39
5. Conclusiones.....	43
Bibliografía.....	47
Anexo.....	49

1. INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los agentes más importantes en la formación de ciudadanía, apego a los valores democráticos, así como del desarrollo sostenible, y es vehículo y garante principal de derechos civiles, políticos y sociales. Ante todo, la educación es un derecho y, como todo derecho, debe hacerse efectivo. Pero la educación también sirve al desarrollo sostenible, dado que ayuda a las personas a incrementar sus empleabilidad, salarios y productividad, permitiéndoles hacer uso de nuevas tecnologías al servicio de sus trabajos y otras muy diversas actividades. El siglo XX tiene pocas, si acaso alguna, trayectorias nacionales exitosas en términos de desarrollo sostenible en que la educación no haya cumplido un papel central en dicho proceso. Es así que en el siglo XXI las economías del conocimiento y la información solo tenderán a aumentar la importancia relativa de la educación entendida en un sentido amplio.

En este contexto, cobertura, calidad y equidad son las tres grandes macrometas por las que los sistemas educativos de masas velan y por las que existe un amplio consenso en la comunidad internacional. Habiendo sido consensuadas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), han evolucionado paulatinamente en sus contenidos y alcances, siendo ratificadas por los Foros Mundiales sobre Educación (Dakar, 2000; Incheon, 2015). Dichas dimensiones también estructuraron el componente dedicado a la educación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) primero, y al de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) más recientemente. A partir de estos y otros documentos declarativos internacionales se han multiplicado los esfuerzos tanto de gobiernos como de organismos multilaterales por avanzar en la mejora de dichas dimensiones. Asimismo, se han multiplicado los esfuerzos por medir los logros educativos, de modo de poder evaluar con mayor certeza las políticas a seguir y el papel de diferentes factores en la determinación de los niveles de logro educativo.

Sin embargo, la evaluación sobre el avance en cobertura, calidad y equidad debe reconocer la posición relativa de cada país y no solo la distancia de dicha posición — inicial o final— a la meta absoluta. Cada meta educativa asociada a una de estas tres macrometas debe, a su vez, ser ponderada en su propia complejidad y multidimensionalidad, algo que en muchas ocasiones los sistemas educativos nacionales no logran abarcar en forma comprensiva; unas veces por falta de información válida sobre la cual tomar decisiones, otras por procesos políticos que no las toman en cuenta. La consecución de objetivos y metas relativas a estas macrometas debe considerar y ponderar los *trade-offs* existentes entre ellas. En primer lugar, resignar el avance en metas relacionadas a la cobertura será costoso en términos

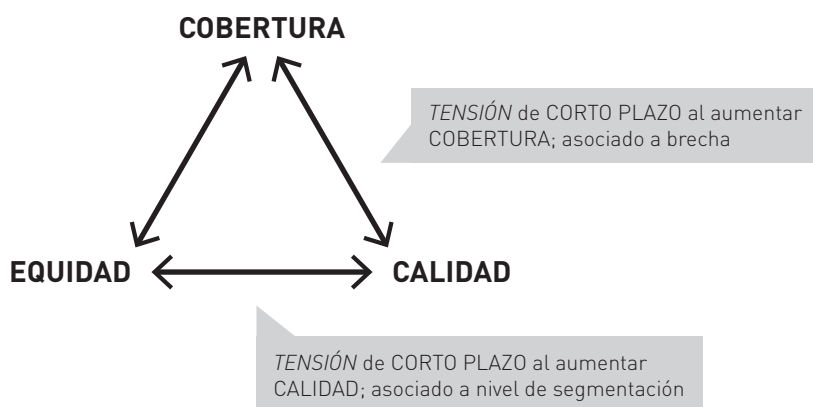


de calidad y equidad, dado que existe un *trade-off* entre cobertura y calidad, el cual cobra mayor importancia en sistemas donde la cobertura es más restringida o la calidad mayor¹. En otras palabras, las necesarias ganancias en metas referidas a la calidad se pondrán en tensión por el avance en cobertura (diagrama 1). La meta de cobertura, asimismo, debe reconocer las desigualdades de acceso, las que no ocurren sobre los mismos clivajes en todos los países (CEPAL, 2010). Comprender la importancia y alcance de estas tensiones es un paso necesario para la elaboración de política educativa en todos los niveles de política e institucionales. En Uruguay, las principales desigualdades en este sentido, como se analiza para la meta 4.5, refieren a desigualdades socioeconómicas.

Lograr una educación de calidad sostenible tiene como condición necesaria avanzar hacia niveles altos de cobertura. No obstante, velar por la calidad educativa debe ser una constante preocupación de los gobiernos. El avance cualitativo en esta dimensión cobra relevancia en sistemas con altos niveles de cobertura, dado que de lo contrario la segmentación en el acceso y desafiliación tornará los avances en calidad únicamente en beneficio de los sectores más favorecidos de una sociedad. Dejaríamos entonces de referirnos a educación de masas para pasar a referirnos a educación de elites, incluso en contextos de oferta gratuita en los diferentes niveles educativos. En sociedades con acceso segmentado, la calidad tenderá a segmentarse consecuentemente, reforzando la desigualdad de oportunidades futuras y erosionando el apoyo de las clases medias al bien público que supone tener un sistema educativo inclusivo y de calidad (Filgueira, Furtado y Kaztman, 2000; Álvarez-Rivadulla, Bogliaccini, Rossel y Queirolo, 2017).

DIAGRAMA 1

TENSIONES ENTRE MACROMETAS EDUCATIVAS



Uruguay está expuesto a la necesidad, siempre dinámica, de mejora de la calidad y la equidad, tanto en términos de alcanzar las metas identificadas por las autoridades de la educación como de la necesidad de adaptación a las nuevas demandas que la realidad impone. La meta de calidad, en particular, debe ser definida en relación a dimensiones y

¹ La discusión sobre el significado concreto de una educación de calidad para el caso de Uruguay está fuera del alcance de este documento. Sin embargo, el argumento aquí expuesto sostiene que cualquiera sea la definición de calidad de la educación, un aumento en los niveles de cobertura genera tensión sobre el estándar de calidad que un sistema educativo viene logrando en ese momento.

estándares, para cada nivel educativo, en cada sistema educativo. En este sentido, toda mejora en metas de calidad sin mejorar la cobertura hace mayores las brechas de equidad, integración social y oportunidades, generando un círculo vicioso que solo empobrece el bien público que es el sistema educativo.

Asimismo, avanzar en la dimensión de equidad es más sencillo cuando las distancias relativas en términos de cobertura y calidad se han acortado. Naturalmente, la equidad puede reflejarse en diferentes dimensiones, como el estrato socioeconómico, el género, el territorio, las discapacidades, entre otros. Siendo todas ellas importantes, cada sistema educativo tendrá que atender diferentes dimensiones según la estructura de desigualdad que le sea propia (CEPAL, 2010). En este punto es relevante distinguir las ideas de igualdad y equidad, dado que en contextos como el uruguayo, de alta segmentación en el acceso en los niveles educativos medio y terciario, así como de grandes diferencias en términos de logros educativos entre sectores socioeconómicos incluso en la educación primaria, el logro de la meta de la equidad necesariamente debe pasar por la generación de desigualdades en términos, por ejemplo, de gasto por alumno —tanto en recursos asignados a los centros educativos como en incentivos de salario docente—, a favor de los contextos socioeconómicos menos favorecidos.

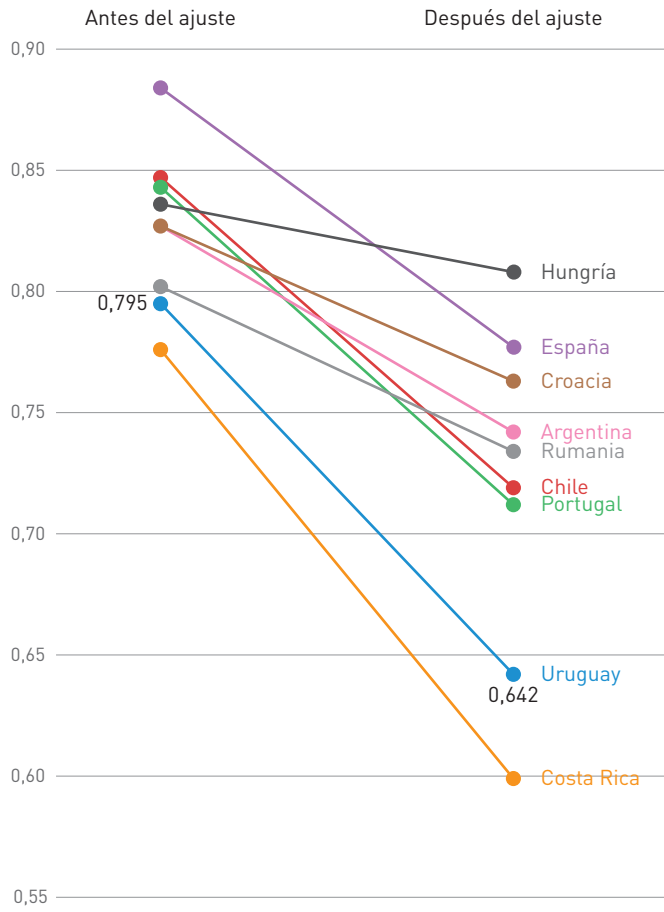
Analizado desde esta óptica, Uruguay necesita de forma prioritaria alcanzar metas de cobertura. Las metas de los ODS asociadas a dicha dimensión son de gran importancia porque es precisamente el acceso a la educación el que genera el mayor impacto en el bienestar de los ciudadanos, así como en las posibilidades de desarrollo sostenible de las naciones (Kosack, 2012). El propio Índice de Desarrollo Humano (IDH – PNUD 2016) así lo reconoce, al otorgarle al acceso a la educación y la expectativa de acceso una ponderación de un tercio del valor total del mismo índice. El gráfico 1 compara a Uruguay y otros países de desarrollo alto y muy alto —según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)— en términos del cambio entre sus IDH para el año 2016 y sus IDH ponderados por desigualdad de acceso a la educación. Uruguay es uno de los países de este grupo que mayor proporción de desarrollo humano resigna por esta causa². La situación de Uruguay, como se refleja en el informe, es crítica en términos comparados tanto en relación con países de similar nivel de desarrollo humano como con países de la región (en general de menor nivel de desarrollo humano).

El problema de Uruguay en materia de cobertura, a partir de una alta deserción en el ciclo medio y, consecuentemente, una baja tasa de culminación del ciclo, es insoslayable. En términos comparados, Uruguay es uno de los tres países en América Latina con menor tasa de culminación del ciclo superior de la educación media y uno de los tres que menos ha avanzado al respecto en la última década (CEPALSTAT 2017). La mejora en términos de años promedio de educación de la población adulta en comparación con los vecinos de la región ha sido escasa (gráfico 2).

² El IDH baja de 0,795 a 0,642 por causa de los bajos niveles de cobertura y alta desigualdad en el acceso a la educación.

GRÁFICO 1

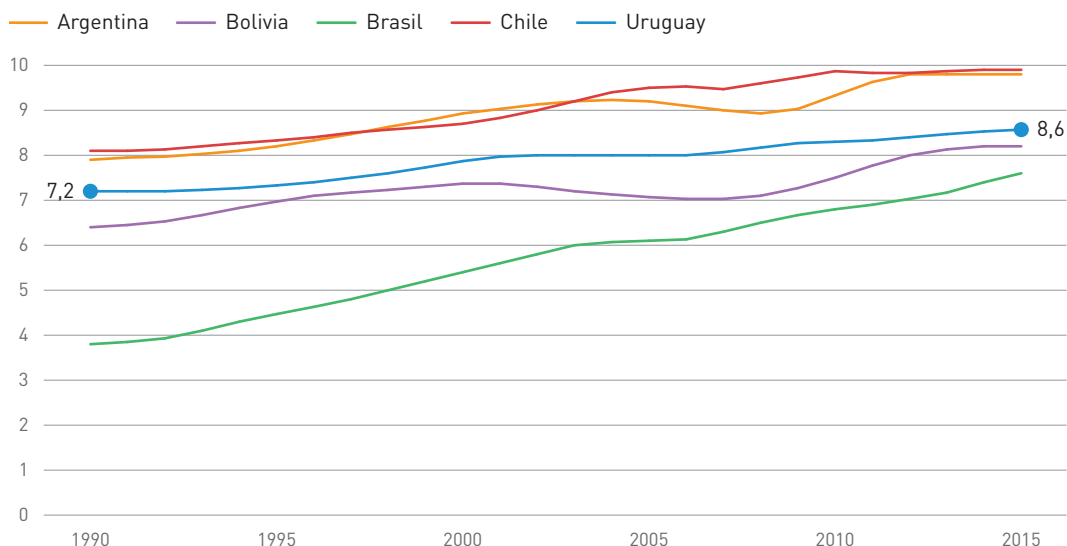
ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO ANTES Y DESPUÉS DEL AJUSTE POR DESIGUALDAD EDUCATIVA



Fuente: PNUD, Human Development Report (2016).



GRÁFICO 2

NÚMERO PROMEDIO DE AÑOS DE EDUCACIÓN APROBADOS (POBLACIÓN DE 25 AÑOS Y MÁS, 2016)

Fuente: PNUD.

URL: <https://goo.gl/b54TqE>.

En conclusión, bajos niveles de cobertura educativa, si se toma en cuenta el número de años que un uruguayo promedio se encuentra afiliado al sistema educativo —menos de 10 años aprobados en el presente—, afectan, en el mediano plazo, la cultura cívica y política del país. Una desigual incorporación de competencias afecta el portafolio de habilidades —generales y específicas, duras y blandas— en el mercado de trabajo, lo que incide no solo en la empleabilidad del trabajador, sino también en la competitividad global del país. Una alta desigualdad educativa resigna, como se detalló arriba, desarrollo humano (IDH). Estos tres aspectos, en conjunto, deterioran el modelo de desarrollo en que el país se ha embarcado y el propio prospecto de desarrollo sostenible (Bogliaccini y Filgueira, 2011).

Este informe propone una discusión de los ODS y la valoración comparada de la situación de Uruguay con relación a sus metas. Asimismo, propone una revisión de la consistencia mutua de las metas de los ODS y las metas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), valorando las necesidades particulares del sistema educativo nacional que reflejan las metas de la ANEP, así como los aspectos en los que se visualiza la necesidad de acompañar esas metas y los ODS.





2. LÍMITES Y OPORTUNIDADES DE LA AGENDA DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La agenda multilateral para el desarrollo sostenible ha elaborado los ODS como una nueva etapa a partir de los ODM. Los ODM se constituyeron en la agenda social por excelencia entre 1990 y 2015, a partir del establecimiento de un conjunto de resultados sociales concretos para todos los países del globo. Las metas se establecieron relativas a los niveles de desarrollo observables en 1990, reconociendo la imposibilidad de una igualación real de los niveles sociales de desarrollo en el mundo (Bogliaccini y Filgueira, 2008; Filgueira, 2009).

Al igual que en los ODM, los ODS plantean metas generales, centradas en una agenda de derechos compartible, pero que necesariamente debe discutirse en los muy diversos marcos nacionales. Desde el costado empírico, la evidencia sugiere que en muchos países (y en algunos casos en regiones enteras) las metas planteadas no se lograrían incluso desde las proyecciones más optimistas.

Los problemas de diagnóstico no se limitan a la necesaria ponderación de realidades diferentes en materia de desarrollo relativo, sino que su importancia proviene de la necesidad de identificar la naturaleza de los obstáculos que cada país enfrenta para alcanzar las metas propuestas. De este modo, tan importante como evaluar el logro de cada país de acuerdo a las metas es la identificación de las dificultades propias de cada caso para lograrlas. En este sentido, solo la correcta identificación de la naturaleza de los problemas particulares de cada país permitirá avanzar en la mejora de la educación en los tres pilares fundamentales: cobertura, calidad y equidad.

De este modo, los ODS constituyen oportunidades y desafíos tanto en términos del logro de metas de cobertura, calidad y equidad, como también, e igualmente importante según el contexto, de construcción de las capacidades institucionales y consensos políticos y con los otros actores de la sociedad civil necesarios para lograr avances significativos en la mejora de la educación de masas.





3. DIAGNÓSTICO DE URUGUAY A LA LUZ DE LOS ODS

Para el análisis de la situación de Uruguay respecto de cada una de las metas del componente 4 de los ODS (Educación), se propone combinar tres miradas complementarias. Una primera mirada compara la situación de Uruguay respecto del conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) —cuando Uruguay dispone de los datos necesarios— para indicadores determinados de cada meta. Esta primera mirada permite ubicar a Uruguay en relación con estos países, ponderando necesariamente las distancias en términos de desarrollo, de modo de valorar las distancias a recorrer para el logro de cada meta. En promedio, los países de la OCDE tienen una inversión en educación que es mayor a la de Uruguay en términos de proporción del Producto Interno Bruto (PIB), con mayores niveles de PIB y habiendo sostenido dicha inversión por varias décadas. Por esto, es esperable que Uruguay y los países de América Latina en general aparezcan con desventaja en esta primera comparación. Sin embargo, desalentar la comparación sería un error, dado que de ella surgen metas de largo aliento en términos del avance deseado en el gasto y las transformaciones institucionales, y metas en términos de emulación de buenas prácticas y aprendizaje sobre los errores que estos países pudieran haber cometido en su avance. Los indicadores utilizados en esta mirada son aquellos definidos por la OCDE como prioritarios, por lo cual no siempre reflejan los desafíos prioritarios del sistema educativo en Uruguay. En particular, habiendo alcanzado estos países, en promedio, tasas casi universales de cobertura y culminación del ciclo superior de enseñanza media, actualmente priorizan indicadores referidos a la calidad educativa.

