




Oficina en
Perú

A photograph of two young girls sitting at a desk in a classroom, focused on writing in their notebooks. The girl in the foreground is wearing a dark sweater and has her hair in a braid. The girl behind her is wearing a white shirt and glasses.

Evaluación a nivel de Sistema Nacional: Los avances del Perú hacia el ODS 4

Ricardo Cuenca

Luciana Reátegui

Alejandro Pérez

IEP Instituto de Estudios Peruanos

Lima, Setiembre de 2020

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú
Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
© UNESCO, 2021
Todos los derechos reservados

Evaluación a nivel de Sistema Nacional: Los avances del Perú hacia el ODS 4.

Investigadores Principales: Ricardo Cuenca, Luciana Reátegui, Alejandro Pérez - IEP
Instituto de Estudios Peruanos.

Primera edición digital: Febrero 2021

Libro electrónico disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/>

Diseño y diagramación: Ernesto Nieto Iglesias

ISBN: 978-9972-841-40-8

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Tabla de contenido

Introducción	2
1. Índices de paridad	4
1.1. Índices de paridad en aprendizajes	5
1.2. Índices de paridad acceso a la educación inicial	7
1.3. Índices de paridad en educación superior	8
1.4. Índices de paridad en competencias técnicas y vocacionales	9
1.5. Índices de paridad en alfabetización	10
1.6. Índices de paridad en competencias ciudadanas	12
1.7. Infraestructura educativa	13
1.8. Disponibilidad de becas	14
1.9. Maestros calificados	14
2. El camino hacia el ODS 4	16
3. Recomendaciones	20
Bibliografía	22
Anexos	26
Anexo 1. Lista de entrevistados	27
Anexo 2. Encuesta virtual DRE	28
Anexo 3. Estructura general del sistema educativo	29
Anexo 4. Evolución de la matrícula y la inversión, 2015 – 2019	30
Anexo 5. Principales indicadores por metas del ODS 4	31

Introducción

El año 2015, en el contexto de la elaboración de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, se definieron un conjunto de diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con la finalidad de constituirse como un llamado a la acción de los Estados para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En este marco, la educación se presenta como un elemento clave que contribuye al cumplimiento de prácticamente todos los ODS y, al mismo tiempo, se nutre de ellos. En este sentido, el ODS 4 hace referencia a la educación de calidad y plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” (UNESCO, 2016).

El ODS 4 está conformado por siete metas que contemplan la atención y desarrollo de la primera infancia, la universalización y gratuidad de la educación básica, el acceso igualitario a la educación superior, el acceso a un trabajo decente, la eliminación de las disparidades de género en todos los niveles de enseñanza y la promoción de mecanismos para el desarrollo sostenible. Asimismo, cuenta con tres medios de implementación relacionados a la infraestructura educativa, los sistemas de becas y la capacidad docente.

El Perú, como otros Estados miembros, se ha comprometido a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas con oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Luego de cinco años de decretados los ODS y a una década para lograr este objetivo, se plantea la necesidad de conocer el progreso del sistema educativo peruano en su itinerario hacia el ODS 4.

Si bien el Perú ha realizado esfuerzos en el seguimiento de los ODS, como la elaboración del informe voluntario realizado en el 2018 por Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), el presente reporte busca elaborar un análisis más específico sobre los avances del ODS 4, desde la perspectiva del sector educación. En ese sentido, este informe tiene el doble propósito de analizar el estado actual del progreso del sistema educativo peruano con respecto a las metas del ODS 4, para el período comprendido entre el 2015 y el 2019; a la vez que proponer una ruta que permita al Perú avanzar hacia el cumplimiento de dichas metas.

El marco metodológico construido para este estudio considera una aproximación mixta; es decir, contempla tanto perspectivas cuantitativas como cualitativas de recolección de la información de fuente primarias y secundarias. En esta línea, se realizaron ocho entrevistas a ex Ministros de Educación y ex Directores de Gestión Pedagógica durante el periodo 2014-2020, así como una encuesta virtual a los actuales Directores Regionales de Educación y Directores de Gestión Pedagógica. La información recogida mediante las entrevistas y la encuesta ha sido sistematizada y se expone al interior del informe. Asimismo, se construyeron índices de paridad con el objetivo de dar cuenta del avance del ODS 4 en términos de igualdad de oportunidades. Estos índices son utilizados por la UNESCO y otras agencias internacionales y en este informe son empleados para mostrar las disparidades en el logro de cada una de las metas del ODS 4 al comparar a grupos de interés específicos en base al sexo, ámbito geográfico, quintiles de riqueza, lengua materna, entre otros. Cuanto más alejado del valor 1 se encuentre el índice de paridad, mayor será la desigualdad entre dos grupos de interés.

El informe está organizado en tres grandes secciones. La primera presenta información que muestra el comportamiento de los principales indicadores educativos “en clave” de equidad e inclusión; a partir de los índices de paridad construidos. Estos índices se presentan para cada una de las siete metas del ODS 4. Los tres medios de implementación incluidos en el ODS 4 referidos a la disponibilidad de docentes calificados, disponibilidad de becas e infraestructura escolar adecuada se presentan de manera sintética al final de la sección. Asimismo, se ha incluido información sobre los programas y evaluaciones de programas impulsadas por el Minedu. No obstante, cabe señalar que no todos los índices cuentan con un programa o evaluación referida a estas temáticas por lo que sólo se han incluido los programas que cuentan con evaluaciones.

La segunda parte es prospectiva y se ocupa de proponer elementos para construir un camino hacia el cumplimiento de las metas del ODS 4. Esta sección se ha desarrollado en base a la información primaria recogida por medio de las entrevistas y encuestas. Por último, se propone algunas recomendaciones para un horizonte temporal de mediano plazo en miras a la consecución de las metas del ODS 4. Los anexos incluyen información específica.



1. Índices de paridad

El énfasis del ODS 4 está colocado en la calidad con equidad e inclusión. De hecho, sus metas y medios de implementación están orientados hacia la consecución de ese énfasis. Este es, por lo tanto, el eje que organiza el estado de la situación del ODS 4. El Perú, ha exhibido en los últimos años avances importantes.

Especialmente, entre el 2015 y el 2019, período que comprende el presente análisis, los índices de cobertura se han prácticamente universalizado, los indicadores de eficiencia interna son en promedio positivos y los logros de aprendizaje muestran una tendencia al alza (Cuenca et ál., 2017; Guadalupe et ál., 2017). No obstante, el país no ha logrado con el mismo éxito reducir las desigualdades educativas. Condiciones estructurales y decisiones de políticas han contribuido a que grupos en mayor situación de vulnerabilidad tengan menos oportunidades de una educación que les permita enfrentar de forma más equitativa sus vidas (Muñoz, 2020; Cuenca y Urrutia, 2019; Cuenca et ál., 2017; Cueto, et ál. 2016; Guadalupe et ál., 2017; Rivas, 2015).

Esta mejora desigual es la principal característica de la educación peruana y, como se verá en esta sección, atraviesa todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

De manera general, las condiciones de pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnico-cultural y el sexo son las características que determinan la educación de los y las estudiantes en el país, en los dos tramos del sistema educativo: la educación básica y superior.

El indicador seleccionado para mostrar este desarrollo desigual es el índice de paridad. Este índice busca brindar información respecto de los avances en igualdad de oportunidades en cada una de las metas del ODS 4. Estos índices requieren datos para grupos de interés específicos y representan el valor del indicador para un grupo, en relación con el valor para otro grupo. En este apartado, se hará un recuento de los principales índices de paridad, con la finalidad de mostrar las principales asimetrías existentes entre distintos grupos de la población peruana en el sistema educativo.

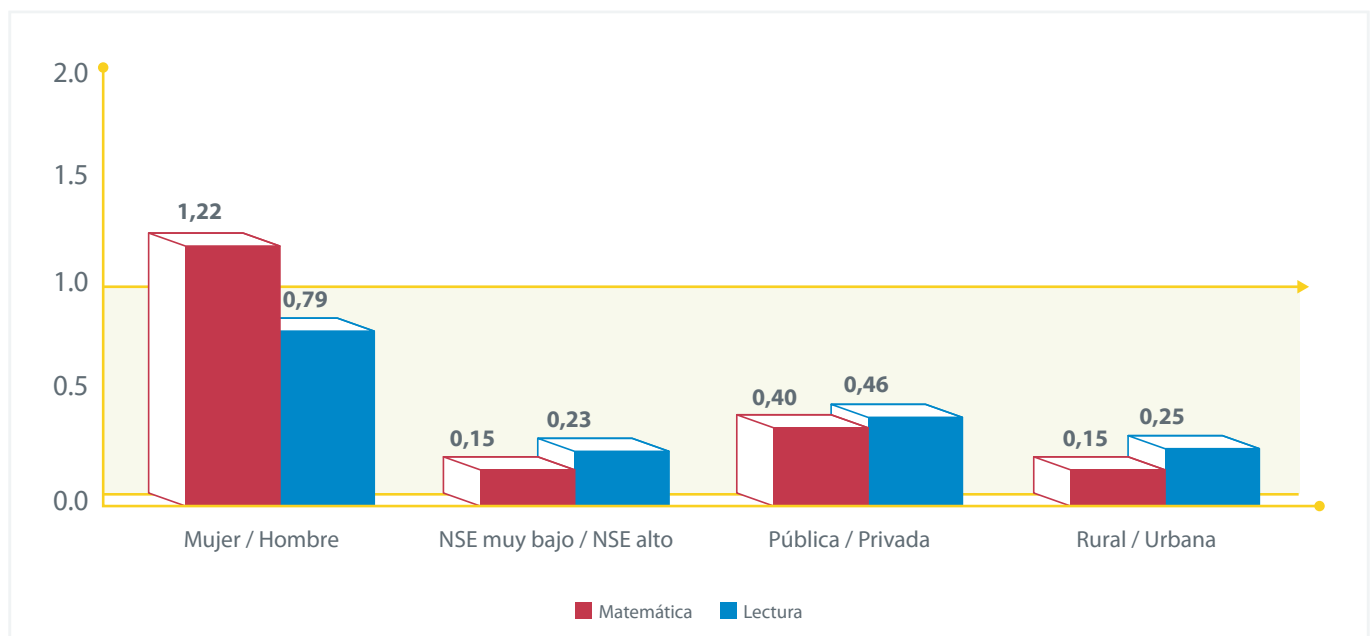
Por regla general, el grupo que más probabilidades tiene de estar en desventaja se coloca en el numerador. Un índice de paridad igual a 1 señala que los valores del indicador de ambos grupos son idénticos, por este motivo, según la convención, los valores que van de 0,97 a 1,03 reflejan paridad entre los dos grupos.

1.1. Índices de paridad en aprendizajes

Los índices de paridad sobre los resultados de los estudiantes en las competencias evaluadas en el sistema educativo, referido a la Meta 4.1, señalan la existencia de notables desigualdades en todas las características evaluadas. Los resultados por género revelan una notable ventaja de las

mujeres en la competencia de Lectura mientras que, para el caso contrario, se presenta para la competencia de Matemática. Las mayores diferencias se presentan asociadas al nivel socioeconómico de los estudiantes, el área de residencia y la gestión de la escuela.

Gráfico 1. Índices de paridad de los estudiantes de segundo grado de secundaria que logran el nivel satisfactorio en las competencias de matemática y lectura en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), 2019



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 1, la mayor diferencia se encuentra con los estudiantes que poseen los menores niveles socioeconómicos y los que residen en zonas rurales, siendo la lectura el área que presenta una mayor disparidad. Sin embargo, existe también una diferencia acentuada en el caso de las instituciones de tipo de pública y privada tanto en el área de matemática como de lectura.

En general, las temáticas pueden ser distintas pero las brechas de la población muy similares. Cueto, et. al (2020) en su estudio sobre los factores asociados a la deserción escolar, indican que para los jóvenes uno de las principales razones para abandonar la escuela fueron la necesidad de trabajar para obtener ingresos económicos y la falta de interés en los estudios;

asimismo, señalan que la lengua materna indígena, el bajo rendimiento y el haber repetido de grado incrementan el riesgo de desertar del sistema educativo. Al respecto, Muñoz (2020) señala que en el caso de las mujeres la deserción también se encuentra asociada al embarazo adolescente, principalmente en zonas urbanas. Por otro lado, si bien al observar los resultados de

las evaluaciones de rendimiento estudiantil es posible identificar notables avances, principalmente en el nivel secundario, también saltan a la vista la existencia de algunos elementos que terminan por dar cuenta de una mejora desigual en los logros de aprendizaje. Conforme a la mejora a nivel nacional de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes, se tiene que durante los años 2015 y 2019 el porcentaje de estudiantes de segundo grado de secundaria que alcanzó el nivel satisfactorio en Matemática pasó de 9.5% a 17.7% mientras que en el caso de la competencia de Lectura dicho indicador pasó de 14.7% a 14.5%.

Para atender la problemática de la educación secundaria, el Minedu ha impulsado una serie

En el 2017, la Oficina de Seguimiento y Evaluación del Minedu (OSEE) realizó una actualización del estudio de Agüero (2016), encontrando impactos muy similares. Asimismo, la probabilidad de alcanzar el nivel satisfactorio aumentó en alrededor de 3 pp. en matemática y comprensión lectora; y disminuyó la probabilidad de encontrarse en el nivel “Previo al inicio” en alrededor de 7 pp. en ambas áreas. A pesar de ello, en el año 2019 la OSEE encontró un menor incremento en los impactos positivos tanto en matemática como de comprensión lectora. No obstante, si bien los resultados fueron menores que los mostrados en el primer año de intervención, se debe tener en cuenta que los colegios intervenidos posteriormente son más pequeños, se encuentran en distritos más pobres y cuentan con condiciones de acceso a servicios e infraestructura más limitadas.

Sánchez y Favara (2019) analizaron el impacto de la JEC en relación a los factores vinculados, entre otras cosas, al embarazo adolescente. Así, observaron efectos positivos y significativos en autoeficacia y autoestima del estudiante y un incremento significativo de 7.3 pp. en aspiración de completar la educación universitaria. Sin embargo, no se encontraron resultados significativos en conocimiento de salud sexual y reproductiva o en la probabilidad de incidir en relaciones sexuales sin protección. Al realizar una diferenciación según el género, se encuentra un efecto positivo y significativo en conocimientos de salud sexual y reproductiva, y de 13.6 pp. en aspiración de completar la educación universitaria; mientras que, para las mujeres, hubo un incremento significativo en autoestima, orgullo y agencia.

de intervenciones que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. Por un lado, la Jornada Escolar Completa (JEC) es una intervención que busca mejorar de manera integral la calidad del servicio en las instituciones educativas públicas de educación secundaria, ampliando la jornada escolar de 35 a 45 horas semanales. De acuerdo a Agüero (2016), la JEC tuvo impactos positivos y significativos de 0.24 DE¹ en matemáticas y de 0.19 DE en comprensión lectora. Además, la probabilidad de alcanzar el nivel satisfactorio aumentó en 5.8 pp.² en matemática y en 4.6 pp. en comprensión lectora; y disminuyó la probabilidad de encontrarse en el nivel “Previo al inicio” en 7.3 pp. en matemática y en 5.4 en comprensión lectora.

Por otro lado, las Formas Diversificadas de Atención a la Secundaria Rural (FAD) incluyen a las modalidades de atención para jóvenes que viven en zonas rurales alejadas de un centro educativo, como la secundaria tutorial, residencia y la secundaria con alternancia. Respecto al proceso de diseño e implementación del FAD, Guerrero (2018) encontró que debido a que las FAD surgieron a partir de iniciativas privadas, se presentaron dificultades de parte del Estado en la apropiación de estos modelos, principalmente debido a problemas presupuestales, de gestión y de un marco normativo que impide que se den respuestas rápidas. No obstante, intervenir estas modalidades educativas en zonas rurales, ha constituido una de las apuestas educativas más importantes de los últimos años, a pesar de las dificultades que acarrea trabajar en estos espacios.