Una segunda mirada compara la situación de Uruguay respecto de los países de la región en relación con indicadores que mejor se ajustan a los nudos gordianos de los sistemas educativos en América Latina. Esta mirada permite evaluar la *performance* relativa del sistema educativo nacional respecto de países en situación de desarrollo similar o menor. Esta mirada privilegia indicadores asociados a la cobertura, la culminación de ciclos y la igualdad de acceso, problemas comunes a la región.

Una tercera mirada es histórica sobre la evolución de indicadores seleccionados para cada meta respecto de los principales desafíos del sistema educativo nacional. Esta comparación histórica permite valorar el grado de avance que Uruguay ha tenido en la última década en diversos aspectos que hacen a las metas de cobertura, calidad y equidad, independientemente de la posición relativa de inicio.



El componente de educación de los ODS plantea diez metas (4.1 a 4.7 y 4.a a 4.c). Cada meta tiene diversos componentes, que se listan en la tabla A2 del anexo. La disponibilidad de datos es limitada para el caso de algunas metas, tanto en Uruguay como en términos comparados. Esto es razonable, dado que las metas de los ODS suponen una nueva agenda y como tal invita a los países a reflexionar sobre la relevancia de las dimensiones privilegiadas en ellas y a adaptar tanto metas nacionales como las fuentes de información para incluirlas. La tabla A3 del anexo lista los indicadores existentes y aquellos en proceso de relevamiento para el caso de la OCDE a modo de ejemplo. A continuación, se analiza cada una de estas metas para el caso de Uruguay en relación con las tres miradas comparadas propuestas.

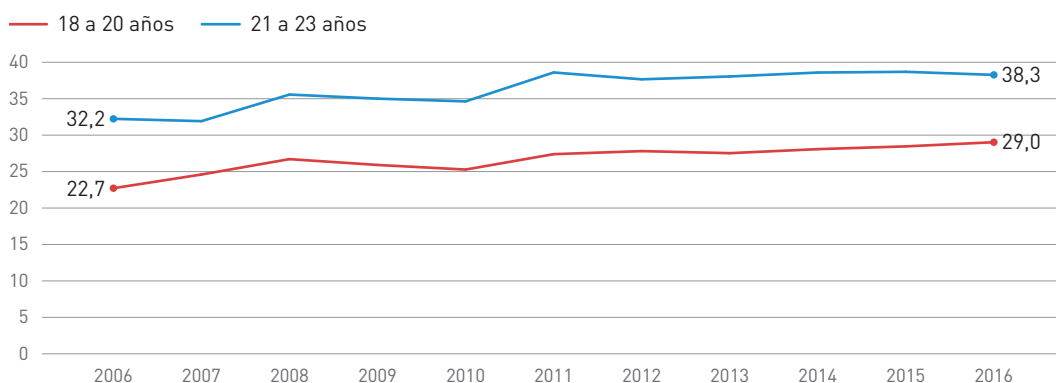
4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

Esta primera meta plantea objetivos de culminación de ciclos educativos y de niveles de competencias mínimas en lectura y matemática (tabla A2 del anexo). La situación respecto de estos objetivos de América Latina, y de Uruguay en particular, difiere respecto de la situación mayoritaria en el mundo desarrollado, dado que en este último grupo de países la tasa neta de culminación del ciclo superior de educación media es mayor al 90%.

América Latina presenta una situación muy diversa en materia de cobertura y tasas de culminación de ciclos, en particular en la educación media básica y media superior. Uruguay está en el grupo de mayor rezago de la región en relación con este objetivo. El gráfico 3 permite observar la situación de Uruguay en la última década en términos de egreso de la educación media superior, en dos tramos de edad. En la década se ve un avance muy moderado partiendo de niveles bajos. No se observa modificación en la brecha entre ambos grupos de edad comparados, lo que sugiere que no ha habido mejora en la disminución de la culminación con extraedad.

GRÁFICO 3

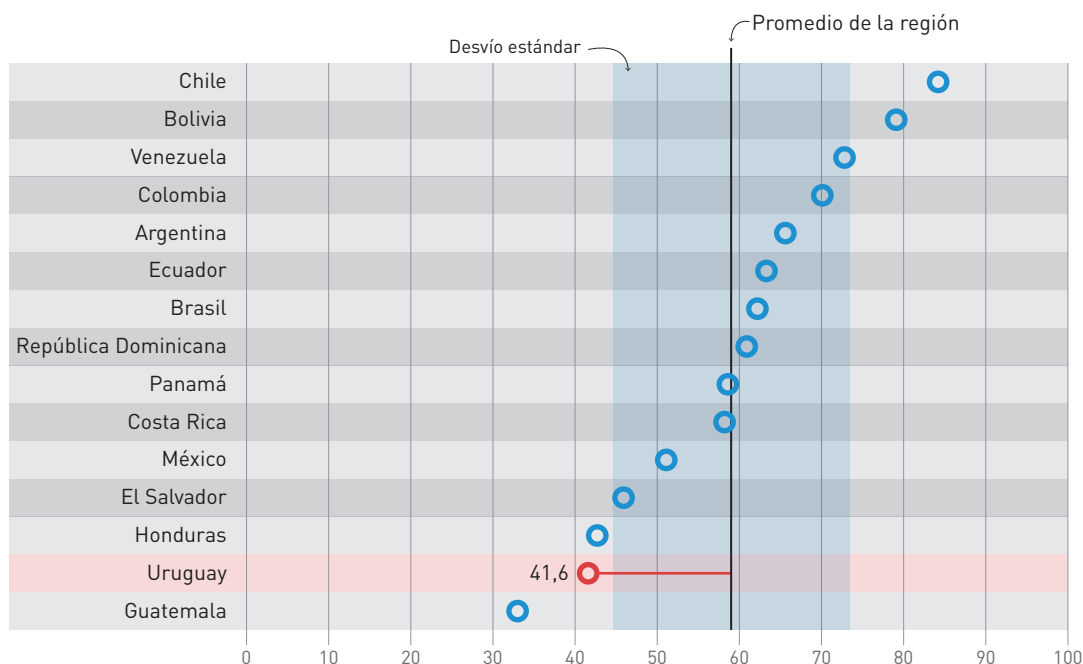
URUGUAY: TASA DE EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR POR TRAMO DE EDAD



Fuente: elaboración propia a partir del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE).



GRÁFICO 4

PORCENTAJE DE PERSONAS DE 20 A 24 AÑOS CON EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA. AMÉRICA LATINA

Fuente: CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), 2016.

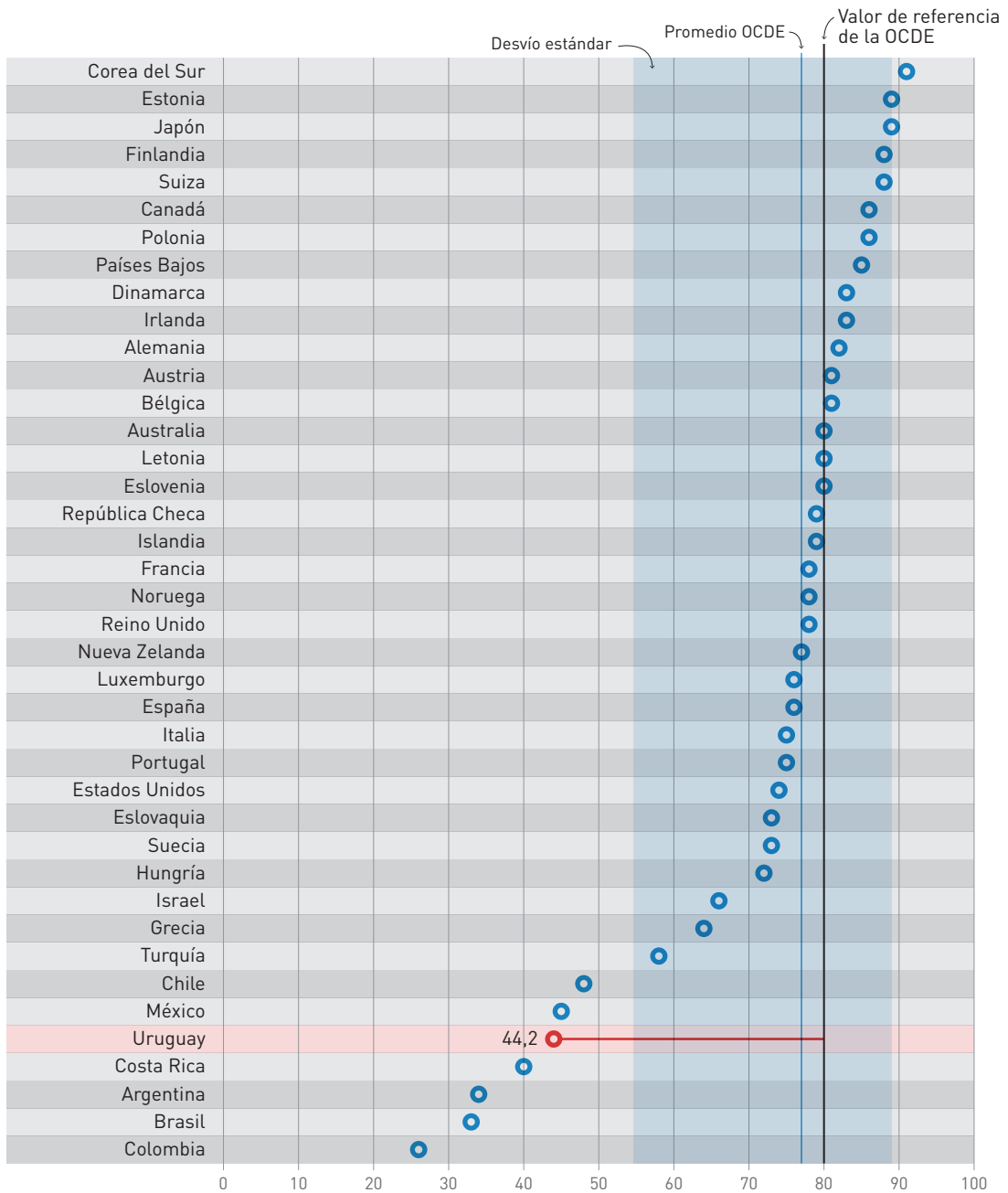
Nota: para el caso de Argentina el dato corresponde solo a población urbana. Los datos refieren al año 2014, con la excepción de Bolivia, Chile, Honduras y Venezuela que son 2013. El valor del eje (59) corresponde al promedio de la región. La sombra celeste señala un desvío estándar respecto del promedio de los datos.

El gráfico 4 compara la situación de Uruguay con la región para el tramo de edad entre 20 y 24 años, dada la disponibilidad de datos comparados. Uruguay se encuentra entre los países de la región con menor porcentaje de personas en estas edades con educación media completa. El avance de Uruguay es muy modesto. El gráfico A1 del anexo muestra que está entre los países que menos ha avanzado en términos de culminación del ciclo superior de educación media en la última década. Uruguay se ubica en la cola de una región que ya se encuentra en desventaja respecto de los países desarrollados.

Esta situación no solo genera una desventaja en términos del potencial de crecimiento y desarrollo (Kosack, 2012), sino que también plantea desafíos importantes en términos de integración social (Kaztman y Retamoso, 2007). En conclusión, la situación de Uruguay respecto de la meta 4.1 de los ODS es precaria en relación con cobertura —tasa de culminación del ciclo de educación media— tanto desde la perspectiva de su nivel de desarrollo relativo como en términos de los niveles de mejora relativa que ha tenido en la última década.

GRÁFICO 5

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE LOGRAN DESEMPEÑOS IGUALES O MAYORES AL NIVEL 2 EN LA ESCALA DE MATEMÁTICA (PISA, 2012)



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE (2016a). Para Uruguay, Costa Rica, Argentina, Brasil y Colombia los datos fueron obtenidos de OCDE (2014).

Nota 1: el valor del eje (80) corresponde al valor de referencia de la OCDE. La sombra celeste señala un desvío estándar respecto del promedio de los datos.

Nota 2: De acuerdo al marco conceptual de PISA, el nivel 2 corresponde al mínimo de alfabetización requerido.

Para matemática, en el nivel 2 "los alumnos pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que requieren únicamente de inferencias directas. Pueden extraer información relevante de una sola fuente y hacer uso de un solo tipo de representación. Pueden emplear algoritmos, fórmulas, convenciones o procedimientos básicos. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados" (OCDE, 2016b: 16).



El gráfico 5 compara aquellos países de América Latina para los que existen datos disponibles con los países de la OCDE en términos de logro en matemática, medidos por la prueba PISA. La OCDE, al trabajar con los ODS, utiliza los resultados de PISA como aproximación a indicadores de calidad educativa (OCDE, 2016a). Aunque la utilización de los resultados PISA con estos fines debe atender las limitaciones que necesariamente implican las mediciones estandarizadas comparadas para reflejar aprendizajes pertinentes, esta herramienta es la única fuente que tiene Uruguay para compararse con otros países en términos de desempeños de los estudiantes en el ciclo de educación media.

La comparación de América Latina, y en particular de Uruguay, con países desarrollados respecto de los resultados en PISA debe considerar el problema asociado a niveles de cobertura diferenciales: en aquellos países en que la cobertura para el nivel en que se hace la medición no tenga una tasa neta cercana al 100%—como es el caso de América Latina y Uruguay en particular—, la medición respecto de los aprendizajes en ese nivel reflejará únicamente el logro promedio de la población que está en el sistema educativo, pero no necesariamente el nivel de logro promedio de la población de esa edad. En este sentido, a similares niveles de logro, países con mayor cobertura tendrán más méritos en términos de mejora respecto de la meta de los ODS.

El valor de referencia de la OCDE para los ODS en esta meta es alcanzar un 80% de población de 15 años de edad con competencias en matemática de Nivel 2 o superior (ver nota en gráfico 5 para referencia sobre dicha competencia). En Uruguay, el 44,2% de los jóvenes que participaron de la medición de PISA de 2012 alcanzan dicho nivel. El gráfico 5 muestra que la región se encuentra muy por debajo de los resultados obtenidos por los países desarrollados en el contexto de la OCDE.

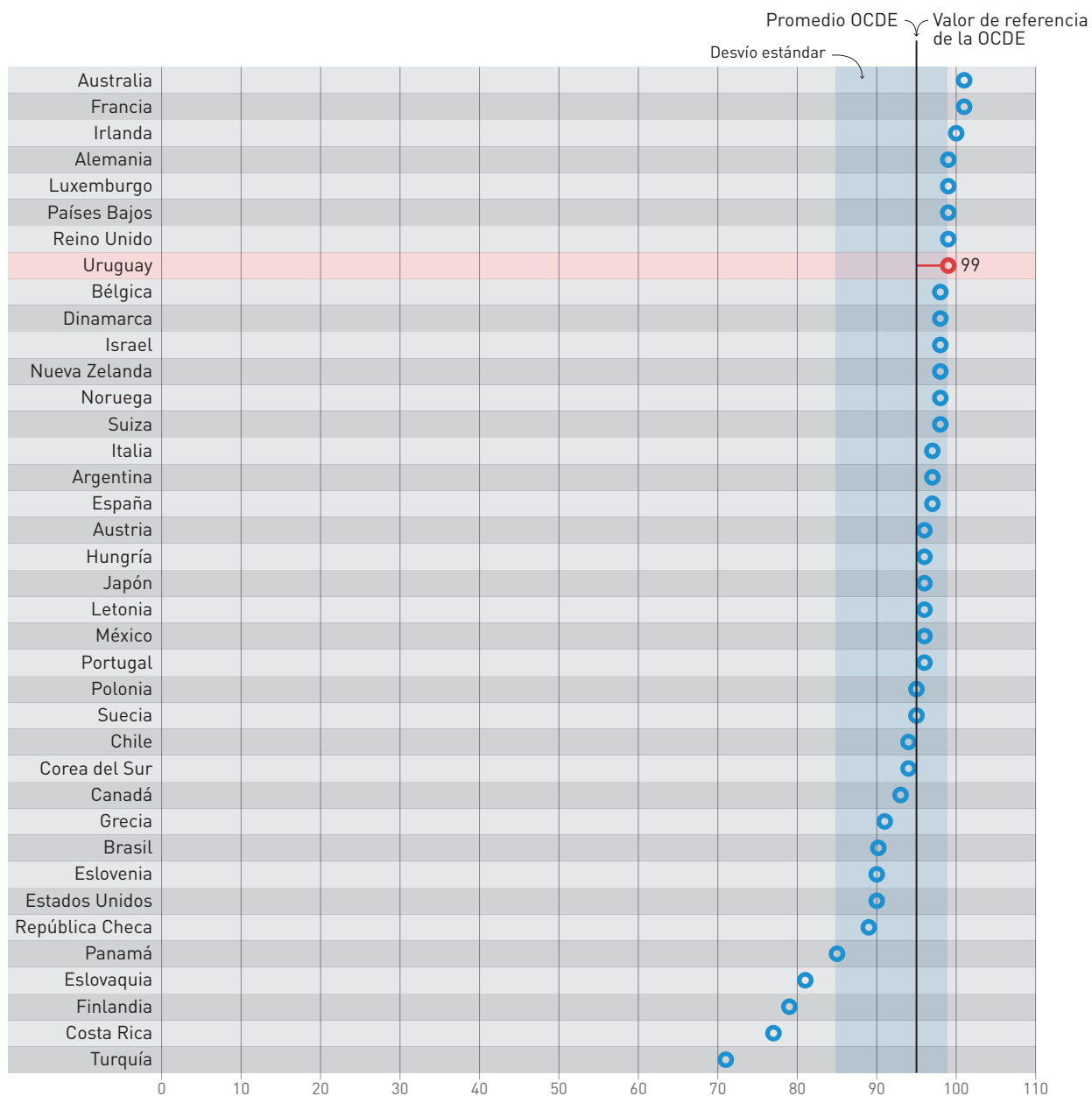
4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Esta meta pone foco en el desarrollo de niños y niñas menores de 5 años de edad, con particular énfasis en los avances en términos de escolarización temprana (tabla A2 del anexo). Uruguay, a diferencia de su situación con respecto a la meta 4.1, se encuentra en una posición de privilegio en relación con la meta 4.2, incluso en términos comparados con los países de la OCDE (gráfico 6). A partir de un esfuerzo sostenido de más de dos décadas, el país ha logrado universalizar la cobertura de educación inicial para la edad de 5 años y acercarse al 90% de cobertura neta para las edades de 3 a 5 años (gráfico 7). La expansión de la enseñanza preescolar es una buena noticia para todo el sistema educativo, dado que fortalece la base de universalidad en materia de cobertura.