¹ Desviación estándar

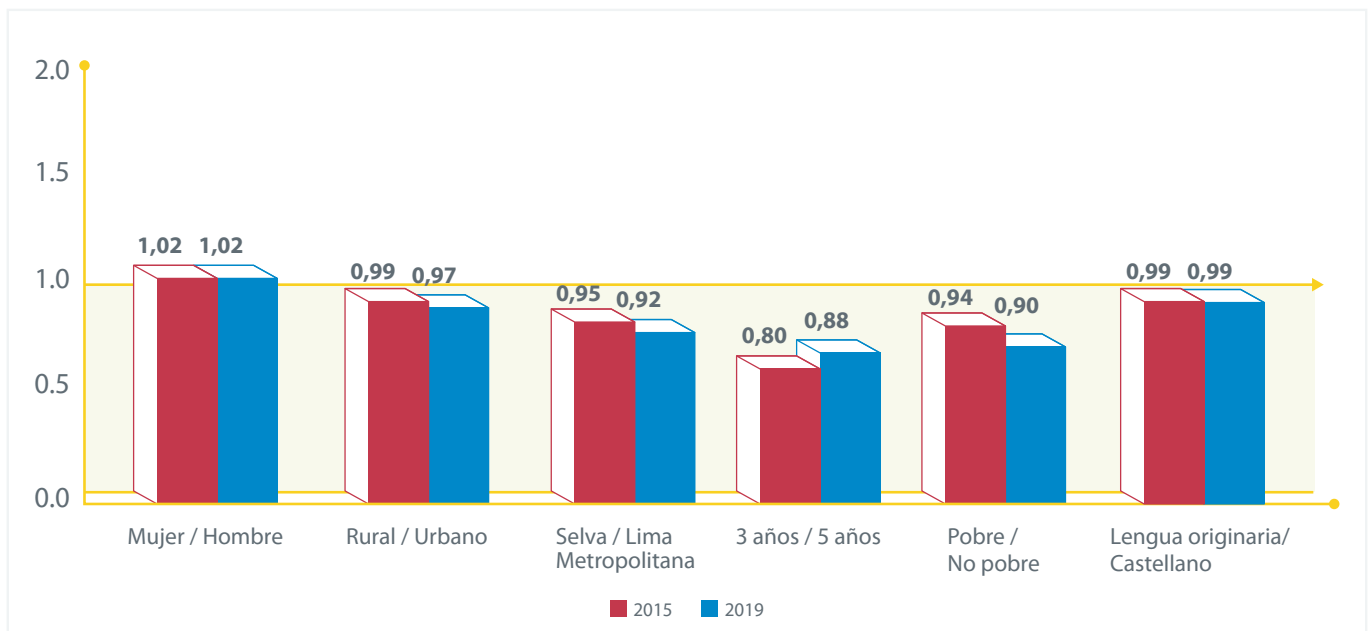
² Puntos porcentuales

1.2. Índices de paridad acceso a la educación inicial

Los índices de paridad referidos al acceso inclusivo a la educación inicial, vinculados a la Meta 4.2, revelan notables avances durante los últimos años. También, permiten identificar a algunas subpoblaciones que aún se encuentran en desventaja. En particular, los índices de paridad para los indicadores de sexo, área de residencia y lengua de origen son

bastante cercanos a 1, lo que daría cuenta de un acceso más inclusivo controlando por dichas características. No obstante, como se observa en el gráfico 2, factores como la edad, el dominio geográfico y las condiciones de pobreza monetaria resultan ser las más relevantes para explicar las desigualdades en el acceso a este nivel.

Gráfico 2. Índices de paridad de la asistencia neta, educación inicial (población de 3 a 5 años), 2015-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

La preocupación por la atención de la escolaridad de la primera infancia tiene un correlato en diversos estudios. Cueto et ál. (2016) y Lavado et ál. (2015) confirman el efecto positivo que tiene asistir a un centro de educación inicial en las trayectorias educativas. Especialmente, el estudio de Cueto et ál. (2016) da cuenta que el efecto de asistir a los programas no escolarizados (PRONOEI) no fue significativo. De esta forma, no se trataría tan solo de aumentar la cobertura, sino de identificar claramente el tipo de oferta que se está dando, especialmente en las poblaciones más vulnerables.

En un análisis reciente sobre políticas para la primera infancia, Guerrero (2019) encuentra que los avances en dichas políticas encuentran un escollo en un liderazgo claro entre las instituciones del Estado para atender los temas de primera infancia. Esto ha ocasionado que existan problemas de gobernanza, expresado, por ejemplo, en la ausencia de que promueva activamente el involucramiento de la sociedad civil en el desarrollo de políticas y programas de primera infancia.

1.3. Índices de paridad en educación superior

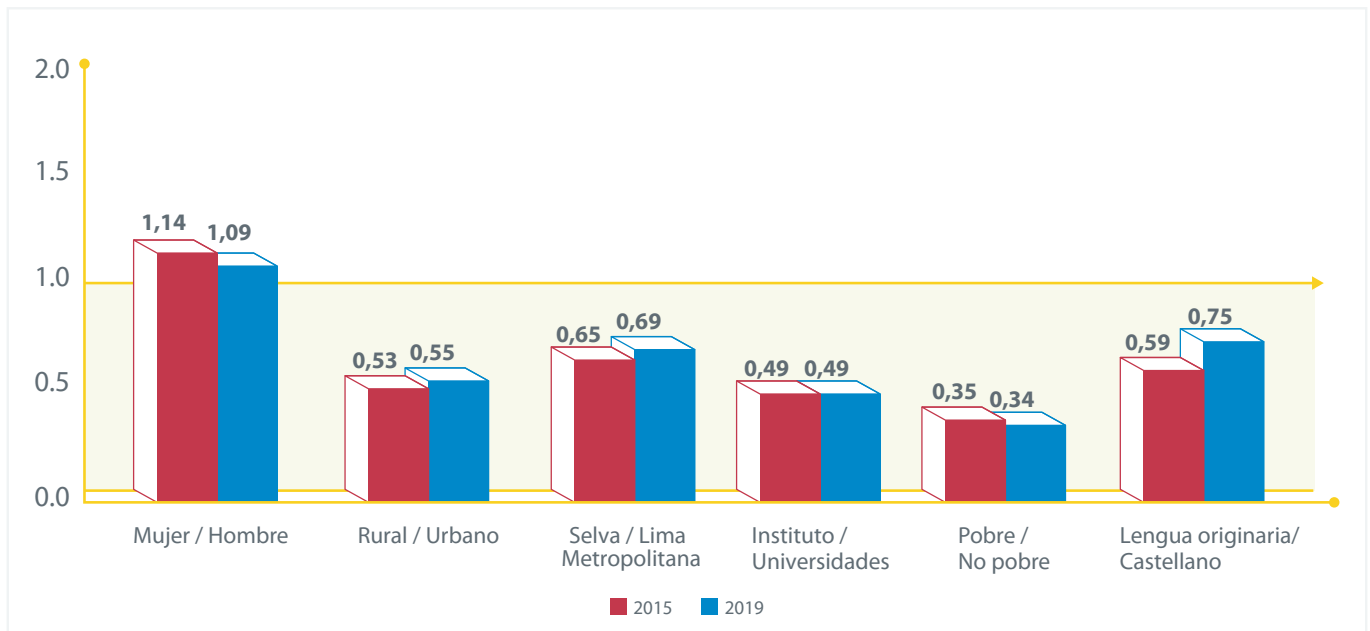
A diferencia de los avances en términos de cobertura en inclusión exhibidos al inicio de la educación básica, la educación superior muestra mayores de desafíos. Si bien la cobertura en este nivel educativo se ha incrementado durante los últimos años, aún se encuentra distante de otros países de la región y principalmente de los países de mayor desarrollo.

Durante el periodo 2015-2019, la tasa de asistencia de la población de 17 a 24 años a la educación superior (técnica o universitaria) se mantuvo estable, con un ligero incremento; pasó de 31.84% a 34.3%.

No obstante, cuando se observa la asistencia de la educación superior (referida a la Meta 4.3) por algunas subpoblaciones de interés, se observan grandes brechas en los índices de paridad.

Si bien en el caso de la variable sexo no se encuentran diferencias tan marcadas en términos de la asistencia, sí se observan brechas sustanciales en relación al área de residencia, el dominio geográfico y la lengua originaria. Asimismo, llama la atención el poco avance

Gráfico 3. Índices de paridad de la asistencia, educación superior (población de 17 a 24 años), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

A pesar de que el indicador de sexo se encuentra un índice de paridad cercano a 1, es importante señalar que cuando el ser mujer se intercepta con el origen étnico o el área de residencia esta paridad puede modificarse.