GRÁFICO 6

TASA DE MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA A LOS 5 AÑOS (INES, 2014)

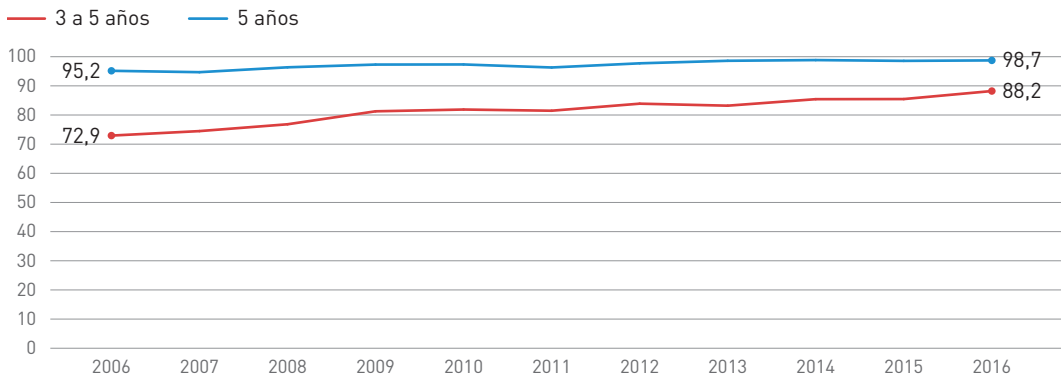


Fuente: elaboración propia a partir de OCDE (2016a). Los datos para el caso Uruguay fueron obtenidos del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE) y corresponden al año 2015. Los datos para Argentina, Brasil, Costa Rica, Panamá y México fueron obtenidos de SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) - UNESCO. Los datos refieren al año 2014, con la excepción de Costa Rica, que refiere a 2012.
 Nota: el valor del eje (95) corresponde al valor de referencia de la OCDE. La sombra celeste refiere al desvío estándar.



GRÁFICO 7

PROPORCIÓN DE PERSONAS DE 3 A 5 AÑOS Y DE 5 AÑOS ATENDIDA POR EL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO EN EL NIVEL PRESCRITO PARA SU EDAD



Fuente: elaboración propia a partir del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Sin embargo, dicha situación de privilegio no debiera eclipsar la necesidad de continuar avanzando en materia de calidad y equidad. La cobertura universal es solo el punto de partida para una propuesta de calidad con equidad. En este sentido, la evidencia internacional sugiere que parece adecuado continuar dotando de mayor flexibilidad el marco curricular para incorporar estrategias didácticas diversas e innovadoras que puedan redundar en mejoras en la calidad agregada del subsistema.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Esta meta refiere al acceso a la educación terciaria, a la capacitación para el empleo y a otros mecanismos de actualización de competencias en los ámbitos formal y no formal (tabla A2 del anexo). Para poder valorar la situación respecto del acceso a la educación terciaria en Uruguay es necesario construir el dato de tasas de entrada por primera vez a cursos de este ciclo³. Dicha tasa representa la proporción de personas de una cohorte sintética que ingresa al nivel terciario de educación y representa una estimación de la probabilidad de que un o una joven ingrese a la educación terciaria en su vida (OCDE, 2016a)⁴. Dada una definición lo suficientemente cuidadosa del término “por primera vez”, un individuo solo puede pertenecer a esta categoría una vez. Esto produce una ventaja clave respecto de otras medidas como cobertura o egreso, porque pone el dato a resguardo de las variaciones en las tasas de terminación, diferentes barreras al egreso y duración de

³ Estas medidas indican “la accesibilidad de la educación terciaria y el valor percibido de la asistencia a los programas terciarios, y proporcionan alguna indicación del grado al que una población está adquiriendo las habilidades y conocimientos de alto nivel valorados por la mano de obra actual del mercado” (OCDE, 2016a: 308).

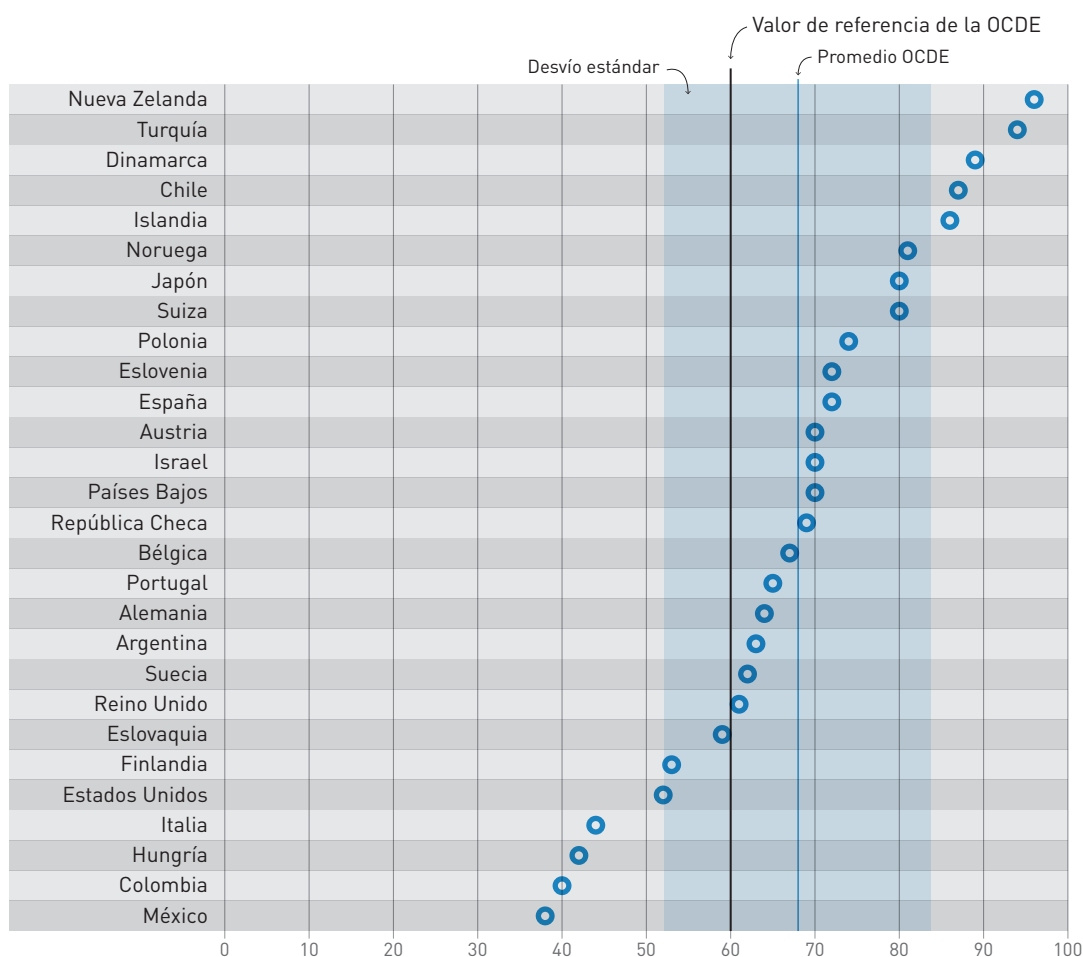
⁴ En lugar de utilizar observaciones sucesivas del mismo grupo de personas, una cohorte sintética trata la distribución por edades de la población como si fuera una cohorte que pasa a través del tiempo.

los cursos. El problema de sobreestimación de ingresos a educación terciaria es relevante y necesario de atender en América Latina en general, y en Uruguay en particular.

Los datos de matrícula a diferentes tipos de cursos de educación terciaria disponibles en Uruguay adolecen de los problemas arriba señalados y, por tanto, tienden a producir una sobreestimación en términos de oportunidad de acceso. A modo de ejemplo, para avanzar en términos de equidad en el acceso, es necesario conocer si de cada 100 ingresos al sector terciario estos se corresponden a 100 ciudadanos diferentes o a 50 ciudadanos utilizando dos programas diferentes, o a cualquier otra distribución entre ciudadanos y programas. Este dato no está disponible en Uruguay al nivel de todo el sistema terciario. El no conocer la asistencia efectiva al servicio también dificulta estimar la tasa de cobertura efectiva. El gráfico 8 muestra las tasas de entrada por primera vez a estudios de nivel terciario en países de América Latina y el mundo desarrollado para los que el dato existe.

GRÁFICO 8

MATRICULADOS POR PRIMERA VEZ EN EDUCACIÓN TERCIARIA COMO PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN EN EL GRUPO DE EDAD CORRESPONDIENTE (INES, 2014)



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE (2016a).

Nota: el valor del eje (60) corresponde al valor de referencia de la OCDE. La sombra celeste refiere al desvío estándar. El dato de Chile sobreestima ingresos por falta de control sobre transferencia entre programas (OCDE, 2016a).



Aunque el dato no existe para Uruguay, es posible aproximarlos para la población de 18 años de edad, dado que a esa edad se minimiza el problema de la transferencia desde otro programa o no aprobación del grado cursado⁵. Estimado a partir de la Encuesta Continua de Hogares, para el conjunto de programas en este ciclo (universidad, magisterio, profesorado, Consejo de Educación Técnico Profesional y otros programas puntuales) para el año 2015, la tasa de entrada por primera vez para la cohorte de 18 años sería del entorno del 16%, mientras que la tasa de finalización de secundaria es de 21%⁶. Este dato, que representa meramente una aproximación gruesa medida indirectamente, es consistente con la tasa de egreso de educación secundaria para la cohorte de entre 18 y 20 años de edad: 29% (gráfico 3). Por tanto, para esta cohorte Uruguay presentaría niveles de eficiencia altos en ingreso a educación terciaria —77% de quienes terminan secundaria ingresarían a un programa de educación terciaria a los 18 años—. Sin embargo, esta situación suele observarse en contextos de alta segmentación en el acceso, como es el caso de Uruguay, dado que el grupo que culmina tiende a ser más homogéneo en términos socioeconómicos —en comparación con contextos de mayor tasa de finalización de secundaria—, con sesgo hacia los estratos más favorecidos. Tomado como referencia, el promedio de la OCDE de ingreso por primera vez a la educación terciaria es de 68%, sobre casi un 100% de población que culmina secundaria. En términos de la tasa de matriculación bruta en el ciclo de educación terciaria para una sola cohorte, los países de la OCDE se distribuyen en un rango que va desde un tercio de la población en Bélgica o Alemania, hasta el 80% en Suecia o Nueva Zelanda (OCDE, 2016).

La literatura cataloga a los sistemas terciarios como los de Alemania o Bélgica como sistemas terciarios de elite; mientras que un sistema como el sueco o el neozelandés es catalogado como de masas (Ansell, 2010). En el medio están los sistemas denominados parcialmente privados, como el inglés o el italiano. Son sistemas de elite, según esta clasificación, aquellos cuya tasa de cobertura bruta es de hasta a un tercio de la cohorte; mientras que los sistemas de masas son aquellos cuya cobertura supera el 50% de la cohorte. El sistema de educación terciaria en Uruguay, analizado en estos términos, debe ser clasificado como un sistema de elite. En el mundo desarrollado, y es posible argumentar, también en Uruguay, la política de educación terciaria confronta un “trilema” entre el nivel de cobertura, el nivel de subsidio y el costo de la educación pública para el Estado (Ansell, 2010).

Este “trilema” está fuertemente relacionado con el segundo desafío que enfrenta Uruguay en esta meta dado el muy bajo nivel de finalización del ciclo de educación media que tiene en la actualidad: el problema que puede significar para el ciclo terciario una mejora rápida de la tasa de finalización del ciclo anterior. La pregunta relevante para esta meta podría ser si la estructura actual del ciclo de educación terciario es capaz de absorber un incremento repentino de matrícula y al mismo tiempo amortiguar las tensiones de calidad y equidad que este avance

⁵ Esto es así porque a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) es posible aislar la población que está cursando un programa del ciclo terciario (que por edad asegura que es la primera vez que lo hace).

⁶ El cálculo de la tasa neta para un grupo de edad más amplio presenta problemas serios de sesgo debido a la dificultad de aislar el enorme peso que tiene la permanencia en programas terciarios, en particular universitarios, sin aprobar cursos. Utilizando la ECH y aislando para el grupo de edades de 18 a 20 años aquellos estudiantes que están cursando en este nivel pero no han aprobado años de estudio (haciendo dos supuestos: asumiendo que es su primer año en ese curso y no pudiendo aislar transferencias desde otros cursos del mismo nivel en años anteriores), la tasa neta de entrada por primera vez se eleva a 38%, un valor que excede en 9 puntos porcentuales a la población de dicha cohorte que está en condiciones de hacer estudios terciarios.

necesariamente significará. Este desafío tiene como principal componente una mejora en los niveles de regulación y coordinación general del sistema en términos de sus organismos rectores y el marco en que las diferentes ofertas en cada subsector puedan competir.

Llevado este desafío a los términos del “trilema” arriba propuesto, Uruguay puede entrar en la comparación internacional. Con un gasto en educación terciaria en el entorno del 1% del PIB —sin considerar las renuncias fiscales dirigidas al sector— (INEED, 2016) y cercano al límite inferior considerado como un gasto propio de un sistema de masas —1,5% del PIB—, Uruguay, sin embargo, mantiene las características de un sistema de elite en relación a la cobertura y el nivel de subsidio: alto subsidio pero baja cobertura⁷. Siendo conscientes de que el análisis de este “trilema” deja de lado el problema de la calidad de la educación, Uruguay puede moverse hacia un equilibrio de mayor cobertura, eventualmente, revisando la distribución del subsidio. Dos son las estrategias que aparecen como alternativa para adecuar el subsidio a un escenario de un eventual incremento en la cobertura: por un lado, es posible generar progresividad en la distribución del subsidio a partir de su escalamiento por niveles de ingreso. Una segunda alternativa consiste en el establecimiento de un límite al período en que se otorga el subsidio —en años de estudio o programas académicos—, como, por ejemplo, el cambio recientemente adoptado en Dinamarca en 2017 que limita la posibilidad de estudiar un segundo programa académico —bajo el régimen general de subsidio total y beca de manutención— a un período de seis años después de haber finalizado el primero. Ambas alternativas son consistentes con el mantenimiento de altos niveles de subsidio per cápita, aunque requieren mover el eje del subsidio desde la oferta a la demanda, al menos parcialmente. En todo caso, el equilibrio actual se presenta como subóptimo, dado que altos costos y altos subsidios tienen como contrapartida una muy baja cobertura.

La meta 4.3 de los ODS también refiere a procesos de actualización y reconversión de la fuerza laboral, aspecto que tradicionalmente ha quedado por fuera del ámbito de competencias de los sistemas educativos formales, pero que ha ganado relevancia en las últimas décadas a partir del efecto incremental que la incorporación de tecnologías a los procesos productivos ha generado sobre las habilidades de los trabajadores a lo largo de su vida laboral. El acceso a herramientas de actualización de competencias durante la vida laboral es precisamente una de las dimensiones en las que incluso los países desarrollados tienen mayor necesidad de construir indicadores adecuados. Los indicadores que se toman con mayor frecuencia en la OCDE provienen de las mediciones del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC, por su sigla en inglés), del que Uruguay no participa.

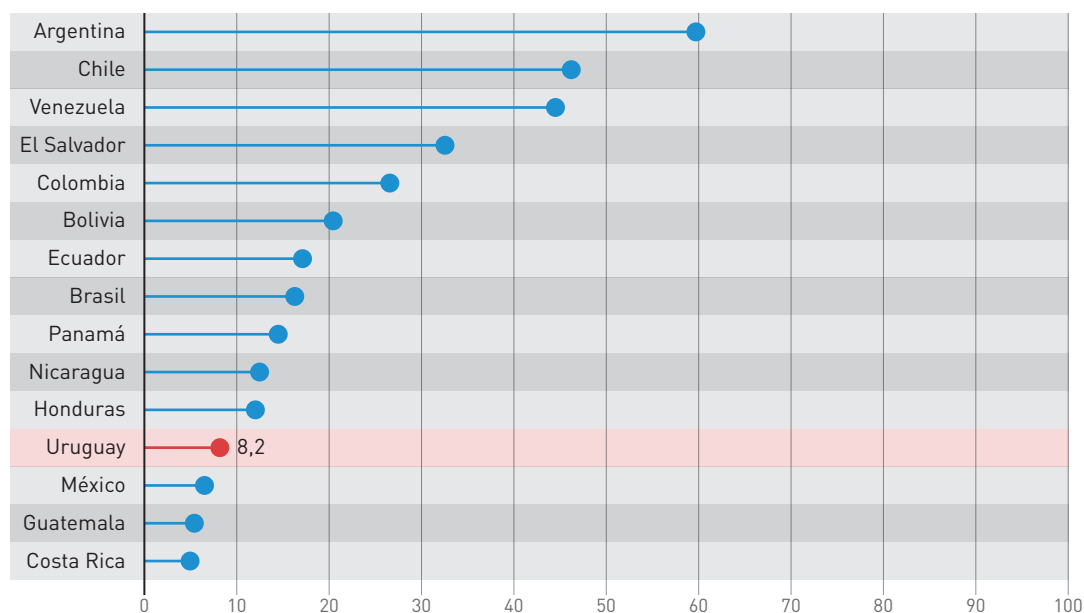
Los datos disponibles que mejor aproximan la disponibilidad de dichas herramientas para la población económicamente activa provienen de la matrícula o la graduación de cursos técnicos de ciclo corto (gráfico 9). Sin embargo, las características de dichos cursos

⁷ Es necesario hacer la salvedad en este punto de que el citado porcentaje de gasto no discrimina, por la forma de financiamiento, entre gasto orientado a la formación y gasto orientado a la investigación, fundamentalmente a nivel de educación terciaria universitaria, que da cuenta del entorno del 70% de la matrícula en educación terciaria. Esto es importante por dos aspectos: en primer lugar, porque el porcentaje de gasto dedicado a la formación estará necesariamente por debajo del 1,8% del PIB y, en segundo lugar, porque esta situación afecta la capacidad de conocer los niveles reales de efectividad en el gasto.

varían enormemente de país en país, lo que dificulta la comparación a partir de estándares compartidos. Existen estudios individuales, como Caetano y De Armas (2014), entre otros, que arrojan luz sobre la situación actual en términos de oferta de programas no pertenecientes a la ANEP. Finalmente, también fuera de la órbita de la ANEP, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), creado en 2008, ha comenzado a cumplir gradualmente un rol importante en este tipo de formación para el trabajo.

GRÁFICO 9

PORCENTAJE DE GRADUADOS DE CURSOS TÉCNICOS DE CICLO CORTO, CIRCA 2015



Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO-UIS.

En conclusión, el acceso a la educación terciaria está condicionado por las tasas de desafiliación y culminación de educación media (ver meta 4.5). La participación de la población económicamente activa en cursos técnicos de ciclo corto es baja en términos comparados con la región, aunque debe hacerse la salvedad de que la comparación de este tipo de cursos entre países presenta sus propias dificultades debido a sus características variables.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Esta meta refiere a niveles de alfabetismo funcional en adultos, con énfasis en comprensión lectora y competencia matemática. La construcción de estos datos desde la OCDE se hace desde la información proveniente de PIAAC. Entre los objetivos estratégicos definidos por la ANEP, cinco de ellos refieren a esta meta, pero ninguno tiene indicadores asociados (ANEP, 2015).

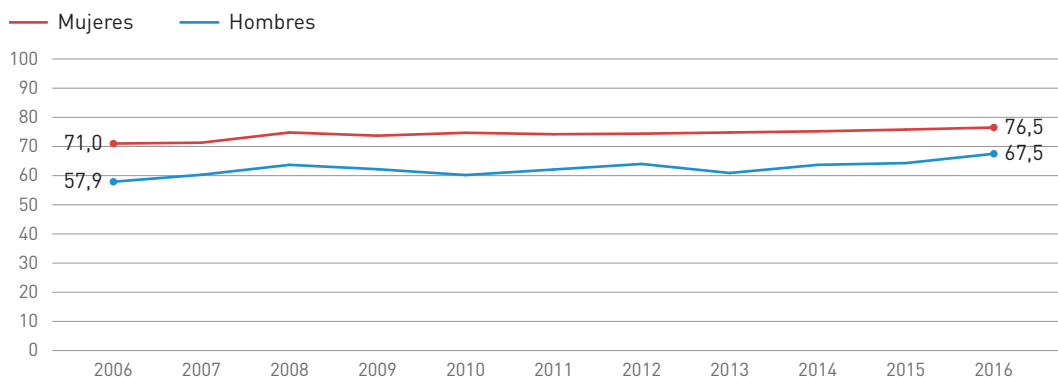


4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Esta meta refiere explícitamente a brechas de igualdad en diversas dimensiones, como género, nivel socioeconómico, discapacidades o área geográfica (tabla A2 del anexo). A partir de los datos disponibles, Uruguay presenta una brecha de género en perjuicio de los varones en términos de egreso de los ciclos de educación media, tanto básica como superior, que sigue la tendencia en el mundo desarrollado (Hill y otros 2009; Lamb y Markussen, 2011; Severiens y Ten Dam, 2012; Quinn, 2013). Para el ciclo básico de la educación media la tendencia es al acortamiento de la brecha (gráfico 10), mientras que para el ciclo superior la brecha permanece mayormente incambiada (gráfico 11).

GRÁFICO 10

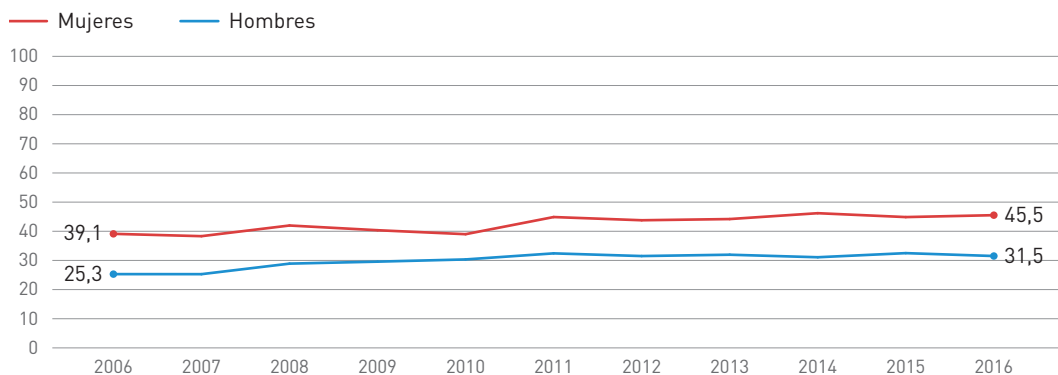
TASA DE EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE JÓVENES DE 18 A 20 AÑOS SEGÚN SEXO, 2006-2016



Fuente: elaboración propia a partir del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE).

GRÁFICO 11

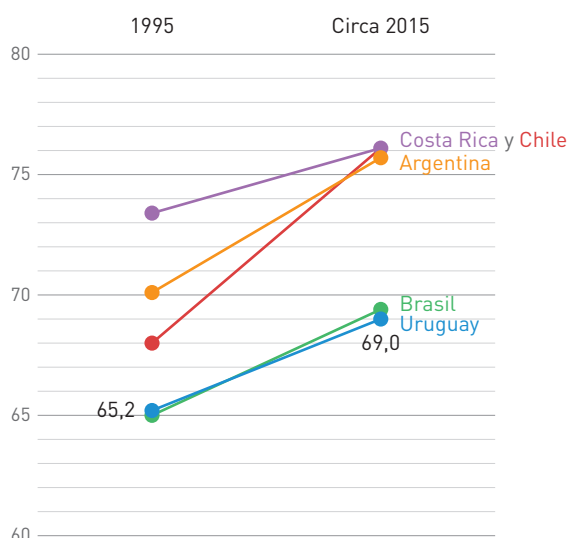
TASA DE EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ENTRE JÓVENES DE 21 A 23 AÑOS SEGÚN SEXO, 2006-2016



Fuente: elaboración propia a partir del Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Sin embargo, el aspecto más importante para comprender las disparidades en términos de cobertura, desafiliación e incluso logro en Uruguay es el socioeconómico (Aristimuño, 2009; Fernández, 2009 y 2010; De Armas y Retamoso, 2010; Bogliaccini y Rodríguez, 2015; INEEd, 2017; OCDE, 2016b). Las distancias entre los sectores de nivel socioeconómico más alto y aquellos cuyo nivel es el más bajo son, en el caso del ciclo de educación secundaria, particularmente altas teniendo en cuenta el nivel de desarrollo relativo de Uruguay y el contexto de la región —gráficos 12 a 19 para una comparación entre el 20% de la población de mayores ingresos y el 20% de menores ingresos—. Los gráficos comparan a Uruguay con Argentina, Brasil, Chile y Costa Rica.

GRÁFICO 12
NIVEL DE ASISTENCIA ESCOLAR, EDADES DE 7 A 24 AÑOS

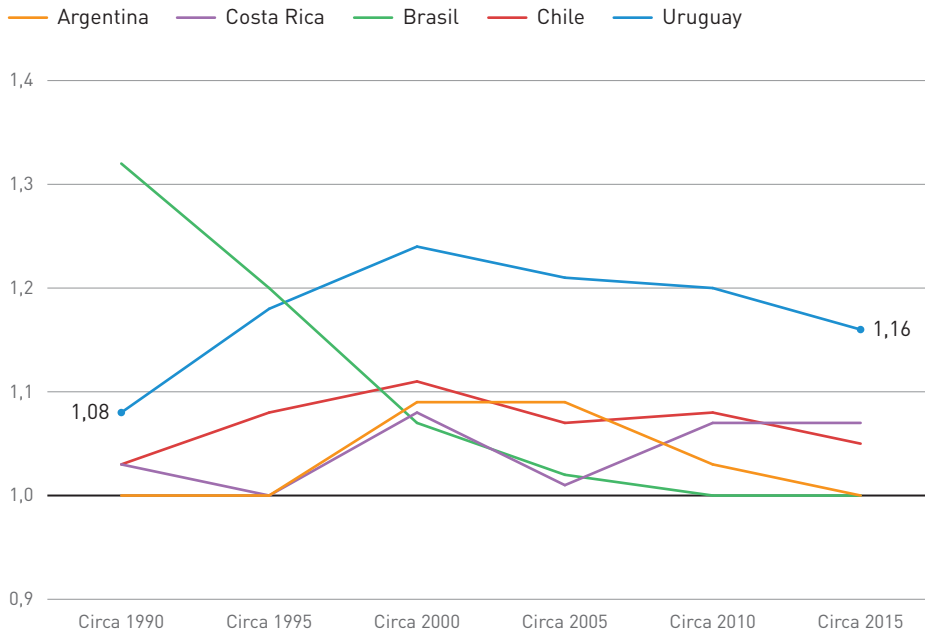


Fuente: CEPALSTAT.



GRÁFICO 13

RATIO DE ASISTENCIA ESCOLAR —QUINTILES 1 Y 5 DE INGRESO PER CÁPITA DEL HOGAR—, EDADES DE 7 A 24 AÑOS

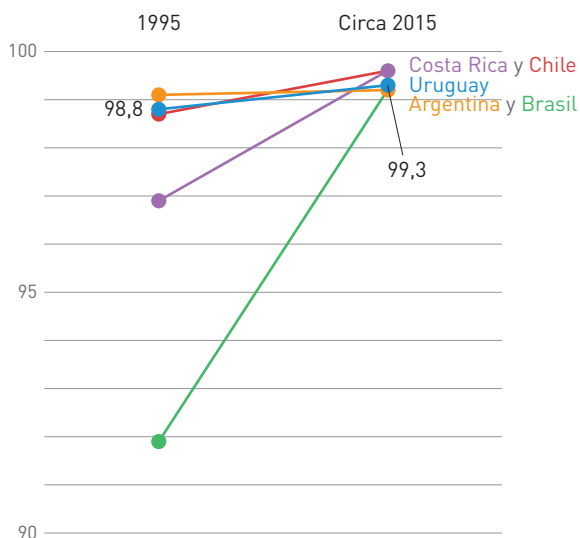


Fuente: CEPALSTAT.

Nota: el punto de referencia (1) en el gráfico refiere a igualdad en distribución de asistencia entre los quintiles más rico y más pobre.

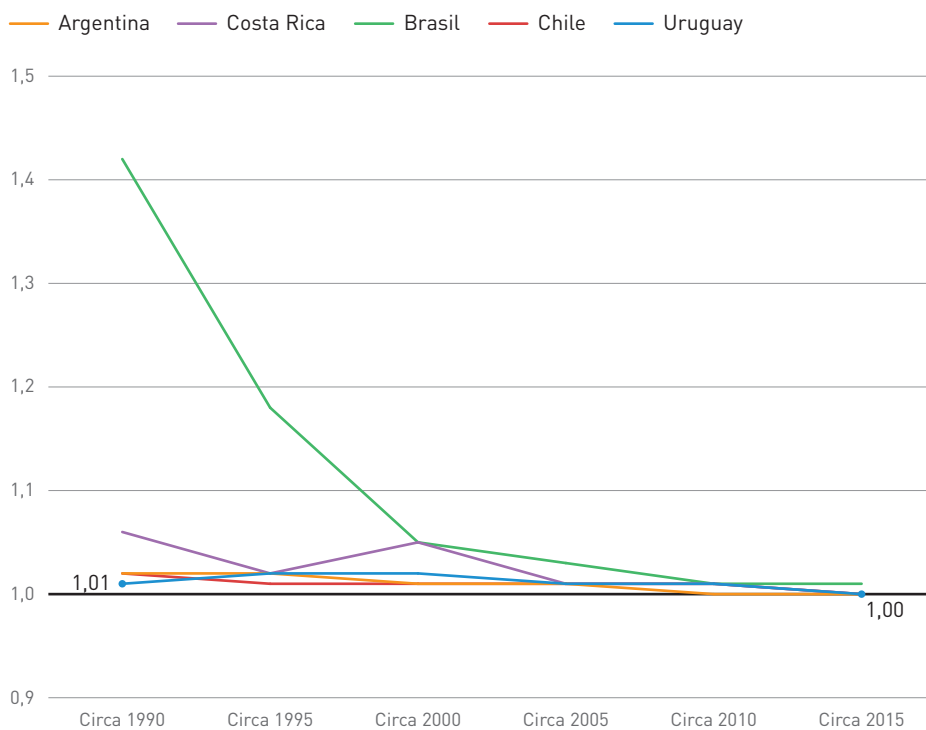
Excepto por el ciclo de educación primaria —población de 7 a 12 años—, que toda la región ha universalizado y Uruguay lo hizo tempranamente, los datos muestran que Uruguay ha quedado detrás de los países de América Latina con similares niveles de desarrollo relativo. En términos generales, los datos sugieren que mientras otros países han tendido a la convergencia a la vez que han avanzado en lograr mayores niveles de igualdad, Uruguay no lo ha hecho. En algunos grupos de edad Uruguay ha avanzado más lentamente que la región hacia una mayor igualdad, mientras que en otros segmentos se ha estancado en el avance. Para el conjunto de grupos de edades entre 7 y 24 años, Uruguay aumenta la desigualdad de acceso entre quintiles 1 y 5 durante la década de 1990, y comienza a revertir la tendencia a partir de la década de 2000 (gráficos 12 y 13).

GRÁFICO 14
NIVEL DE ASISTENCIA ESCOLAR, EDADES DE 7 A 12 AÑOS



Fuente: CEPALSTAT.

GRÁFICO 15
RATIO DE ASISTENCIA ESCOLAR ENTRE LOS QUINTILES 1 Y 5 DE INGRESO PER CÁPITA DEL HOGAR, EDADES DE 7 A 12 AÑOS



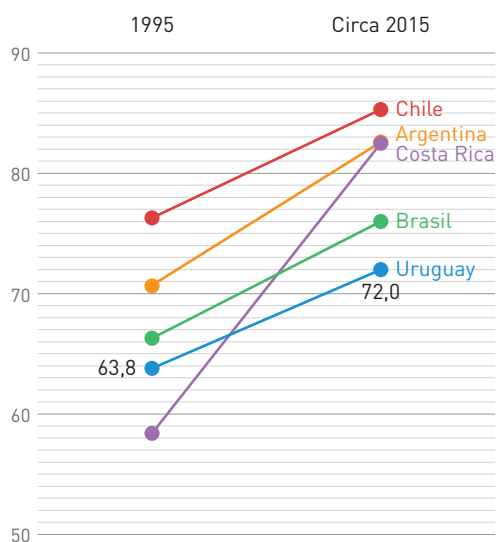
Fuente: CEPALSTAT.

Nota: el punto de referencia (1) en el gráfico refiere a igualdad en distribución de asistencia entre los quintiles más rico y más pobre.