Para el caso de la población indígena, los retornos educativos en cualquier nivel de formación son menores con respecto a la población no indígena (Thorp et ál., 2011). En esta línea, como señalan Cuenca y Reátegui (2018), si bien se ha producido un cierre de brechas de género en los índices de escolaridad, las mujeres indígenas

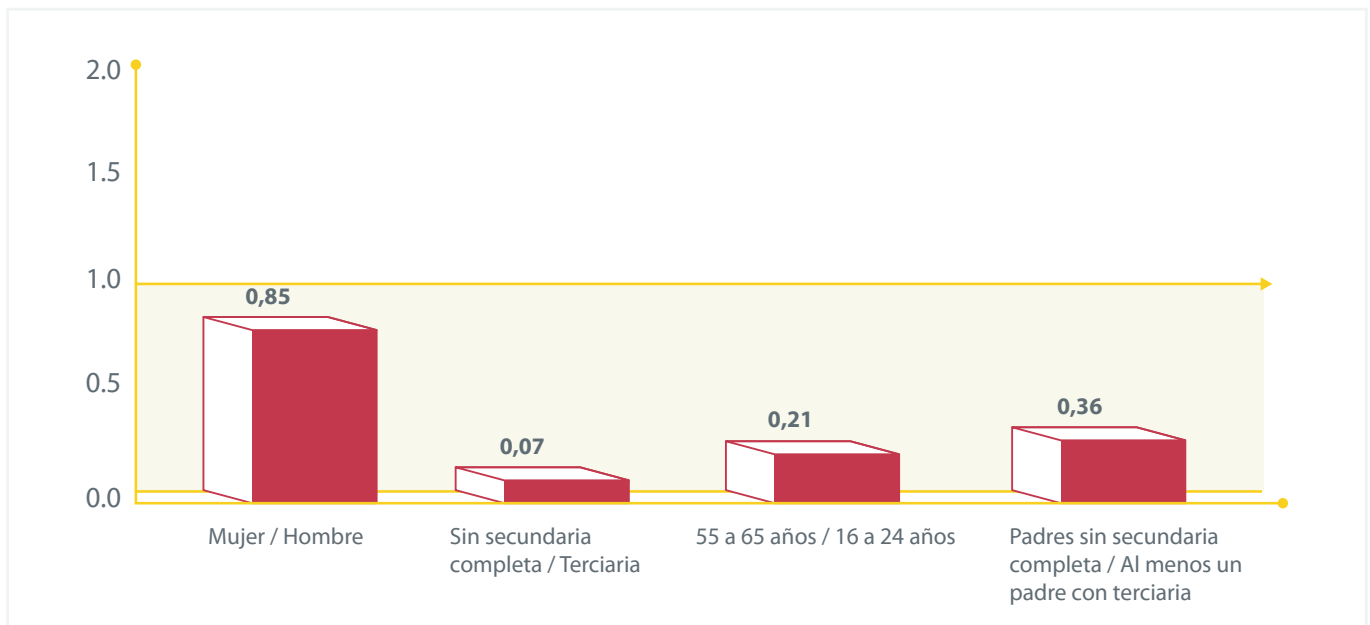
cuentan con menos años de escolaridad no sólo respecto a los hombres, sino también a las mujeres no indígenas; dicha diferencia, además, se acentúa cuando las mujeres residen en áreas rurales. En ese sentido, resulta importante prestar atención a estas condiciones que se intersecan cuando se retoma el tema de la paridad.

1.4. Índices de paridad en competencias técnicas y vocacionales

La Meta 4.4 nos aproxima a las competencias técnicas y vocacionales. Al analizarlas a partir del índice de paridad de los jóvenes y adultos en resolución de problemas en contextos informáticos, grupos altamente desfavorecidos.

En particular, estas brechas se expresan en menor medida en el sexo y principalmente por los años de escolaridad, los grupos de edad y la educación de sus padres y madres.

Gráfico 4. Índices de paridad de los jóvenes y adultos que alcanzan al menos el nivel básico en resolución de problemas en contextos informáticos en la PIAAC, 2018



Fuente: Encuesta de Competencias de los Adultos (PIACC), OECD.
Elaboración propia.

Al respecto, Flores y Albornoz (2019) señalan que, si bien el acceso a internet entre hombres y mujeres se aproximara a una situación de igualdad, al considerar otras características de la población junto con el sexo, se observa un panorama totalmente distinto. En ese sentido, la brecha de acceso a internet por sexo se acrecienta si se considera también a la lengua de origen y el área

geográfica. Con relación a ello, Galperín (2017) señala que en la región persiste una brecha digital de género; sin embargo, esta brecha es particularmente significativa en Bolivia y Perú. A pesar de que la región es multilingüe, en la actualidad las lenguas indígenas están poco representadas en medios como el internet, lo que podría reducir los incentivos de adopción para los hablantes de estas lenguas.

Por otro lado, de acuerdo a Tello (2019), los aspectos de desarrollo económico-social que determinan el acceso y uso de las TIC, y en particular el uso internet, también impactan sobre la productividad laboral y la probabilidad de usar el internet en los emprendimientos informales de todos los sectores de la economía.

En esta línea, Novella et. al (2019) indican que en el Perú existe principalmente una brecha externa de habilidades, es decir, las empresas enfrentan dificultades para contratar a los trabajadores con las habilidades requeridas. La mayoría de estas vacantes difíciles de cubrir requieren de profesionales técnicos y empleados administrativos. Todo ello, tiene una relación con la oferta de educación técnica. Como señala el Banco Mundial (2017), la educación técnica debe caracterizarse por

brindar “calidad, variedad y equidad”, por lo que debe responder a las distintas motivaciones y contextos de las personas, así como a la demanda económica del país. Si bien en el Perú queda un largo trecho por recorrer en este aspecto, en actualidad, el Minedu ha emprendido un proceso de reforma de la educación superior técnica, a través del licenciamiento de Institutos de Educación Superior y las Escuelas de Educación Superior Tecnológica.



1.5. Índices de paridad en alfabetización

Los índices de paridad sobre el proceso de alfabetización de la población están referidos a la Meta 4.6. En la actualidad, los niñas, niños y adolescentes menores acceden casi en su totalidad a la educación primaria, por lo que el proceso de alfabetización es universal.

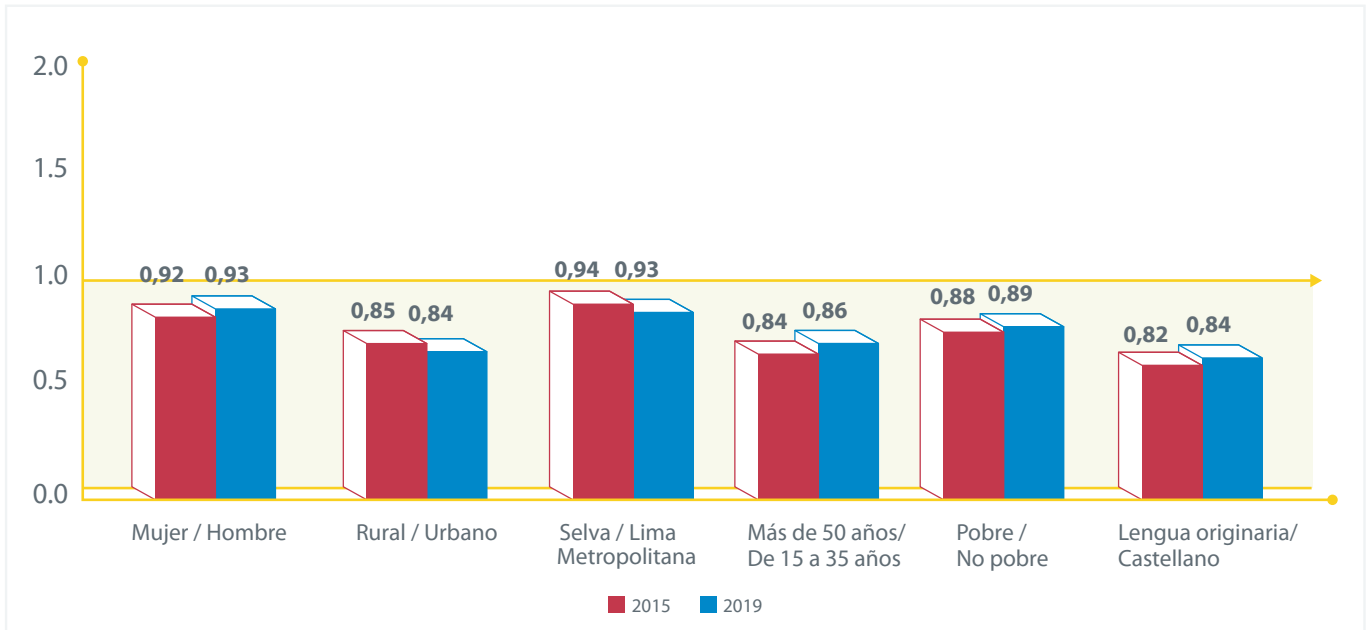
Por este motivo, cuando se observan los índices de paridad en la alfabetización entre hombres y mujeres de 15 a 24 años se encuentra que el

Perú ha logrado tener un índice igual a 1; similar a los otros países de América Latina.

No obstante, aún se encuentran diferencias marcadas en la población de 15 años a más, donde tener una lengua originaria distinta al castellano, residir en zonas rurales y ser de un estrato socioeconómico bajo se presentan como factores importantes para explicar la tasa de analfabetismo. Asimismo, como se observa el Gráfico 5, si bien se observan mejoras en la eliminación de la brecha entre

hombres y mujeres, aún no se puede señalar que exista paridad entre ambos sexos y, como es de esperarse, es la población de mayor edad (de 50 años a más) la que cuenta con mayores índices de analfabetismo.