GRÁFICO 16

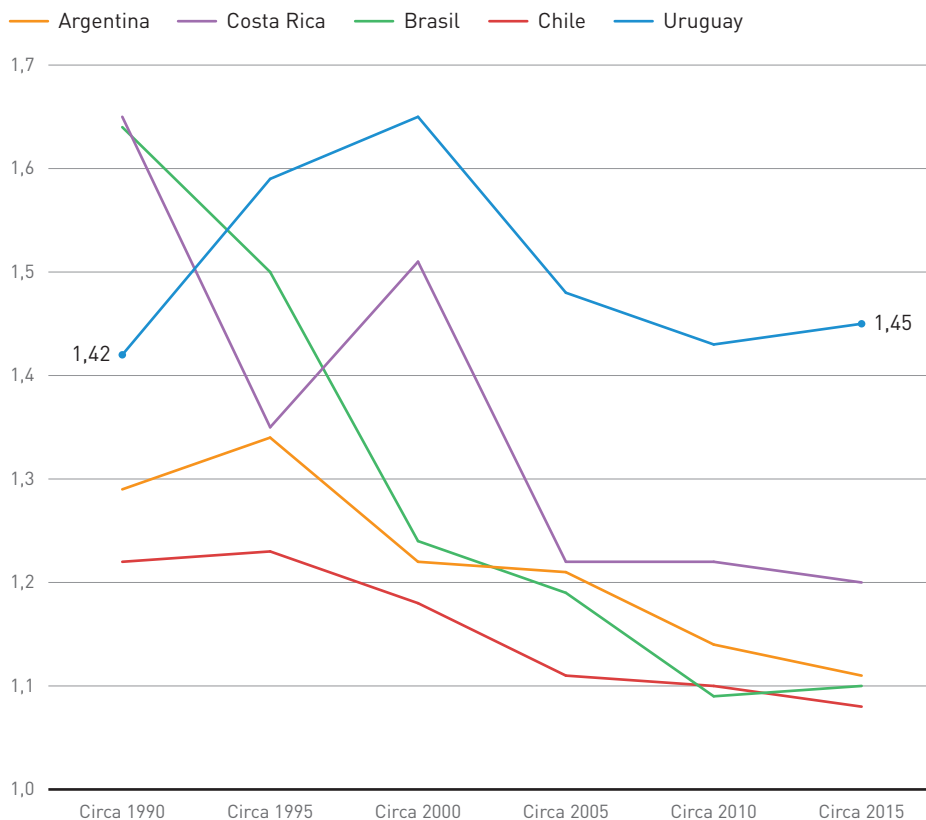
NIVEL DE ASISTENCIA ESCOLAR, EDADES DE 13 A 19 AÑOS



Fuente: CEPALSTAT.

GRÁFICO 17

RATIO DE ASISTENCIA ESCOLAR ENTRE LOS QUINTILES 1 Y 5 DE INGRESO PER CÁPITA DEL HOGAR, EDADES DE 13 A 19 AÑOS



Fuente: CEPALSTAT.

Nota: el punto de referencia [1] en el gráfico refiere a igualdad en distribución de asistencia entre los quintiles más rico y más pobre.

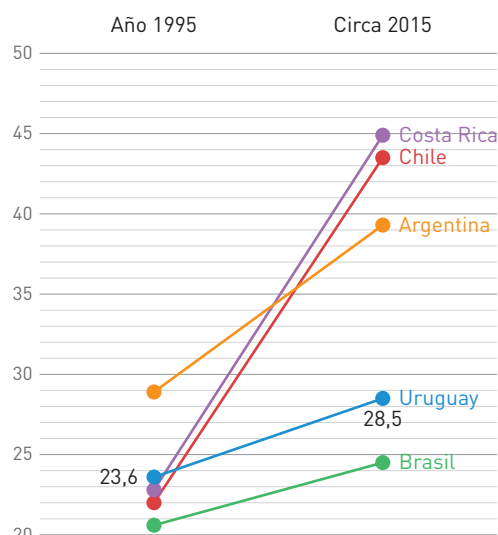


Para la población de 13 a 19 años, Uruguay presenta los menores niveles de acceso en la región así como el mayor nivel de desigualdad entre los quintiles 1 y 5, muy por sobre el promedio regional. No solo el nivel de acceso es el menor entre los cinco países, sino que Uruguay es el que menos ha logrado mejorar en el acceso en los 20 años que van entre 1995 y 2015. En términos de desigualdad de acceso, Uruguay revierte la tendencia hacia la desigualdad de la década de 1990 en el quinquenio entre 2000 y 2005, para luego estancarse en valores aún altos. Para 2015, la distancia de Uruguay hacia la meta de igualdad de acceso entre el quintil más rico y el quintil más pobre es el doble que la distancia de Costa Rica hacia la meta y más de cuatro veces la distancia de los otros países hacia la meta (gráficos 16 y 17).

Para el grupo de edades entre 20 y 24 años, solo Brasil presenta niveles de acceso y avances menores a los de Uruguay. Aun así, los niveles de desigualdad de acceso son mayores en Uruguay que en Brasil. En Uruguay, la diferencia en acceso entre el quintil más rico y el más pobre es de 5 a 1, mientras que en los casos de Argentina, Chile o Costa Rica es menor a 2 a 1. Sin embargo y a pesar del alto nivel de desigualdad, para este grupo de edad Uruguay registra un marcado descenso en la desigualdad de acceso a partir del año 2010, en que la distancia era de 7 a 1 (gráficos 18 y 19).

GRÁFICO 18

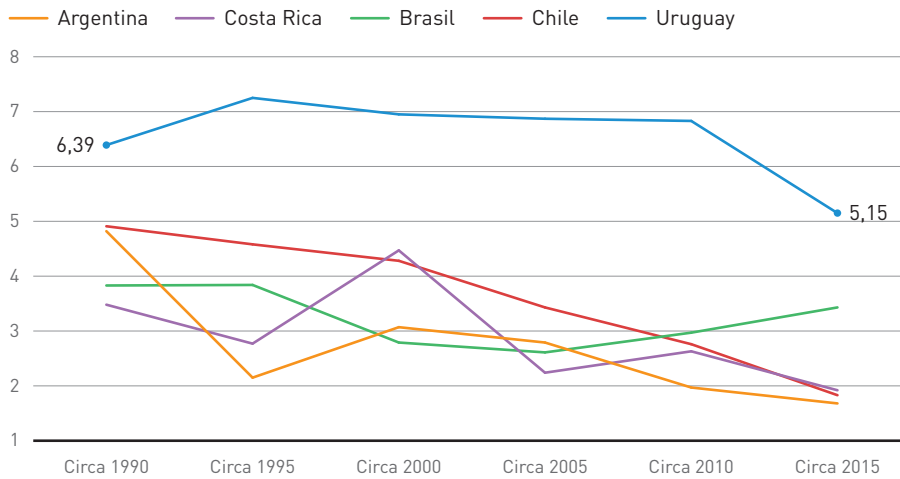
NIVEL DE ASISTENCIA ESCOLAR, EDADES DE 20 A 24 AÑOS



Fuente: CEPALSTAT.



GRÁFICO 19

RATIO DE ASISTENCIA ESCOLAR ENTRE LOS QUINTILES 1 Y 5 DE INGRESO PER CÁPITA DEL HOGAR, EDADES DE 20 A 24 AÑOS

Fuente: CEPALSTAT.

Nota: el punto de referencia (1) en el gráfico refiere a igualdad en distribución de asistencia entre los quintiles más rico y más pobre.

Uruguay no cuenta con información sistematizada que permita elaborar una foto de la situación de poblaciones vulnerables, en particular respecto de discapacidades, con niveles adecuados de confiabilidad en la representatividad de los datos. Aun cuando la ANEP ha definido dentro del macroobjetivo 5 del plan 2010-2030 atender esta realidad y está llevando adelante varios procesos de sistematización de información al respecto, no es posible aún evaluar la posición relativa del país ni la distancia de la meta con la información disponible (ANEP, 2010).

En conclusión, Uruguay segrega fuertemente a los estudiantes según su condición socioeconómica, incluso para los parámetros regionales (INEED, 2014). Esto es un aspecto muy importante para la política, no solo educativa, dado que en la medida en que dicho problema no se aborde, difícilmente se lograrán las metas de calidad y equidad.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

Esta meta refiere, de forma similar a la meta 4.4, a competencias en adultos, aunque en este caso a competencias básicas, como son los niveles de alfabetización y mantenimiento de nociones elementales de aritmética. La evaluación de dicha meta, que refiere básicamente a procesos de formación y actualización permanente, no puede hacerse mediante indicadores formales de alfabetización que refieren a ciclos educativos alcanzados durante la niñez de esta población actualmente adulta. Es así que los países de la OCDE utilizan datos de PIAAC para valorar sus situaciones respecto a la meta.

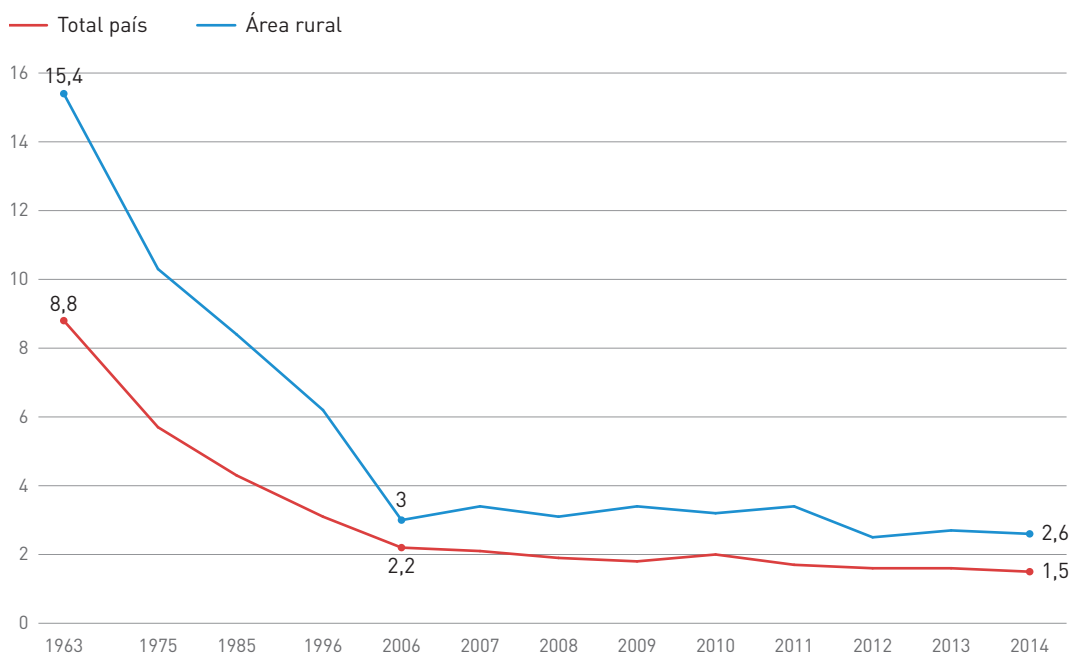


La ANEP tiene definido su objetivo estratégico 2.4 como “generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida”. El indicador que tiene asociado a tal objetivo es el número de estudiantes matriculados en educación superior terciaria (ANEP, 2015). Dicho indicador, de alcance estrecho, no permite valorar el alcance de un objetivo más amplio y complejo por su multidimensionalidad. La construcción de indicadores y sistematización de datos al respecto es prioritaria como estrategia de abordaje de esta meta de los ODS.

En términos generales, Uruguay logró tempranamente la universalización del alfabetismo (gráfico 20). De la población analfabeta (1,5% del total país en 2014), un 3% participa en programas de alfabetización de adultos, según datos de UNESCO (UIS-UNESCO, 2016). También se encuentra entre los países de la región con menor proporción de población con educación incipiente o nula (analfabetismo funcional): la incidencia del fenómeno en población mayor de 50 años, para el año 2003, es de 17% (SITEAL, 2005). Sin embargo, de poco sirven estos datos para evaluar competencias en jóvenes y adultos fuera del sistema educativo, por lo que Uruguay necesita comenzar a medir sistemáticamente dichas competencias.

GRÁFICO 20

EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ANALFABETISMO TOTAL Y RURAL, 1963-2014

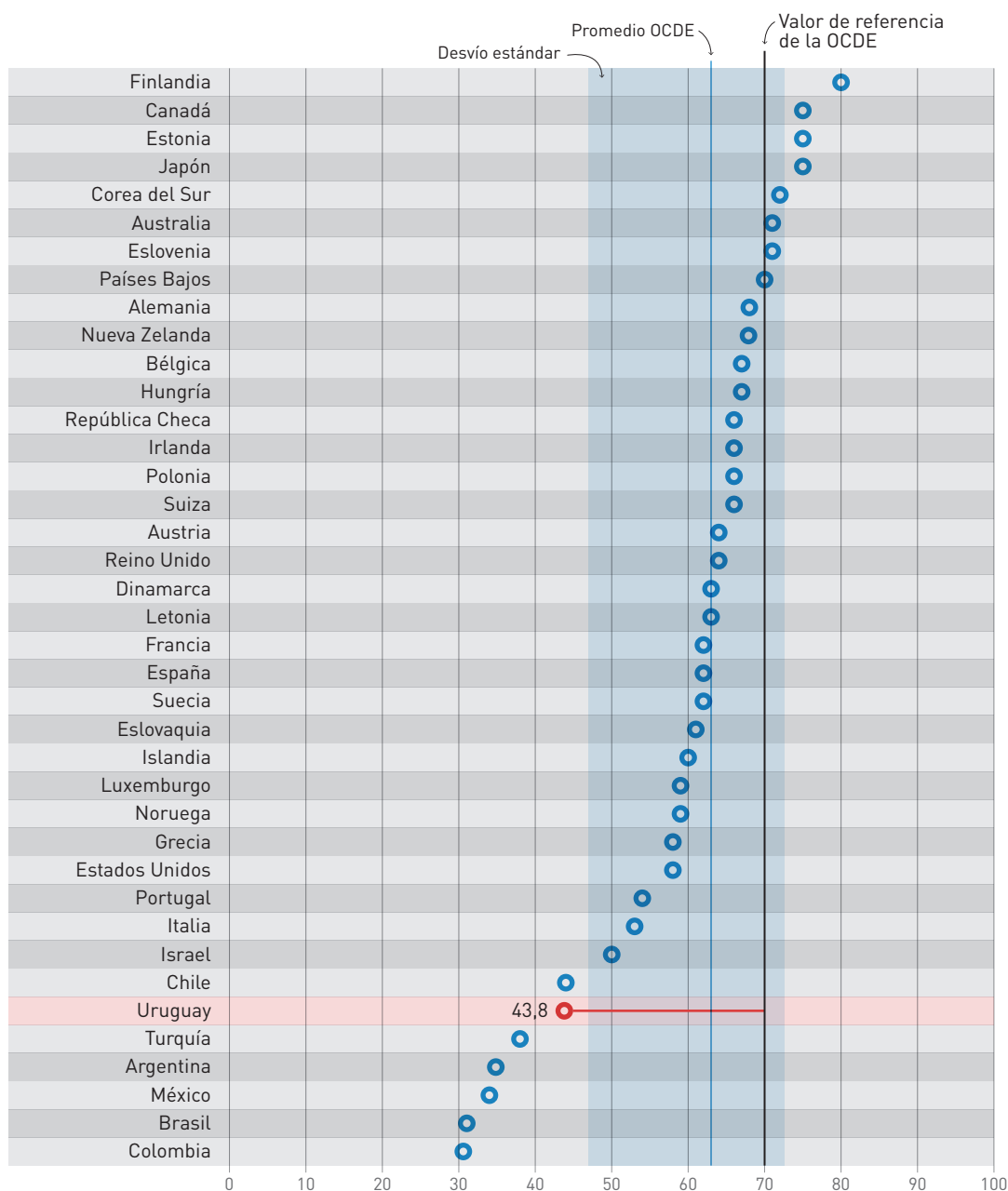


Fuente: MEC (2015) a partir de la Encuesta Continua de Hogares (ECH).

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

GRÁFICO 21

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE NIVEL A, B Y C EN EL ÍNDICE DE DESEMPEÑO SOBRE “CIENCIA DEL MEDIO AMBIENTE” (PISA, 2006)



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE (2016a). Los datos para el caso Uruguay fueron obtenidos de OCDE (2009). Nota: el valor del eje (70) corresponde al valor de referencia de la OCDE. La sombra celeste señala un desvío estándar respecto del promedio de los datos.



Esta meta refiere a la incorporación de conceptos como la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible, incluyendo la igualdad de género y los derechos humanos (tabla A2 del anexo).

Uruguay, al igual que la mayoría de los países de la región y el mundo desarrollado, no tiene disponible información sistematizada respecto de esta meta que permita hacer una valoración adecuada de su grado de avance. De este modo, y al igual que en la meta 4.5, la situación del país respecto de la meta se aproxima de forma indirecta a partir de otro índice generado por PISA sobre “ciencia del Medio Ambiente”. De igual forma que en la meta 4.5, también la OCDE utiliza este índice para valorar la meta 4.7 (OCDE, 2016a).

El índice sobre “ciencia del Medio Ambiente” ofrece una base de conocimiento comparativa internacional de lo que los estudiantes saben sobre problemas del medio ambiente, de dónde se obtuvieron sus conocimientos, qué actitudes tienen hacia el medio ambiente y cómo su desempeño en ciencias en preguntas sobre el medio ambiente se relaciona con sus actitudes hacia el medio ambiente (OCDE, 2015). El dato refiere a 2006, dado que es el único año para el que dicho índice se ha calculado hasta el momento. Aunque este es un indicador indirecto para la meta 4.7, los países latinoamericanos —Uruguay incluido— permanecen en la cola de la distribución.

Este índice, sin embargo, debe tomarse con cuidado porque la ubicación de los países en él es dependiente —endógena— a la distribución de los países en términos de los puntajes PISA. En definitiva, esta meta pone la alerta sobre la necesidad de construir indicadores sistemáticos sobre estos aspectos, lo que también sugiere la importancia de incorporar los en la discusión sobre las dimensiones que hacen a lograr una educación de calidad.

4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Esta meta refiere, por un lado, a existencia de saneamiento y condiciones sanitarias básicas en las escuelas, acceso a electricidad, internet y ordenadores con fines pedagógicos; por otro, a la existencia de infraestructura y materiales adaptados para estudiantes con discapacidades; y en un tercer componente al clima escolar, con particular referencia a abusos, violencia o *bullying* (tabla A2 del anexo).

En Uruguay el acceso a condiciones sanitarias básicas está universalizado en los edificios escolares, y existe un proceso continuo de adaptación de los edificios escolares ya existentes en materia de accesibilidad para diferentes capacidades, aunque no hay disponibles datos específicos sistematizados sobre proporción de edificios con accesibilidad, más allá de datos generales sobre construcción de nuevos edificios.

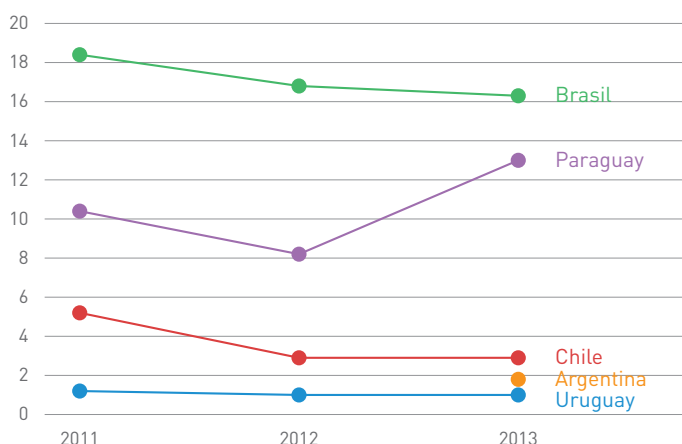
En referencia al acceso a internet y ordenadores, Uruguay ha llevado adelante desde 2005 el Plan Ceibal, que ha revolucionado el acceso a ordenadores con fines pedagógicos,



universalizándolo en primaria y secundaria básica estatal. El 100% de los establecimientos estatales de enseñanza contaban con acceso a internet en 2016 según cifras publicadas por el Plan Ceibal⁸. El gráfico 22 permite observar el mérito de esta política en comparación con la región para el ciclo de educación media básica estatal, que ha generado avances cualitativos en términos de equidad. La penetración del Plan Ceibal en la educación privada ha sido menos efectiva, en parte porque las condiciones de acceso no son similares a las que tienen los estudiantes de las escuelas públicas (el costo del ordenador debe ser asumido por el hogar del niño o niña). Para los estratos socioeconómicos medios y bajos en particular, aunque la matrícula es baja en comparación con la matrícula pública, este es un aspecto relativo a la equidad que debe ser atendido.

GRÁFICO 22

CANTIDAD DE ALUMNOS POR COMPUTADORAS DE USO PEDAGÓGICO PARA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ESTATAL. PAÍSES DEL MERCOSUR (2011-2013)



Fuente: MEC (2016) a partir del Sistema de Indicadores de TIC en Educación del Mercosur.

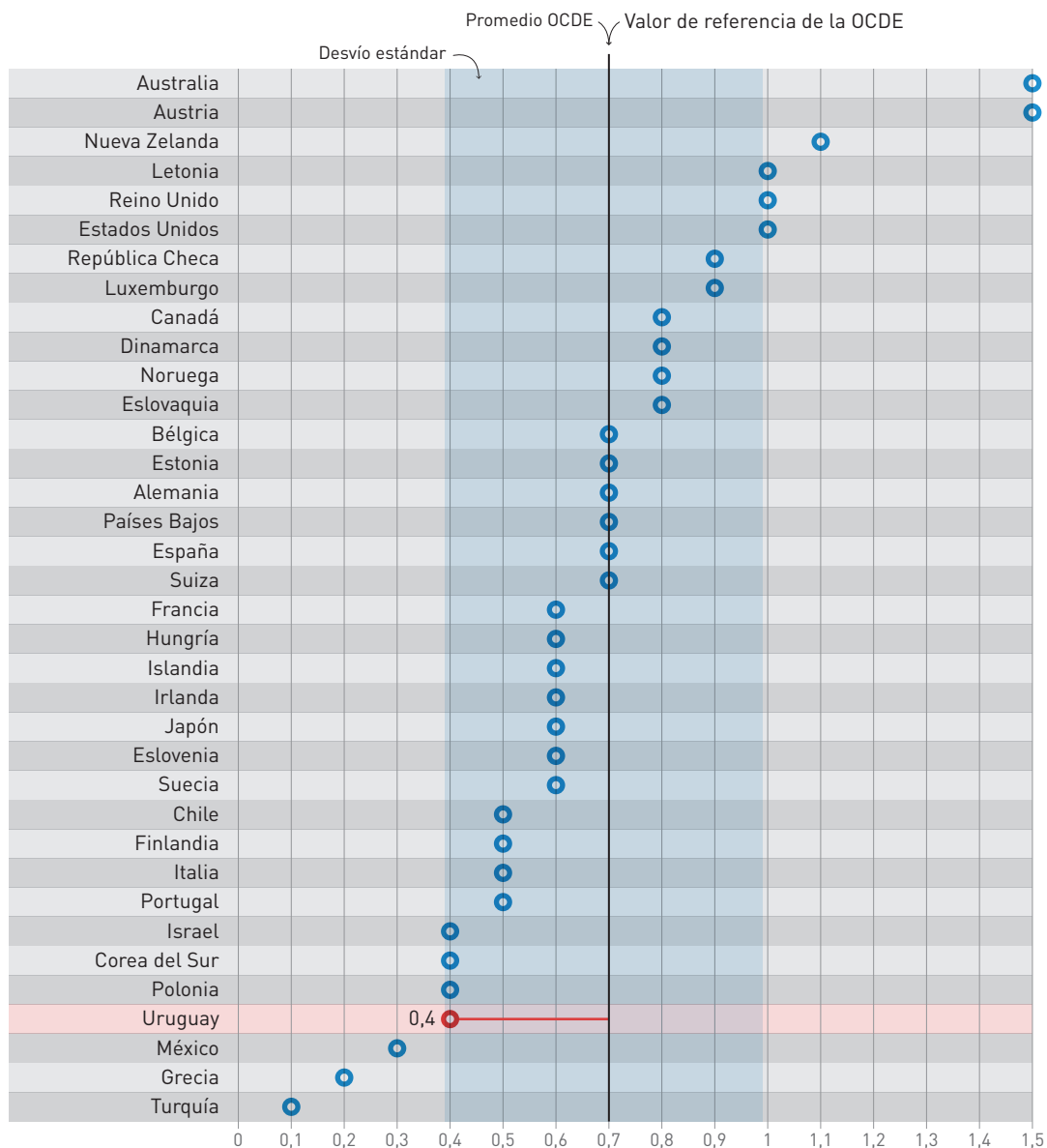
En la comparación internacional se utiliza el indicador proveniente de las mediciones de PISA, con la importante aclaración de que es una medición en población de 15 años y una muestra de todo el sistema educativo, no solo de la oferta estatal (gráfico 23). Asimismo, debe tenerse presente que el Plan Ceibal entrega, por el momento, ordenadores hasta el final del ciclo básico de educación media. En este caso, la disponibilidad de ordenadores para fines educativos por estudiante se reduce a casi un ordenador cada dos estudiantes. Estos datos sugieren la necesidad de continuar el esfuerzo que se ha hecho durante esta última década hacia el ciclo superior de educación secundaria.

En todos los casos los datos disponibles refieren a cobertura, pero no se da cuenta de otros aspectos igualmente relevantes como ser el nivel de actualización de equipos y *software*, el desarrollo de instrumentos pedagógicos orientados a facilitar y reforzar el uso de la tecnología en el aula, o las características específicas e intensidad del uso de la tecnología en el aula.

⁸ Información obtenida de la página del Plan Ceibal: <http://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/ceibal-en-cifras>.



COMPUTADORAS PARA FINES EDUCATIVOS POR ESTUDIANTE (PISA, 2012)



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE (2016a). Los datos para el caso de Uruguay fueron obtenidos de INEEd (2014).
 Nota: el valor del eje (0,7) corresponde al valor de referencia de la OCDE. La sombra celeste señala un desvío estándar respecto del promedio de los datos.



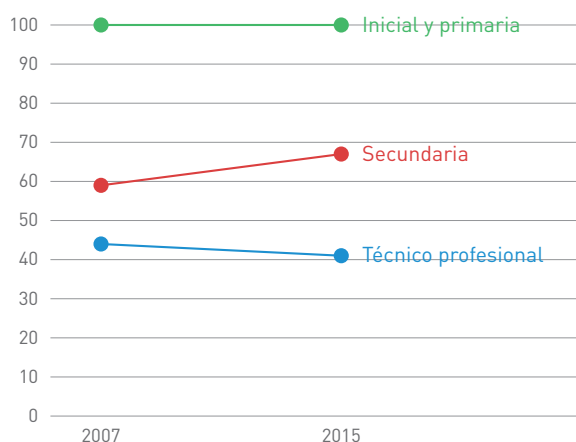
4.b. De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

Esta meta de los ODS refiere a las becas incluidas en los programas de ayuda al desarrollo, por lo que no se ajusta a la situación de Uruguay (tabla A2 del anexo). La ANEP no ha definido objetivos estratégicos asimilables a esta meta (ANEP, 2015).

4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Esta meta refiere a la disponibilidad de docentes calificados en el sistema educativo, así como a la penetración de mecanismos de formación continua. En relación con el primer punto, la situación en Uruguay varía enormemente según subsistema. El gráfico 24 permite observar las diferencias entre estos en el sector estatal. Mientras que en educación inicial y primaria el 100% de los docentes son titulados, en secundaria son 2 de cada 3 y en educación técnico profesional menos de la mitad tienen título habilitante.

GRÁFICO 24
PORCENTAJE DE DOCENTES TITULADOS EN EL SECTOR PÚBLICO, 2007 Y 2015



Fuente: INEEd (2017) a partir de ANEP (2008) y la Encuesta Nacional Docente 2015 del INEEd.

En comparación con los datos publicados por la OCDE en 2016 para el ciclo básico de educación secundaria, Uruguay se mantiene aún a distancia de este grupo de países, cuyo promedio de docentes titulados para el ciclo es del 90% (gráfico 25).



Aunque la matriculación en programas de formación docente ha crecido en Uruguay en un 70% en los últimos 15 años, el egreso ha disminuido en un 34%. El egreso anual de dichos programas ha pasado de representar un 16% de los ingresos en el año 2000 a un 6% en el año 2015 (MEC, 2016). Esto sugiere la existencia de problemas asociados con barreras internas al egreso que deben ser atendidos para mejorar dichos niveles y, por tanto, el flujo de profesores titulados hacia el sistema educativo (gráfico 26).

En relación con la formación permanente, en el entorno del 70% de los docentes de aula con docencia directa manifiesta haber participado en instancias de formación continua según la Encuesta Nacional Docente de 2015 del INEEEd, con variaciones menores por subsistema. Esta información, sin embargo, no especifica el momento en el que han participado de estas instancias.

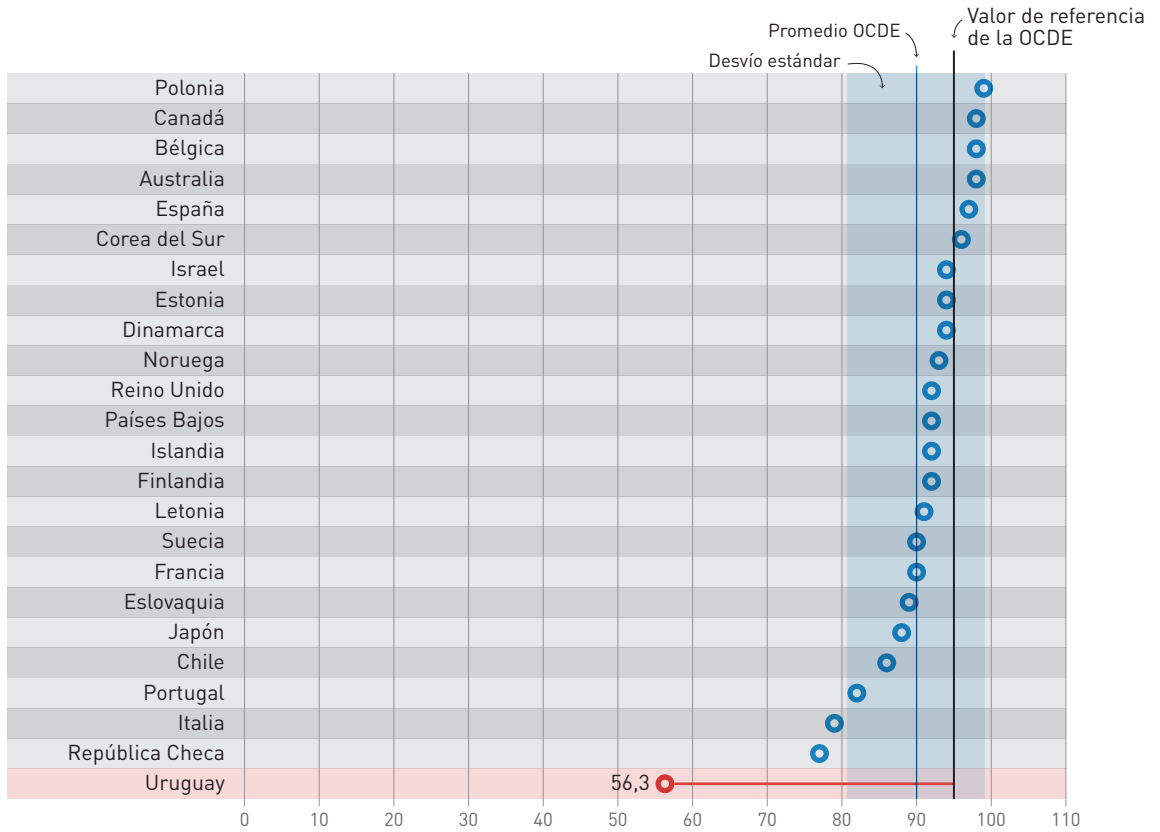
Tan importante como la formación, otro aspecto en el que Uruguay se distingue de manera negativa es en la proporción de docentes en la educación media con asignación de tiempo completo a un centro educativo. El *Informe sobre el Estado de la Educación 2014* del INEEEd da cuenta de la distancia entre Uruguay, la región y el mundo desarrollado. Para el año 2012, Uruguay contaba con 8,4% de los docentes con asignación a tiempo completo a un centro según datos de PISA, contra 45% en Brasil, 48% en Argentina, 61% en Costa Rica y 76% en Chile. La OCDE para ese año tenía un piso de 75% de docentes con asignación de tiempo completo a un centro (INEEd, 2014: 198). Asociado a esto, en educación media y primaria los niveles de rotación docente entre centros de un año a otro y los niveles de ausentismo docente tienen un marcado sesgo por nivel socioeconómico promedio de la población atendida en los centros, en detrimento de los sectores más pobres. Estos aspectos impactan decididamente y en forma negativa en las macrometas de calidad y equidad, impactando particularmente en el resultado de las metas 4.1 y 4.5.

Finalmente, en materia de salarios docentes, la remuneración en el sector público aumentó en promedio un 61% acumulado en términos reales entre 2005 y 2013, período en que el salario real medio en toda la economía se incrementó en un 47% acumulado (INEEd, 2016: 35). Esto supone un esfuerzo importante por incrementar el salario docente en términos relativos. En términos de la comparación internacional, un salario de docente de primaria a tiempo completo o de secundaria con 30 horas de dedicación y 15 años de antigüedad alcanza el valor promedio de salarios de la OCDE medidos como ratio del PIB (INEEd, 2016: 42-43).

En conclusión, con los datos disponibles, Uruguay ha avanzado con relación a esta meta en términos de salario docente, aunque en materia de titulación docente los avances enfrentan cuellos de botella en el egreso de los institutos de formación. En términos comparados, Uruguay debe mejorar los niveles de titulación docente en secundaria y formación técnico profesional para cumplir con la ley y alcanzar los niveles promedio en los países desarrollados.

GRÁFICO 25

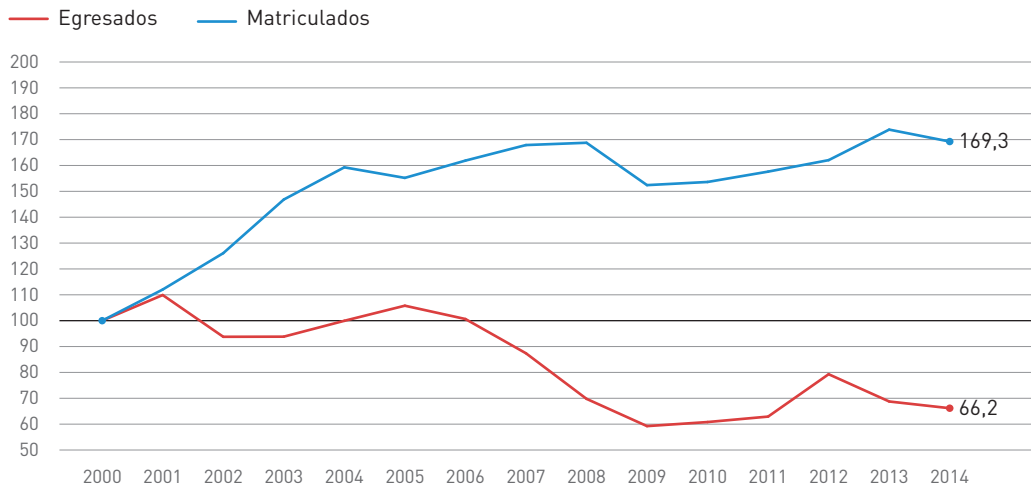
PORCENTAJE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ESTATAL QUE HAN COMPLETADO EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE (2013)



Fuente: OCDE (2016a). Los datos para el caso de Uruguay fueron obtenidos del Observatorio de la Educación de la ANEP, a partir de datos del MEC del año 2013. El valor del eje (95) corresponde al punto de referencia establecido por la OCDE. La sombra celeste señala un desvío estándar respecto del promedio de los datos.

GRÁFICO 26

MATRÍCULA Y EGRESO EN MAGISTERIO Y PROFESORADO, AÑOS 2000-2014 (2000=100)



Fuente: elaboración propia a partir de MEC (2016).