Gráfico 5. Índice de paridad de la tasa de alfabetización, 2015-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO).
Elaboración propia.

Si bien se observa brechas importantes en la población adulta en situación de mayor vulnerabilidad, en los últimos años se han producido importantes avances en términos de cobertura educativa, principalmente en el nivel inicial y primario. De este modo, la tasa de asistencia neta en el nivel inicial de la población de 3 a 5 años se incrementó de 57.4% en 2004 a 93.1% en 2019.

Durante el mismo periodo, la tasa de asistencia al nivel de primaria de la población de 6 a 11 años pasó de 91.2% a 97.1%. En el caso del nivel secundaria, la asistencia neta de la población de 12 a 16 años pasó de 68.8% a 87%.

De acuerdo a Vásquez (2015), fue una constante en la política educativa del Perú enfocar la atención educativa de jóvenes y adultos en campañas de alfabetización por periodos cortos; siendo pocos eficaces para disminuir la tasa de analfabetismo. Así, se constituyeron como esfuerzos aislados, los cuales no se articulaban con el sistema educativo. No obstante, a partir de

la instauración de la Dirección de Educación Básica Alternativa (EBA), se buscó cambiar el paradigma, en tanto esta dirección se articula y tiene como referente a la EBR. La EBA no busca tan sólo asegurar una escolarización mínima, por el contrario, supone la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que requieren las personas para su desarrollo y ejercicio de la ciudadanía. vAsí, admite el reconocimiento de otros espacios educativos que posibiliten los aprendizajes, los cuales son reconocidos a través de mecanismos de convalidación, revalidación o pruebas de ubicación.

1.6. Índices de paridad en competencias ciudadanas

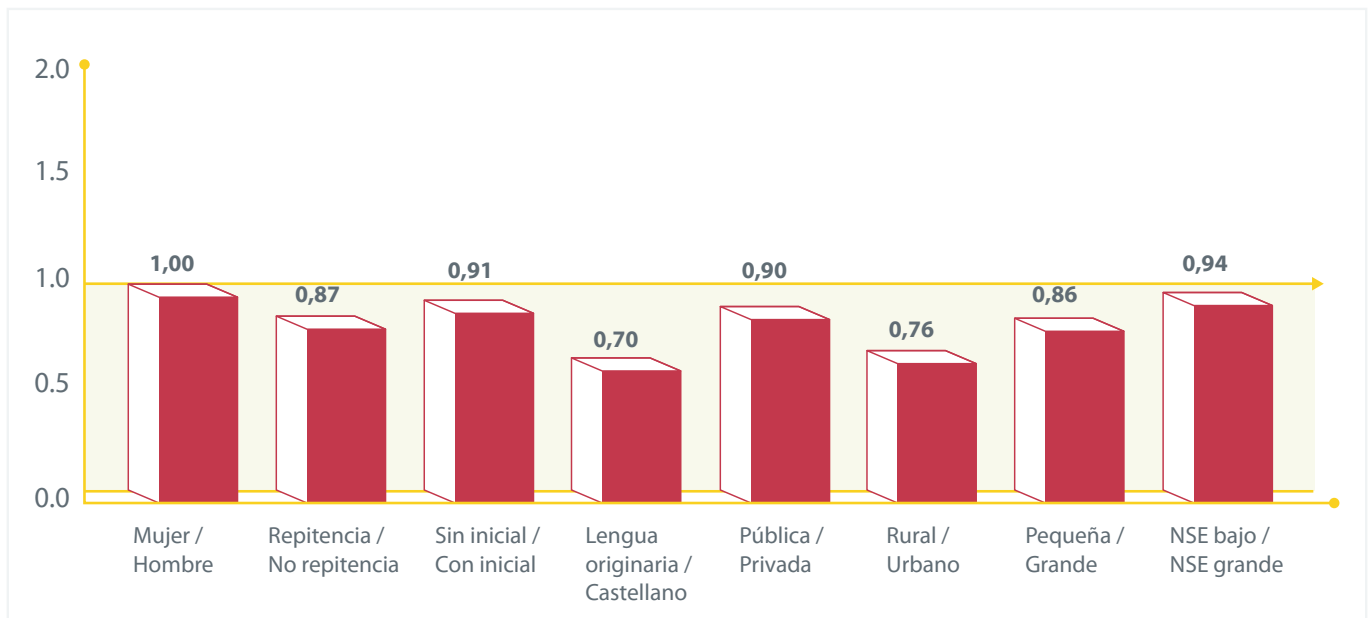
Durante los últimos veinte años, el Minedu viene realizando esfuerzos significativos por incluir nociones vinculadas democracia y la ciudadanía en sus políticas. De esta manera, el ejercicio de la ciudadanía, basada en el derecho y los deberes, así como en el respeto a la diversidad, fue uno de los objetivos planteados en el diseño curricular nacional para la educación básica aprobado en el año 2005. En la misma línea, es posible observar la incorporación explícita del tema en los documentos curriculares modificados de los años 2009 y el nuevo currículo del 2016. A pesar de ello, varias investigaciones (Ginocchio, et ál., 2015; Muñoz, 2009; Muñoz et ál., 2015; Rodríguez y Domínguez, 2009; Stojnic, 2009 y 2015; Stojnic y Carrillo, 2017; Stojnic y Román, 2016; Ugarte, 2015; Yep y Barea, 2012) dan cuenta que las buenas intenciones, la nueva

normatividad, la incorporación del tema en los documentos curriculares y su aplicación en las aulas no han logrado obtener mayores logros.

Los conocimientos necesarios para promover las competencias ciudadanas están asociados a la Meta 4.7. Al respecto, se encuentra, principalmente, un índice dispar al controlar por diversas características.

Entre los factores vinculados a una mayor desigualdad en los resultados del Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS),³ se encuentra a la lengua materna y el área de residencia. La única característica para la cual se observa un índice de paridad en los niveles de equidad es el de género.

Gráfico 6. Índices de paridad de los estudiantes de segundo grado de secundaria que logran al menos un nivel mínimo en el ICCS, 2016



Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA. Elaboración propia.

³ICCS es una evaluación internacional estandarizada que busca evaluar la preparación de los jóvenes acerca de sus roles ciudadanos (dominios de contenidos cívicos, contexto para educación cívica y dominios afectivos y comportamentales). La ICCS evalúa a jóvenes de segundo de secundaria y en el 2016 fue la primera vez que se realizó dicha prueba en el Perú.

Al respecto, Schulz et ál. (2011) señalaron que los mayores niveles de conocimiento cívico y ciudadano entre estudiantes estaban correlacionados con un apoyo más fuerte hacia la democracia. No obstante, como se ha venido mostrando en otros indicadores, la zona de residencia y el origen étnico van a marcar distancias en los conocimientos cívicos de los estudiantes en el Perú. Esto, en parte, puede encontrarse asociado a la distancia, no sólo territorial, sino también social de los estudiantes con estas características. En esta línea, Stojnic y Carrillo (2017) señalan que el fomento de actitudes democráticas a través de la educación no sólo debe considerarse desde los niveles educativos que alcanzan los estudiantes, sino también desde la calidad de la enseñanza, es decir, en referencia a las competencias que se requieren desarrollar para ejercer la ciudadanía y legitimar la democracia.

Finalmente, la perspectiva de las regiones confirma algunos de los temas abordados en este análisis. Los funcionarios regionales encuestados coinciden en que los principales problemas educativos son, por un lado, la dispersión y las limitadas condiciones de las instituciones educativas, principalmente de las que se ubican en áreas rurales. En general, ubicaron como un tema relevante la brecha entre las instituciones de zonas rurales y urbanas. Por el otro, señalaron la precaria o inexistente infraestructura presente en las escuelas de sus regiones. Esto, además, se ha visto acentuado por la ahora evidente brecha digital (falta de conectividad y dispositivos para los estudiantes). Por último, indicaron que existe déficit de docentes que atiendan a los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. En esta línea, indicaron que existe una desarticulada oferta de formación en servicio docente.

1.7. Infraestructura educativa

El censo de infraestructura educativa (2015) mostró la precaria situación de las escuelas en el país. La oferta de locales escolares, existen importantes brechas en el estado de la infraestructura, la provisión de servicios básicos y el equipamiento del mobiliario escolar, en particular cuando analizamos la información por ámbito y gestión educativa.

La situación no ha mejorado. El porcentaje de locales públicos en buen estado aumento de 16% en el 2015 a 18.8% en el 2019. Los locales con los tres servicios básico (agua, desagüe y luz) disminuyeron de 12% desde el año 2015.

Para el 2019 solo 3 de cada 10 locales públicos contaban con estos tres servicios. A ello se suma que para el mismo año 2019, 49% de las escuelas primarias tenían acceso a internet.