4. COMPARACIÓN DE OBJETIVOS ESTRATÉGICOS E INDICADORES DE LA ANEP Y METAS DE LOS ODS

Esta última y breve sección del informe tiene como única pretensión la descripción comparada de consistencias entre las metas definidas por los ODS y los objetivos estratégicos definidos por la ANEP para Uruguay. El objeto de tal comparación es favorecer la fertilización cruzada de modo de facilitar el avance de Uruguay hacia el logro de las metas de los ODS. Aunque los macroobjetivos elaborados por la ANEP para el período 2010–2030 cubren en su totalidad los ODS (ANEP, 2010), estos son una expresión teórica de rumbo. Sin embargo, el avance hacia los logros depende de la transformación de estos macroobjetivos en objetivos estratégicos provistos de los indicadores necesarios para monitorear su avance. La comparación se hace a nivel de objetivos estratégicos e indicadores para precisamente poder valorar el nivel de concreción de los principios establecidos en los macroobjetivos.

La tabla 1 presenta una correspondencia aproximada entre las metas de los ODS y los objetivos estratégicos e indicadores de la ANEP como fueron presentadas en la rendición de cuentas del año 2015 (ANEP, 2015). Esta tabla es elaborada a partir de la tabla A1 del anexo, que describe con detalle los objetivos estratégicos e indicadores de la ANEP y las metas de los ODS. No obstante, existen objetivos estratégicos de la ANEP que pueden ser consistentes con varias metas de los ODS o incluso puede haber diferencias de criterio que, en los márgenes, modifiquen la distribución presentada. El ejercicio provee una perspectiva general de balances y desbalances y, por tanto, de posibles desafíos en términos de elaboración de metas en Uruguay. Finalmente, la ANEP tiene objetivos estratégicos que no se corresponden con las metas de los ODS, los que quedan fuera de la comparación.



TABLA 1

CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS ESTRATÉGICOS E INDICADORES DE LA ANEP Y METAS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Cantidad de Objetivos Estratégicos (OE) de la ANEP que refieren a la meta			Cantidad de indicadores de la ANEP que refieren a la meta
	Total	OE sin indicador	OE con indicador	
4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos	8	3	5	18
4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria	2	0	2	3
4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	1	1	0	0
4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	5	5	0	0
4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad	3	0	3	4
4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética	2	1	1	1
4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible	1	0	1	2
4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos	1	0	1	18
4.b De aquí a 2030, aumentar a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo	0	0	0	0
4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo	5	1	4	10

Fuente: elaboración propia a partir de ANEP (2015) y UNESCO (2016).



La distribución de objetivos estratégicos de la ANEP respecto a las metas de los ODS da cuenta de los principales desafíos que la educación nacional enfrenta en el presente. En particular la meta 4.1, referida al problema de cobertura por desafiliación en el ciclo secundario, se corresponde con 8 objetivos estratégicos de la ANEP, lo que da cuenta de la importancia relativa de este desafío. En el otro extremo, no existen objetivos estratégicos de la ANEP para la meta 4.b de los ODS, aunque, como se sugirió en la sección anterior, no es una meta prioritaria para Uruguay.

La especificación de indicadores asociados a los objetivos estratégicos de la ANEP permite valorar tanto el grado de especificidad que el objetivo tiene como la capacidad instalada para generar el dato necesario para monitorear el cumplimiento del objetivo estratégico. El principal desafío que surge de la comparación es la necesidad de dotar a los objetivos estratégicos de la ANEP de indicadores que permitan el monitoreo del avance hacia la meta propuesta. De un total de 28 objetivos estratégicos de la ANEP identificados como relevantes para informar sobre el nivel y grado de avance de las metas de los ODS, 11 no cuentan con indicadores asociados, lo que dificulta su seguimiento. Esto incluye dos metas (4.3 y 4.4) de los ODS para las que ningún objetivo estratégico identificado cuenta con indicador asociado.





5. CONCLUSIONES

A modo de cierre del análisis, surge la pregunta sobre si Uruguay podrá avanzar en la mejora de su situación relativa respecto de los ODS de aquí a 2030. La mejor respuesta posible a dicha pregunta, parados en el punto de partida, es: depende. Es evidente que excepto por las metas referidas a la primera infancia (4.2) y a la incorporación de tecnologías para el uso pedagógico (4.a), en las que Uruguay ha logrado notables avances en las últimas dos décadas, el logro de las restantes metas plantea un gran desafío. Exceptuando la educación inicial y primaria, Uruguay tiene un déficit en materia de cobertura que es inconsistente con su nivel de desarrollo relativo. El núcleo duro del problema educativo sigue estando asociado a la cobertura y, en particular, a su estructura particular de desigualdad de acceso —como se analiza en la sección final del informe—. En el ciclo de educación secundaria el problema de cobertura se genera a partir de la desafiliación (asociado este problema a las metas 4.1 y 4.5) y en el ciclo de educación terciaria (meta 4.3) se genera por un problema de acceso asociado a la no culminación del ciclo de educación secundaria. El avance que Uruguay pueda realizar en cobertura en la próxima década y media traerá consigo un *trade-off* o tensión en materia de calidad asociado al logro de competencias necesarias, aspecto que requiere la construcción de un currículo que defina competencias necesarias y competencias mínimas. En este sentido, el Consejo Directivo Central ha avanzado en la definición de un Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), que fija algunas pautas para un arduo trabajo de especificaciones y consensos necesarios.

Las metas 4.4 y 4.6 están asociadas a una nueva perspectiva global sobre la importancia de la formación continua y un reconocimiento de la necesidad para la población adulta de mantener competencias básicas de lectura y aritmética, pero también de manejo de las nuevas tecnologías, actualizadas. En este sentido, y al igual que ocurre en la actualidad en el mundo desarrollado, Uruguay tendrá que recorrer diversos caminos asociados al establecimiento de objetivos, sistematización de datos de diagnóstico y, finalmente, la elaboración de políticas de formación de competencias para jóvenes y adultos en el mercado de trabajo.

El otro factor de riesgo que Uruguay enfrenta en términos comparados refiere a la formación docente básica y la formación permanente (meta 4.c). Una vez más el foco fundamental se encuentra en la educación media, donde la proporción de docentes titulados es muy baja en términos comparados. Los altos niveles de rotación docente entre centros, así como la bajísima proporción de docentes con asignación a tiempo completo a los centros atenta decididamente contra las metas 4.1 y 4.5, en términos de las tres macrometas: cobertura, calidad y equidad. En este sentido, debe atenderse el problema de la equidad en



la distribución de recursos humanos a partir de los mecanismos de elección de horas y los propios modelos de gestión de centro actuales. Asimismo, parece haber un desequilibrio, presumiblemente asociado a barreras de egreso, entre la población que ingresa a las carreras de formación docente y quienes egresan con título habilitante. Una vez más, la situación de Uruguay es inconsistente con su nivel de desarrollo relativo.

El avance hacia los ODS o, puesto en términos más generales, la adecuación del sistema educativo y sus componentes a las necesidades y riesgos que el país enfrenta ya entrado el siglo XXI, requerirá de la elaboración de consensos de largo plazo tanto políticos como con otros actores relevantes sobre dos aspectos: financiamiento y transformación institucional. Sobre el primer aspecto ha habido avances importantes, aunque no todavía suficientes, a partir del aumento de la inversión en educación. En términos del PIB, Uruguay ha mejorado notablemente la inversión desde 2005 en adelante. Sin embargo, los beneficios asociados a esta inversión se verán disminuidos de no avanzarse en otras transformaciones igualmente importantes como, por ejemplo, las instituciones de gobierno de la educación, los marcos curriculares y la definición de competencias esperadas en cada ciclo, así como en formas de monitoreo sistemático de niveles de las competencias adquiridas y la situación respecto al alcance de metas planteadas. En este sentido, tan importante como cerrar la brecha de inversión en educación con los países desarrollados, lo es proveer al sistema educativo en su conjunto de capacidad de cambio continuo. Las necesidades en materia educativa seguirán cambiando en las próximas décadas, por lo que dotar al sistema de flexibilidad para la evaluación y el cambio es fundamental para el éxito de largo plazo.

El ritmo de avance en la mejora de los niveles de cobertura de las últimas décadas, proyectado hacia adelante, es insuficiente para el logro de la meta de la universalización de culminación del ciclo de educación secundaria. Por tanto, será necesario en la próxima década discontinuar el ritmo de progreso hacia un escenario de mayores avances. Similar diagnóstico merece el avance en dotación al sistema educativo de docentes titulados en los ciclos secundario y de formación técnica profesional. Estos dos aspectos aparecen como los más urgentes si consideramos el plazo propuesto por los ODS a 2030 y la situación relativa de Uruguay respecto de la ley, la región y su propio nivel de desarrollo.

La dimensión de formación y actualización de competencias para jóvenes y adultos en el mercado de trabajo es el otro núcleo duro de acción sobre el que es necesario actuar. Uruguay no cuenta con datos disponibles sobre competencias básicas y avanzadas de estos jóvenes y adultos sobre los que generar diagnósticos y políticas que trasciendan las necesidades dinámicas de actualización de competencias estrictamente vinculadas a la reconversión laboral.

En conclusión, Uruguay enfrenta desafíos importantes en materia educativa en dos dimensiones. En primer lugar, necesita recuperar la brecha de avance respecto de su situación de desarrollo relativo en las dimensiones que ya han sido analizadas. Uruguay se encuentra entre los países de mayor rezago y menor avance relativo en la última década en América Latina. Esta situación pone en cuestión los avances en materia de calidad, dado que el déficit de cobertura es grande y plantea la urgencia del avance en términos de equidad dados los déficits anteriores. En segundo lugar, el país necesita mantener y aumentar niveles de



inversión educativa —como lo ha venido haciendo en la última década—, así como adecuar las instituciones del sistema educativo para permitir la incorporación de procesos de revisión y mejoramiento constantes. En un sistema altamente segmentado, como el uruguayo, el aumento de la inversión tiene como riesgo colaborar en el refuerzo de las brechas de cobertura, calidad y equidad (siempre y cuando ese aumento no esté dirigido a derribar las barreras entre quienes están dentro y fuera de cada uno de los subsistemas educativos).





BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-RIVADULLA, María José; BOGLIACCINI, Juan A.; QUEIROLO, Rosario y ROSSEL, Cecilia (marzo 2017), “¿Quedarse, irse o protestar? Clases medias altas y sus decisiones educativas en Uruguay”, artículo presentado en el “V Seminario-Taller sobre Clases Medias”, CIS-CONICET/IDES, Buenos Aires.
- ANEP (2010), *Plan Nacional de Educación 2010-2030 (componente ANEP): Aportes para su elaboración*, ANEP/UNESCO, Montevideo.
- ANEP (2015), *Exposición de motivos. Presupuesto. 2015-2019. Rendición de cuentas 2015. Lineamientos estratégicos, objetivos estratégicos, indicadores, metas y logros*, ANEP, Montevideo.
- ANEP (2017), *Marco Curricular de Referencia Nacional. Documento base para la consulta*, ANEP, Montevideo.
- ANSELL, Ben W. (2010), *From the ballot to the blackboard: the redistributive political economy of education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ARISTIMUÑO, Adriana (2009), “El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente”, en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).
- BOGLIACCINI, Juan A. y FILGUEIRA, Fernando (2011), *Capitalismo en el Cono Sur luego del Consenso de Washington, ¿Notas sin partitura?*, Revista del CLAD Reforma y Democracia (51).
- BOGLIACCINI, Juan y FILGUEIRA, Fernando (2008), *Metas del milenio y desarrollo: las configuraciones del desarrollo social en América Latina*, Documento de Trabajo del IPES, Montevideo.
- BOGLIACCINI, Juan A. y RODRÍGUEZ, Federico (2015), “Regulación del sistema educativo y desigualdades de aprendizaje en el Uruguay”, en *Revista CEPAL*.
- CAETANO, Gerardo y DE ARMAS, Gustavo (2014), *Educación, desarrollo y democracia en Uruguay*, Nuestro Tiempo, (18), Montevideo.
- CEPAL (2010), *Panorama Social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.
- DE ARMAS, Gustavo y RETAMOSO, Alejandro (2010), *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*, UNICEF, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2009), “La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003”, en *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2010), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, Montevideo.

FILGUEIRA, Fernando (2009), *El desarrollo maniatado de América Latina. Estados superficiales y desigualdades profundas*, CLACSO, Buenos Aires.

FILGUEIRA, Fernando; FURTADO, Magdalena y KAZTMAN, Ruben (2000), “Nuevos desafíos para la equidad en Uruguay”, en *Revista de la CEPAL*.

HILL, Carolyn J.; HOLZER, Harry J. y CHEN, Henry (2009), *Against the tide: Household structure, opportunities, and outcomes among white and minority youth*, W.E. Upjohn Institute, Kalamazoo.

INEED (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*, INEEEd, Montevideo.

INEED (2016), *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*, INEEEd, Montevideo.

INEED (2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEEEd, Montevideo.

KAZTMAN, Ruben y RETAMOSO, Alejandro (2007), “Efectos de la segregación urbana sobre la educación”, en *Revista de la CEPAL* (91).

KOSACK, Stephen (2012), *The education of nations: How the political organization of the poor, not democracy, led governments to invest in mass education*, Oxford University Press, Oxford.

LAMB, Stephen y MARKUSSEN, Eifred (2011), “School dropout and completion: an international perspective”, en Stephen Lamb, Eifred Markussen, Richard Teese, Nina Sandberg y John Polesel (eds.), *School Dropout and Completion*, Springer Netherlands.

MEC (2015), *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2014*, MEC, Montevideo.

MEC (2016), *Panorama de la Educación 2015*, MEC, Montevideo.

OCDE (2009), *Green at Fifteen? How 15-year-olds perform in environmental science and geosciences in PISA 2006*, OCDE, París.

OCDE (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, OCDE, París.

OCDE (2016a), *Education at a Glance 2016*, OCDE, París.

OCDE (2016b), *PISA: ¿Qué es y para qué sirve?*, OCDE, París.

QUINN, Jocey (2013), *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*, European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, Unión Europea.

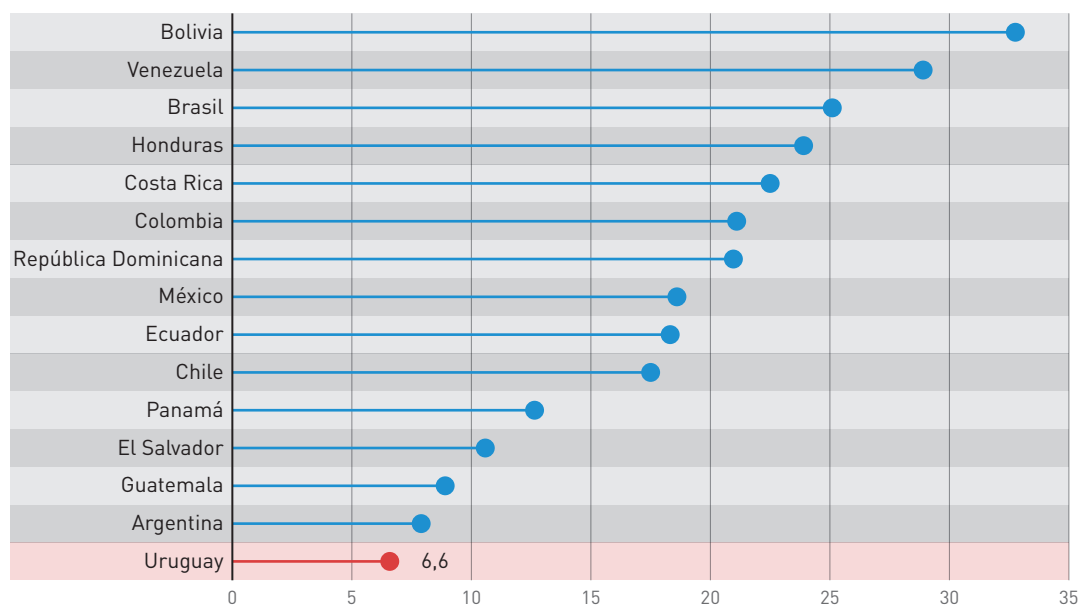
SEVERIENS, Sabine y TEN DAM, Geert (2012), “Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs”, en *Research in Higher Education*.

UNESCO (2016), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, disponible en <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.

ANEXO

GRÁFICO A1

VARIACIÓN DEL PORCENTAJE DE PERSONAS DE 20 A 24 AÑOS CON EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA, CIRCA 2014 - CIRCA 2000



Fuente: CEPAL-CEPALSTAT (2017).