La situación de infraestructura educativa dirigida a estudiantes con discapacidad es aún más deficitaria. Cueto et ál. (2018) en

un estudio sobre cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú reportan la ausencia y el deterioro, allí donde hay, de infraestructura y mobiliario adecuado a un enfoque inclusivo.



1.8. Disponibilidad de becas

Durante los últimos años, el Estado peruano ha impulsado diversos programas de becas como Beca 18, Beca EIB, Beca Permanencia, Beca Repared, entre otras; los cuales se encuentran dirigidos a promover la inclusión de estudiantes en el sistema educativo superior. Entre el año 2015 y 2019, el Estado peruano otorgó 85,333 becas. De este total, el 50% pertenecen al Programa Beca 18, constituyéndose así, como uno de los programas más importantes impulsados durante los últimos años.

Este programa fue creado en el año 2011 con el objetivo mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, garantizando la permanencia y culminación de los estudios de los beneficiarios y fortaleciendo el desarrollo del país desde la perspectiva de inclusión social.

Al ser uno de los programas más importantes de becas, se ha colocado en la preocupación académica y, por ello, se ha desarrollado un importante número de estudios (Beltrán y Lavado, 2015; Aramburú et. al, 2015; Román, 2016; Cotler, 2016; Bukard, 2017; Guerero et ál., 2019; Rodríguez, 2019). De manera general, los resultados de dichos estudios arrojan información positiva sobre el Programa.

Respecto a los jóvenes que declinaron de la beca o abandonaron los estudios en el primer

año, Aramburú et ál. (2015) encontraron que las deserciones ocurren por diversos motivos entre los que destaca el miedo al cambio, barreras económicas, problemas de salud, barreras vocacionales y de bajo rendimiento, o por dificultades en el proceso de postulación y cumplimiento de las condiciones. En todo caso, es posible inferir del estudio que el proceso de incorporación requiere ser revisado. Con relación a ello, Bukard (2017) sostiene que Beca 18 tiene el desafío de implementar estrategias orientadas a la inclusión social con un significado más amplio que el asumido muchas veces como la imposición de la perspectiva eurocentrista como única forma de vivir, ser, conocer y percibir el mundo.

1.9. Maestros calificados

En el año 2012, con la aprobación de la Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944, los procesos de evaluación docente se reordenaron bajo un enfoque meritocrático. Entre los años 2015 y 2019 se realizaron 16 evaluaciones para ingreso y ascenso en la carrera, 3 evaluaciones de acceso a cargos y 2 de desempeño de docentes del nivel inicial. En total, fueron evaluados 1,265,857 docentes. Las evaluaciones regulares, estas pueden ser obligatorias, como las de ingreso a la carrera o las de desempeño, o voluntarias, que tienen que ver con ascensos en la carrera y el acceso a cargos directivos. Los instrumentos utilizados, salvo para la evaluación de desempeño que se realiza en las

escuelas, las evaluaciones tienen dos etapas: una nacional y otra descentralizada.

Para el caso de la formación en servicio, se realizaron varios estudios y evaluaciones sobre las estrategias de acompañamiento docente durante el periodo estudiado. La mayoría estuvo centrada en conocer y evaluar el diseño e implementación de las cinco modalidades de acompañamiento docente, asunto prioritario en el Minedu (Montero y Carrillo, 2017). Los estudios Balarín y Escudero (2017), Balarín, Rodríguez y Escudero (2016), Balarín, Rodríguez y Mezarina (2016), Eguren (2017), León (2017)

y Metis Gaia (2018) coinciden en la opinión favorable sobre el diseño e implementación de las distintas modalidades de acompañamiento pedagógico; particularmente, lo hacen respecto a la importancia de la selección, formación y trabajo de los acompañantes. El énfasis en el cuidado que la estrategia debe tener es anotado con especial énfasis por Eguren (2017) y León (2017). Estos estudios alertan sobre la importancia de las condiciones en las que trabajan los acompañantes para alcanzar los objetivos propuestos, así como en la calidad de los acompañantes y sus propios desempeños pedagógicos. Las primeras evaluaciones de efectos o impacto realizadas en torno al

acompañamiento docente muestran resultados positivos, a la vez que alertas. Tanto el estudio de Chinen y Bonilla (2017), como el de Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) le atribuyen causalidad positiva al acompañamiento docente, aunque en diferentes niveles. Chinen y Bonilla (2017) son más optimistas que Rodríguez, Leyva y Hopkins (2016) que indican que el AP tiene efectos pequeños o moderados en el rendimiento escolar. No obstante, el estudio de Chinen y Bonilla (2017) determina con solvencia que el AP tiene más y mejores efectos entre aquellos estudiantes que están en peores condiciones iniciales, en términos de rendimiento.

Para el caso de escuelas rurales multigrado, se encuentran las evaluaciones sobre el Acompañamiento Pedagógico Multigrado (APM) realizadas por Majerowicz (2016), Majerowicz y Montero (2018), Glewwe y Montero (2018) y OSEE (2019). Estos estudios, con sus variaciones, coinciden en indicar que haber recibido el APM al menos un año incrementa el porcentaje de estudiantes en el nivel "Satisfactorio".

Al respecto, la OSEE encontró que el APM aumentó la probabilidad de que un estudiante alcance el nivel satisfactorio en 2.2 pp. en matemática, pero no en comprensión lectora. Así también, disminuyó la probabilidad de encontrarse en el nivel "En Inicio" en 5 pp. en matemática y en 3.3 en comprensión lectora. Majerowicz y Montero (2018) encontraron que los impactos desaparecen en la I.E cuando el docente que recibió la intervención abandona la escuela. En tal sentido, el estudio encuentra

un impacto similar de APM al estimado por la OSEE, pero además identifica que a la alta rotación de docentes en las IIEE de esos contextos como una gran limitante de los efectos de la intervención. En esta línea, respecto al impacto del APM en las prácticas pedagógicas, Glewwe y Montero (2018) muestran un impacto positivo en un conjunto de indicadores, tales como planificación de la sesión, pensamiento crítico y retroalimentación del trabajo escrito.



2. EL CAMINO HACIA EL ODS 4

Como se ha ido señalando, el Perú ha presentado avances significativos en materia de cobertura y eficiencia educativa durante los últimos cinco años e, incluso, se muestran algunas mejoras en ciertas competencias evaluadas. En general, la educación se ha posicionado como un tema importante en la agenda pública; siendo este uno de los objetivos del Minedu desde el año 2015. No obstante, estos avances siguen estando acompañados de desigualdad. Estas brechas perjudican, principalmente, a grupos poblacionales muy claramente caracterizados: población indígena, residentes de zonas rurales, personas de sectores socioeconómicos bajos, entre otros. A su vez, estas brechas se acentúan en ciertos espacios del sistema educativo, como el nivel secundario y superior, y se visibilizan a través de la infraestructura educativa.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los ex funcionarios de alto nivel del Minedu, la reducción de la desigualdad constituye un eje esencial para la mejora del sistema educativo peruano y, por este motivo, es un tema que se ha tratado de acoger en las distintas gestiones durante los últimos años. No obstante, indicaron que en este camino se encuentran

una serie de limitaciones para poder atender y así reducir efectivamente las brechas.

Por un lado, porque el presupuesto que se destina a mejorar la condición de las poblaciones en situación de vulnerabilidad es principalmente un presupuesto “marginal”. Es decir, la mayor parte del presupuesto se encuentra consignado por *default* a las grandes áreas, como EBR, por lo que se disputa el monto excedente, o destinadas a costos fijos, como planillas. Al respecto, un exviceministro señaló “El presupuesto del Ministerio es bien inercial. El grande es bien inercial. Entonces, en los márgenes, cómo ese sol adicional puede generar un incentivo mayor a ir a los lugares que más lo necesitan”.

Pero, también, señalaron que existe una tensión entre la tecnocracia de la gestión educativa y el cierre de brechas. En ese sentido, durante los últimos años la lógica economicista es la que ha prevalecido en el Minedu, produciendo que la gestión se encuentre enfocada principalmente a la obtención de resultados medibles. En ese sentido, muchas de las medidas adoptadas para “cerrar” brechas se han encontrado destinadas a generar “incentivos” en base a los resultados, por ejemplo, el caso del Bono Escuela. Así, como señaló una exviceministra: “hay mucha

información (...) que se crean, que los sistemas crean, hay una sociología de los números, de las cifras, que termina como haciendo una narración, y que, de alguna manera, sirve para legitimar ciertas decisiones que terminan teniendo implicancias creo que contra la equidad”.

Asimismo, varios de los y las entrevistadas señalaron que la dimensión política jugaba en contra de la reducción de brechas. Por una parte, porque durante los últimos años se han producido algunos enfrentamientos con el poder legislativo, sobre todo en relación a la inclusión del enfoque de género en el Currículo Nacional del 2016. A raíz de eso, se generaron muchas trabas en la gestión del Minedu. Como indicó una exviceministra “durante nuestra gestión, tuvimos... no pudimos trabajar con el

Congreso; el Congreso no nos acompañó en muchas de las cosas de las que hubiéramos necesitado su apoyo, su comprensión para que pudiera, realmente, haber transformación”. Por otra parte, indicaron que el tema del cierre de brechas no trae consigo réditos políticos a corto o mediano plazo; ya que se atiende a sectores poblacionales más reducidos (en términos de porcentaje) y además constituye un retorno a largo plazo. Al respecto, un exviceministro señaló:

“Yo te diría que hay una cultura de conformidad con la inequidad. Como no da réditos políticos, a los políticos les interesa para el discurso, pero no les interesa para la acción. Hay quienes consideran, digamos, que es una cosa minoritaria. Y esta es una construcción que uno hace en su cabeza. Porque, si uno comienza a sumar, no es un tema menor. No es que hay inequidad porque hay unos pocos que están mal, o que están muy lejos”

En esta línea, se reconoce que el ODS 4 sirve como una herramienta para delimitar políticas educativas y tener un soporte institucional para promover políticas de equidad e inclusión.

Si bien no constituye un documento rector de la política educativa, es uno de los referentes dentro de los lineamientos que se toman en cuenta a la hora de emprender iniciativas dentro del sector. Por ejemplo, una exviceministra indicó que los ODS constituyeron un apoyo en la ya mencionada disputa que se produjo con el Congreso de la República y el colectivo Padres en Acción por la incorporación del enfoque de género en el Currículo Nacional; ya que proporcionó un aval internacional en el debate para explicar la importancia de su incorporación. No obstante, los ex funcionarios entrevistados explicaron que en la práctica

los ODS 4 no funcionan como un elemento decisor de las políticas educativas. Al parecer de un exministro, la abundancia de indicadores no permite determinar con precisión qué elementos claves se tienen que mover para cumplir con el ODS 4. Al respecto, indicaron que los ODS son un referente tan amplio que no llegan a marcar la agenda del Minedu. Ello, principalmente, porque abarcan objetivos para un gran número de países, con distintas condiciones estructurales y educativas; lo que muchas veces se traduce en metas que pueden homogenizar realidades disímiles. Al respecto, una exviceministra señaló:

“Son así de amplios y quizá, también, así como siempre pensamos que pensar de manera uniforme no ayuda, siento que también, a veces, esos objetivos respecto a algunas cosas, como son generales para todos, hay países a los cuales, de repente, no hacen como mucho sentido. O sea, más allá de que todavía tenemos algunas limitaciones, en general, nuestras tasas de acceso, son bastante buenas, entonces, claro. Tú lees los informes internacionales y ves el otro extremo de los países que tienen más problemas, y no te sientes como muy aludida”

En ese sentido, las y los entrevistados coincidieron en señalar que el ODS 4 resulta siendo una herramienta un tanto lejana en el quehacer cotidiano del Minedu. Pero, también, explicaron que el día a día de la gestión produce que se pierda de vista cuestiones más estratégicas y a largo plazo. Al atender una gran cantidad de temas y demandas de diversos actores, y debido también a la alta rotación de personal, resulta difícil no perder de vista las metas del ODS 4. Con relación a ello, un exviceministro indicó “Las necesidades son muchas; las demandas, por lo tanto, están ahí latentes todo el tiempo, están como reciclándose; los actores son muy diversos, con muchos intereses opuestos, y las capacidades del Sector son bien limitadas”.

Aunado a ello, un exministro señaló que son pocos los funcionarios en el Ministerio que conocen y manejan el ODS 4, por lo que en la mayoría de ocasiones estos compromisos quedan más en el discurso que en la práctica:

“Cuando yo llego a ser ministro, no había, en los directores, en los funcionarios, ninguna referencia a ese trabajo. Y creo que sigue siendo igual. Se menciona el gran cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenido para la educación; pero queda en el discurso. Pero, ni siquiera en el discurso. Yo tengo que reconocer, en el poco tiempo que estuve en el Ministerio, no hubo tiempo para ver eso, y tampoco la Agenda Educativa al 2030”

En el caso de las regiones, los funcionarios encuestados han indicado, mayoritariamente, que entre las dificultades para incorporar el ODS 4 en las políticas educativas a nivel regional, están la falta de presupuesto, el poco conocimiento y difusión sobre los ODS y la débil articulación entre la política nacional y local.

Por último, en un escenario postpandemia y cerca del cambio de gobierno, los y las entrevistadas señalaron algunos aspectos fundamentales a considerar en miras al 2030. A corto plazo, señalaron como algo esencial tener un plan que permita contener y responder los efectos que ha traído en la población estudiantil la emergencia sanitaria. Sobre todo, en relación a la deserción de los estudiantes que son principalmente los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Al respecto, una exviceministra señaló que habría que concentrar los esfuerzos en ciertos niveles educativos, como en 4to y 5to de secundaria, debido a que están por egresar del colegio, y en inicial, primero y segundo grado, ya que en ese periodo se juega el proceso de alfabetización.

Un exministro añadió que habría que enfocarse en los niños, niñas y adolescentes que han quedado en situación de abandono a raíz de la pandemia y, con ello, pensar en una política que se enfoque en los efectos emocionales que ha tenido en los estudiantes: “es el tema emocional. O sea, tenemos los casos más extremos, que no

son muchos, pero son muy profundos, de los estudiantes que han perdido a papás en COVID. Los huérfanos del COVID. Eso es... hay que crear una política muy focalizada”.

Sin embargo, a pesar de las duras consecuencias de la pandemia, se señala que también constituye una oportunidad para reforzar la educación remota, por una parte, y cerrar las brechas digitales existentes entre el estudiantado, por la otra. En primer lugar, porque la pandemia ha enfrentado a trabajar bajo la modalidad remota no sólo a profesores y estudiantes, sino también a las propias familias. En esta línea, aunque con sus debilidades, se valora el trabajo que se está haciendo actualmente a través de la plataforma Aprendo en Casa. En segundo lugar, la pandemia también ha mostrado las acentuadas brechas digitales (como de infraestructura educativa) que existen entre los estudiantes; las cuales en cierta medida se han puesto en palestra y han conllevado acciones para su reducción, como, por ejemplo, la compra de *tablets*. Cabe señalar que el tema docente específicamente, y a raíz de la emergencia sanitaria también, cobra notoriedad, ya que los docentes deben responder a este nuevo contexto remoto que se presenta.

En un escenario a mediano plazo, los ex funcionarios de alto nivel señalaron que era importante que el Minedu continué reforzando el nivel secundario, el superior, la educación rural y la profesión docente; particularmente en esto último, fortalecer y consolidar la revaloración docente: “el factor humano es el que provocará un cambio real”, sostuvo un exministro. En general, se reconoce que los últimos años se ha venido trabajando en estas áreas de forma con cierto tipo de continuidad y, por ello, es importante mantenerlas como líneas a priorizar. Esta continuidad e impulso en las políticas, como señalaron los y las entrevistadas, tienen que ir acompañados de arreglos institucionales dentro del propio

ministerio; por ejemplo, en relación a la tensión entre las áreas pedagógicas y docentes.

En esa línea, los informantes coincidieron que para el 2030 el foco debe estar puesto en el cierre de brechas entre los estudiantes y entre las propias instituciones educativas. Esto implica decisión política que apueste por la equidad y hacer una inversión en infraestructura educativa, de tal manera que el estudiantado pueda acceder a una escuela con buenos servicios higiénicos y equipamiento. En esta línea, se ha abierto un espacio para cerrar las brechas educativas históricas y que se han puesto en relieve durante la pandemia: “La otra es que se necesita una voluntad y creo que es un tema que ojalá la pandemia nos deje claro, es que la inequidad nos está matando. Lo que nos está matando es la inequidad. Si no la resolvemos, la próxima, que no será necesariamente pandemia, nos va a sacar la mugre igualito” (Exviceministro).

Desde las regiones, los funcionarios coinciden en el cierre de brechas, pero en lo indispensable que resulta el cierre de la brecha digital. Para ellos, se debe dotar de equipamiento y conectividad a los estudiantes y, con ello, fortalecer la infraestructura educativa de las escuelas en general. Asimismo, indicaron que era muy importante enfocarse en los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, como los que se encuentran en zonas rurales o que cuentan con algún tipo de discapacidad.



3. Recomendaciones

En base a lo anterior, se presentan una serie de recomendaciones que pueden ayudar a reforzar el ODS 4 en miras al 2030.