TABLA A1

**OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ANEP:
COMPARACIÓN DE OBJETIVOS ESTRATÉGICOS, INDICADORES Y METAS**

METAS de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Objetivo estratégico de la ANEP	Indicador de la ANEP
<p>4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos</p>	<p>OE 2.2: Promover la universalización de la educación media básica a través de sus diferentes modalidades</p>	<p>Estudiantes de primero de ciclo básico que reciben apoyaturas Porcentaje de jóvenes de 15 años que asisten a educación Porcentaje de jóvenes de 16 años que asisten a educación Porcentaje de jóvenes de 17 años que asisten a educación Porcentaje de jóvenes de 16 años que egresan en tiempo de la educación media básica Porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años egresados de la educación media básica Matrícula de ciclo básico tecnológico Matrícula de formación profesional básica Plan 2007</p>
	<p>OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la educación media superior</p>	<p>Porcentaje de jóvenes de 19 años que egresan en tiempo de la educación media superior Estudiantes matriculados en educación media superior Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años egresados de la educación media superior</p>
	<p>OE 3.8: Diseñar y mejorar la articulación de las transiciones entre los diferentes ciclos y niveles educativos</p>	<p>Porcentaje de egresados en primaria en un año, inscriptos en educación media básica al año siguiente.</p>
	<p>OE 3.2: Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio</p>	<p>Porcentaje de niños en jornada completa Niños incorporados a la modalidad de tiempo extendido (inicial y primero a sexto) Niños incorporados a la modalidad de tiempo completo (inicial y primero a sexto) Alumnos incorporados a la modalidad de tiempo completo Alumnos incorporados a la modalidad de tiempo extendido</p>
	<p>OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes</p>	<p>Sin indicador</p>
	<p>OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular</p>	<p>Estudiantes de primero de bachillerato que reciben apoyaturas</p>
	<p>OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias</p>	<p>Sin indicador</p>
	<p>OE 3.5: Especificar los logros de aprendizaje para el perfil de egreso de los diferentes niveles</p>	<p>Sin indicador</p>
	<p>4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria</p>	<p>OE 2.1: Contribuir a la universalización del acceso a la educación de los niños de tres años</p>
<p>OE 3.2: Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en todo el trayecto educativo obligatorio</p>		<p>Niños incorporados a jardines de jornada completa</p>



METAS de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Objetivo estratégico de la ANEP	Indicador de la ANEP
4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	OE 6.2: Generar modalidades de implementación de la oferta de educación tecnológica que facilite su disponibilidad y accesibilidad en todo el territorio nacional	Sin indicador
4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	OE 6.1: Aportar al desarrollo del país con perfiles preparados para intervenir en las diferentes fases de los complejos productivos nacionales, potenciando la generación de una oferta educativa en áreas definidas como prioritarias a nivel país	Sin indicador
	OE 6.3: Incrementar y fortalecer la oferta técnica-tecnológica de nivel terciario no universitario en consonancia con la estrategia nacional de desarrollo productivo, innovación y desarrollo social y en articulación con la oferta universitaria nacional y de la región, en pos de posibilitar trayectorias de formación de mayor nivel tecnológico	Sin indicador
	OE 6.4: Aportar a la formación, capacitación, reconocimiento y certificación de trabajadores y trabajadoras con el fin de incrementar sus niveles de calificación y posibilitar su educación permanente en el marco del Sistema Nacional de Formación Profesional	Sin indicador
	OE 6.5: Fortalecer el vínculo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo con el fin de generar nuevas estructuras y estrategias que permitan la interacción de las trayectorias educativas y laborales en pos de la optimización del desarrollo de las personas, a nivel regional, nacional y local	Sin indicador
	OE 6.6: Generar y sistematizar información relevante en articulación con los distintos actores y organizaciones, para responder y anticipar a los requerimientos de la sociedad	Sin indicador

METAS de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Objetivo estratégico de la ANEP	Indicador de la ANEP
<p>4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad</p>	<p>OE 2.2: Promover la universalización de la educación media básica a través de sus diferentes modalidades</p> <p>OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular</p> <p>OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil</p>	<p>Acuerdo o protocolo de entendimiento de las Estrategias de la Integración de Territorio Socio Educativo firmado por la comunidad</p> <p>Experiencias comunitarias</p> <p>Aplicación de dispositivo para atender situaciones de vulnerabilidad</p> <p>Niños con discapacidad con apoyo incluidos en escuelas y jardines. Red Mandela</p>
<p>4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética</p>	<p>OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida</p> <p>OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias</p>	<p>Estudiantes matriculados en educación superior terciaria</p> <p>Sin indicador</p>
<p>4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible</p>	<p>OE 2.1: Contribuir a la universalización del acceso a la educación de los niños de tres años</p>	<p>Centros sensibilizados en DDHH</p> <p>Formación en DDHH en centros educativos de la ANEP (género, violencia y EDH)</p>



METAS de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Objetivo estratégico de la ANEP	Indicador de la ANEP
<p>4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p>	<p>OE 1.7: Asegurar las condiciones de educabilidad en los espacios educativos</p>	<p>Edificios educativos nuevos diseñados Edificios educativos a ampliarse diseñados Edificios educativos rehabilitados diseñados Edificios educativos a sustituir diseñados Edificios educativos con obras nuevas en ejecución Edificios educativos con obras de ampliación en ejecución Edificios educativos con rehabilitación en ejecución Edificios educativos a sustituir en ejecución Edificios educativos nuevos construidos Edificios educativos con ampliaciones realizadas Edificios educativos con obras de rehabilitación realizadas Edificios educativos sustituidos realizados Metros cuadrados edificadas Metros cuadrados de espacios exteriores y de recreación construidos Número de aulas educativas nuevas Número de otros espacios educativos nuevos Edificios educativos con mantenimiento menor realizado (mantenimiento preventivo) Edificios educativos con mantenimiento mayor realizado (mantenimiento correctivo).</p>
<p>4.b De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo</p>	<p>No hay OE de la ANEP relacionado</p>	
<p>4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo</p>	<p>OE 4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes</p> <p>OE 4.2: Estimular la titulación docente</p> <p>OE 4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes</p> <p>OE 4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes</p> <p>OE 4.6: Profundizar la mejora salarial como parte de las políticas educativas</p>	<p>Grado de avance en la elaboración y aplicación de los nuevos diseños curriculares en cada carrera de grado</p> <p>Creación de una estructura de grados académicos de nivel terciario, en el ámbito de formación en educación</p> <p>Número de carreras aprobadas y aplicadas</p> <p>Diagnósticos de la ANEP sobre las relaciones de género en el sistema educativo</p> <p>Disponibilidad de información de cada consejo desagregada por sexo</p> <p>Porcentaje de becas de ayuda económica renovados</p> <p>Incremento del número de egresados en las carreras que se imparte en el ámbito de formación en educación</p> <p>Número de docentes que cursan posgrados en el año</p> <p>Cursos de formación de formadores en lenguas extranjeras</p> <p>Docentes interinos certificados en la enseñanza del inglés</p> <p>Sin indicador</p>

Fuente: ANEP (2015) y UNESCO (2016).



TABLA A2

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y SUS COMPONENTES

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos	4.1.1	Proporción de niños y jóvenes a) en los grados 2 o 3, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la educación secundaria básica, que logran al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemática, por sexo
	4.1.2	Administración de una evaluación de aprendizaje representativa a nivel nacional a) en los grados 2 o 3, b) al final de la enseñanza primaria y c) al final de la educación secundaria básica
	4.1.3	Tasa bruta de ingreso en el último grado (educación primaria, secundaria básica)
	4.1.4	Tasa de finalización (educación primaria, educación secundaria básica, educación secundaria superior)
	4.1.5	Tasa de abandono (educación primaria, educación secundaria básica, educación secundaria superior)
	4.1.6	Porcentaje de niños con extraedad (educación primaria, educación secundaria básica)
	4.1.7	Número de años de enseñanza a) gratuita y b) obligatoria en primaria y secundaria garantizados en el marco jurídico
4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria	4.2.1	Proporción de niños menores de 5 años de edad que se encuentran en el buen camino en materia de salud, aprendizaje y bienestar psicosocial, por sexo
	4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de entrada en la escuela primaria), por sexo
	4.2.3	Porcentaje de niños menores de 5 años que experimentan ambientes de aprendizaje hogareño positivos y estimulantes
	4.2.4	Tasa bruta de matrícula preescolar
	4.2.5	Número de años de a) educación gratuita y b) obligatoria preescolar garantizada en los marcos legales
4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	4.3.1	Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación formal y no formal en los 12 meses anteriores, por sexo
	4.3.2	Tasa bruta de matriculación en la educación terciaria
	4.3.3	Tasa de participación en programas técnicos y vocacionales (de 15 a 24 años)
4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	4.4.1	Proporción de jóvenes / adultos con habilidades en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipo de habilidad
	4.4.2	Porcentaje de jóvenes / adultos que han alcanzado por lo menos un nivel mínimo de competencia en alfabetización digital
	4.4.3	Tasa de escolaridad entre los jóvenes y los adultos por grupos de edad, situación de la actividad económica, nivel de educación y orientación del programa

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad	4.5.1	Los índices de paridad (femenino / masculino, rural / urbano, quintiles de riqueza inferior / superior y otros como discapacidad, pueblos indígenas y afectados por conflictos, según estén disponibles) para todos los indicadores educativos de esta lista que pueden desglosarse
	4.5.2	Porcentaje de estudiantes de educación primaria cuya lengua materna o primera es la lengua de instrucción
	4.5.3	Grado en que las políticas basadas explícitamente en fórmulas de reasignación de los recursos educativos destinan dichos recursos a las poblaciones desfavorecidas
	4.5.4	Gasto en educación por alumno por nivel de educación y fuente de financiación
	4.5.5	Porcentaje de la ayuda total a la educación asignada a los países de bajos ingresos
4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética	4.6.1	Porcentaje de la población de un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia a) en alfabetización funcional y b) en aritmética, por sexo
	4.6.2	Tasa de alfabetismo en jóvenes / adultos
	4.6.3	Tasa de participación de jóvenes / adultos en programas de alfabetización
4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible	4.7.1	En qué medida i) la educación para la ciudadanía global y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluyendo la igualdad de género y los derechos humanos, se integran en todos los niveles en: a) políticas educativas nacionales y b) evaluaciones de los estudiantes
	4.7.2	Porcentaje de escuelas que ofrecen educación sobre el VIH y la sexualidad basadas en habilidades para la vida
	4.7.3	En qué medida se aplica el marco del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos a nivel nacional (de conformidad con la Resolución 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas)
	4.7.4	Porcentaje de estudiantes por grupo de edad (o nivel de educación) que demuestran una comprensión adecuada de las cuestiones relacionadas con la ciudadanía global y la sostenibilidad
	4.7.5	Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad que demuestran dominio del conocimiento de ciencias ambientales y geociencias
4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos	4.a.1	Proporción de escuelas con acceso a: a) electricidad, b) internet con fines pedagógicos, c) ordenadores con fines pedagógicos, d) infraestructura y materiales adaptados para estudiantes con discapacidades, e) agua potable básica, f) instalaciones de saneamiento básico de un solo sexo y g) instalaciones básicas de lavado de manos (según las definiciones de los indicadores de Water, Sanitation and Hygiene)
	4.a.2	Porcentaje de estudiantes que sufren intimidación, castigo corporal, acoso, violencia, discriminación y abuso sexual



4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo	4.b.1	Volumen de los flujos oficiales de asistencia al desarrollo para becas por sector y tipo de estudio
	4.b.2	Número de becas de educación superior otorgadas por país beneficiario
4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo	4.c.1	Proporción de docentes en: a) educación preescolar, b) enseñanza primaria, c) enseñanza secundaria básica y d) educación secundaria superior, que hayan recibido al menos la formación mínima organizada (por ejemplo, formación pedagógica) antes o después de la formación en el nivel pertinente en un país determinado, por sexo
	4.c.2	Ratio de maestros capacitados por alumno por nivel educativo
	4.c.3	Porcentaje de maestros calificados según las normas nacionales por nivel y tipo de institución
	4.c.4	Ratio de maestros calificados por alumno por nivel educativo
	4.c.5	Salario medio de los maestros en relación con otras profesiones que requieren un nivel de calificación similar
	4.c.6	Tasa de deserción de maestros por nivel educativo
	4.c.7	Porcentaje de maestros que recibieron capacitación en los últimos 12 meses, según tipo de capacitación

Fuente: UNESCO (2016).



TABLA A3

**METAS DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE E INDICADORES DISPONIBLES.
COMPARACIÓN DE SITUACIÓN DE URUGUAY Y OCDE**

Metas ODS	Datos que la OCDE puede aportar y contribuir a desarrollar	Indicador Uruguay	Fuente
4.1	Datos sobre las tasas de matriculación y finalización procedentes de fuentes administrativas y de las recopilaciones de datos International Education Statistics (INES)	Cobertura por nivel (primaria, educación media básica, educación media superior) / Egreso total (educación media básica, educación media superior) / Egreso oportuno (educación media básica, educación media superior)	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Datos sobre rendimiento en lectura y matemática de los estudiantes de 15 años en PISA	Distribución porcentual de estudiantes de 15 años en los niveles de desempeño definidos por PISA 2015 para matemática	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Necesidad de desarrollar evaluaciones sobre los resultados del aprendizaje a la finalización de la educación primaria	Distribución porcentual de estudiantes de sexto año por niveles de desempeño para lectura en el TERCE	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	PISA para el Desarrollo mejorará las metodologías para calcular la población no escolarizada		
4.2	Datos administrativos recopilados por medio de las encuestas INES sobre matriculación en desarrollo de la primera infancia y educación preprimaria	Cobertura preescolar (3 a 5 años)	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Se está realizando un Proyecto de evaluación de los resultados del aprendizaje temprano (Early Learning Outcomes Assessment Project), que generará datos acerca del desarrollo de las competencias cognitivas, sociales y emocionales de los niños pequeños		
4.3	Tasas de matriculación procedentes de las recopilaciones de datos International Education Statistics (INES) para educación terciaria y programas de formación profesional de educación secundaria superior, por sexo	Alumnos matriculados en el CETP – educación media superior, por sexo	Reporte matrícula 2016 CETP
	Participación en la educación para adultos formal y no formal de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)		
4.4	Datos sobre aptitud en las competencias de resolución de problemas digitales en las personas de 16 a 65 años de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)		
	Datos sobre comprensión lectora y competencia matemática en las personas de 16 a 65 años de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)		



Metas ODS	Datos que la OCDE puede aportar y contribuir a desarrollar	Indicador Uruguay	Fuente
4.5	Datos sobre matriculación, graduación y nivel de educación alcanzado para todos los niveles CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) procedentes de las recopilaciones de datos International Education Statistics (INES), por sexo	Cobertura por nivel según sexo / Egreso por nivel según sexo / Asistencia por nivel según sexo	Mirador Educativo, INEEEd mirador.ineed.edu.uy
	Datos sobre nivel de educación alcanzado para los niveles CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) 3 y superiores, por sexo, condición de inmigrante, nivel de educación alcanzado de los padres e idioma utilizado en el hogar, procedentes de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)	Población de 25 a 59 años de edad, según años de instrucción, por sexo y área geográfica	ECH
	Datos sobre inversión económica pública y privada en educación procedentes de las recopilaciones de datos International Education Statistics (INES)	Gasto público por porcentaje del PIB / Gasto de los hogares en educación como porcentaje del PIB	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Datos sobre políticas de equidad relacionadas con el acceso y la financiación destinada a la población desfavorecida procedente de los estudios por países del proyecto de la OCDE sobre Asignación Eficiente de Recursos en Educación		
	Datos sobre la ayuda a la educación recopilados por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE		
4.6	Datos sobre comprensión lectora y competencia matemática de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), por edad y sexo		
	Participación en las actividades de formación en competencias básicas de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)		
4.7	Datos globales sobre competencias del ciclo PISA 2018		
	Datos sobre competencia en ciencias y sensibilización medioambiental del ciclo PISA 2015	Distribución porcentual de estudiantes de 15 años en los niveles de desempeño definidos por PISA 2015 para ciencias	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Datos sobre la confianza interpersonal y otros resultados sociales de la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)		
	Encuestas INES/NESLI sobre currículos, campos temáticos y tiempo de aprendizaje en los centros educativos		



Metas ODS	Datos que la OCDE puede aportar y contribuir a desarrollar	Indicador Uruguay	Fuente
4.a	Datos sobre entornos de aprendizaje, recursos y equipos (incluidas las TIC y la conectividad) de los estudios PISA	Escasez de material de laboratorio, libros de texto, computadoras, internet, software, material de biblioteca. Indicadores: calidad de los recursos educativos, ratio computadoras por estudiante, calidad infraestructura, escasez docentes, proporción de docentes titulados (a partir de PISA 2012)	INEEd (2014), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014</i>
	Indicadores sobre el ambiente en el centro educativo, incluida la violencia y el comportamiento problemático de los estudiantes, del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)	Promedio e intervalo de confianza del índice de clima de aula en Uruguay en el TERCE según contexto socioeconómico del centro educativo / Promedio e intervalo de confianza del índice de clima de aula en PISA 2015 para cada nivel del índice de estatus socioeconómico del estudiante. Resultados PISA y TERCE según clima del aula	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
4.b	Datos recopilados por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE sobre las becas incluidas en los programas de ayuda al desarrollo		
4.c	Datos sobre profesores de las encuestas INES/NESLI	Porcentaje de docentes con trabajos fuera del sistema educativo obligatorio / Evolución del porcentaje de docentes por tramo de edad / Cantidad de docentes por subsistema y sector años 2015 y 2016 / Frecuencia con la que los directores son considerados competentes en las tareas de planificación y organización del trabajo, por subsistema / Frecuencia con la que los directores dan su opinión a los docentes acerca de su desempeño, por subsistema. En porcentajes	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Datos sobre profesores, formación docente y desarrollo profesional de los profesores del estudio TALIS y del cuestionario para profesores de PISA	Matrícula y egresos del subsistema de formación docente; evolución del porcentaje de docentes por tramo de edad; porcentaje de docentes titulados en el sector público; porcentaje de personas de hasta 40 años de edad que cursaron formación docente y no asisten actualmente, por finalización; docentes que afirman haber participado de instancias de formación continua en el último año, por subsistema	INEEd (2017), <i>Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016</i>
	Datos sobre el estudio sobre Preparación Inicial de los Profesores (ITP), de próxima publicación		

Fuente: OCDE (2016a) e INEEd (2014 y 2017).





 **OBJETIVOS**  **S DE DESARROLLO SOSTENIBLE**