- La característica del ODS 4 y sus metas es la búsqueda de una educación calidad con equidad e inclusión. Esta premisa está presente a lo largo de las siete metas y los tres medios de implementación. Este énfasis, sin embargo, no contempla temas como la formación inicial de los docentes o los temas de gestión y descentralización del sistema. Esto no significa que estos no sean factores importantes que deban ser atendidos por los Estados. Por el contrario, son un complemento fundamental para la consecución del ODS 4.
- Sobre las encuestas a los Directores Regionales de Educación y a los Directores de Gestión Pedagógica de las DRE, así como a las entrevistas con ex funcionarios de alto nivel del Minedu, se puede afirmar que, si bien existe un conocimiento general sobre el ODS 4, las metas y formas de intervención no se encuentran del todo integrados en las políticas educativas. En ese sentido, se propone realizar un trabajo de difusión y contextualización del ODS 4 a la realidad nacional y sus especificidades a nivel regional.
- La pandemia ha puesto en evidencia las grandes brechas digitales existentes en la población en general y en los estudiantes en particular. El público conocimiento de esta brecha digital puede ser visto como una oportunidad para promover medidas que universalicen el acceso a estos medios (como laptops, internet, etc.), entre la población estudiantil. En ese sentido, se plantea que al 2030 el Minedu promueva una política de acceso irrestricto a las tecnologías de la información para todas y todos los estudiantes, acompañado de conectividad en las zonas más remotas.
- En línea con ello, se torna relevante también disminuir, o en su defecto eliminar, las grandes brechas en la infraestructura educativa. El acceso a servicios como el agua, la electricidad e instalaciones de servicios higiénicos de calidad debe ser un objetivo imperativo y transversal para mejorar la calidad de vida en la escuela de los y las estudiantes al 2030. Esto, además, como se ha ido señalando, será un factor que permita ir cerrando las evidentes brechas educativas signadas por el área de residencia y nivel socioeconómico.

- Un elemento reiterado ha sido el impulso que debe hacerse con el tema docente. Si bien es uno de los componentes con mayor atención en el período, la necesidad de consolidar las políticas docentes resulta necesario para llevar adelante los cambios en materia de equidad; más aún en un contexto de virtualización de la enseñanza y la instauración de nuevas plataformas de enseñanza.
- Como se expone en este documento, existe una extensa evidencia respecto a las inequidades educativas presentes en el país. En ese sentido, se torna prioritario que los hacedores de política puedan disponer y utilizar dicha información para seguir colocando el tema de las inequidades como una prioridad política.
- A nivel operativo, las entrevistas y encuestas realizadas aportan ideas para pensar en una comisión multisectorial que atienda el ODS 4. Este, debido a su carácter promotor de otros ODS, requiere de atención especial. Con esta Comisión se contribuiría además a mejorar los niveles de coordinación intersectorial e intergubernamental.

Finalmente, queremos destacar la oportunidad de discutir estas recomendaciones y algunas otras ideas desarrolladas en el informe en el marco del nuevo Proyecto Educativo Nacional que sostiene que los principios educativos "...deben propiciar procesos constantes de identificación y eliminación de barreras para alcanzar una sociedad justa en la que todos los grupos poblacionales ejercen sus derechos en igualdad de condiciones (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 73). En esta misma línea, el contexto electoral es un espacio propicio para colocar los temas asociados al ODS 4 y sus desafíos en la agenda pública de discusión.



Bibliografía

Aramburú, C.E.; Nuñez, D. y Martínez, J.J. (2015). Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca. Lima: Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo.

Balarin, M. (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano. UNESCO Perú.

Balarín, M., A. Escudero y A. Trelles (2017). Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Balarín, M., Rodríguez, M.F. y A. Escudero (2016). Evaluación del diseño y proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú. Lima; Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Banco Mundial. (2017). At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489?locale-attribute=es>

Beltrán, A. y Lavado, P. (2015). Filtraciones y Subcoberturas en el Programa Beca 18 de PRONABEC. Lima: Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo.

Bukard, M. (2017). ¿Viviendo interculturalidad?: encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa Beca 18. En, P. Ames (Ed.), La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos (225-251). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Carrillo, S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades? Revista peruana de investigación educativa, 5, 5-30.

CEPLAN (2018). Perú: Informe Nacional Voluntario sobre la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Lima: Presidencia del Consejo de Ministros.

Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena. Lima: Ministerio de Educación, CNE.

Cotler, J. (2016). Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. Lima: Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo.

Cuenca, R. (2017). Moving toward professional development: the teacher reform in Peru (2012-2016). (Documento de Trabajo 235. Serie Educación 15). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. y Urrutia, C.E. (2020). La calidad de empleo docente en el Perú. Primeras aproximaciones. *Formação em Movimento*, 2 (3), 188-203.
<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.188-203>

Cuenca, R. y Urrutia, C.E. (2019) Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 431-461.

Cuenca, R. y Reátegui, L. (2018). Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú. En: Cuenca R, y S. Carrillo (Ed.), *Vidas Desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. y Vargas, J. (2018). Perú: El estado de políticas públicas docentes. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Banco Interamericano de Desarrollo y The Interamerican Dialogue.

Cuenca, R. y Carrillo, S. (2017). Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas públicas. Lima: UNESCO Perú y Ministerio de Educación.

Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y G, Ortiz. (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento de Trabajo N°237. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cueto, S., Felipe, C. y León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. Análisis y Propuesta, N°52. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. Documento de Investigación, 87. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Cueto, S.; León, J. y Miranda, A. (2018). Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. En: S. Swaffield y S.M. Thomas (Eds.) *Educational Assessment in Latin America*. Routledge.

Cueto, S., Miranda, A. y Vásquez, M. C. (2016). Inequidades en educación. En, GRADE, *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*, pp. .55-108. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Díaz, J.J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En, GRADE (Ed.). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (págs. 353-402). Lima: Grupo de análisis para el desarrollo.

Favara, M. y Sanchez, A. (2018). La transición hacia el mercado laboral y los estudios postsecundarios en Perú: evidencia del estudio Niños del Milenio. Lima: Grupo de análisis para el Desarrollo.

Galperín, H. (2017). Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Montevideo: UNESCO.

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. Lima: Proyecto FORGE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Ginocchio, L., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(1), 5-29.

Guerrero, G. (2019). Perú: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia. Diálogo Interamericano. Lima: Grupo de análisis para el Desarrollo.

Guerrero, G. (2018). La secundaria rural: una evaluación de sus formas de atención diversificada. Tarea. *Revista de Educación y Cultura*, 97, 43-50.

Guerrero, G., Rojas, V., Cueto, S., Vargas, J. y Sayuri, L. (2019). Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable ¿Cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)? Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Guerrero, G. y F. Demarini (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En: GRADE: Investigación para el desarrollo del Perú. Once balances. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Guerrero, G. y León, J. (2015). Ausentismo docente en Perú: Factores asociados y su efecto en el rendimiento. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 31-68.

Lavado, P., L. de la Flor y A. Franco (2015). El efecto de la educación inicial sobre las habilidades cognitivas y socioemocionales en Etiopía, India y Perú. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Mena, M (2018). "Tracciones en la representación de las relaciones de género en materiales curriculares. Un análisis de las Rutas de Aprendizaje", pp. 89-124. En: Carrillo, S. y R. Cuenca. *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Metis Gaia (2018). Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu.

Montero C. y Carrillo, S. (2017). Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015. Lima: Unesco Oficina de Lima y Consejo Nacional de Educación.

Muñoz, F. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo (GEM 2020): Reporte regional sobre inclusión y educación en América Latina y el Caribe informe género Perú. Lima: UNESCO Perú.

Muñoz, F. (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: Entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 31-60.

Muñoz, F., Sempé, L. y Vargas, J. (2015). Revisión de políticas públicas en educación, Perú (2000-2015). Lima: UNESCO Perú.

Novella, R; Alvarado, A; Rosas, D; y C, González-Velosa. (2019). Encuesta de habilidades al trabajo (ENHAT) 2017-2018: Causas y consecuencias de la brecha de habilidades en Perú. Lima: Banco Interamericana de Desarrollo.

Ñiquen, O. (2019). El impacto del nivel educativo alcanzado en el índice de calidad del empleo en el Perú, 2016. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 1(11), 5-38.

Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). CIPPEC.

Rodríguez, Y. (2019). Becas para educación superior: avances y tensiones en la promoción de la equidad en Perú. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 18-31.

Rodríguez, J., Leyva, J. y Á. Hopkins (2016). El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Rodríguez, J., P. Sanz y L. Soltau (2013). Evaluación de Diseño y Ejecución de Presupuesto (EDEP) de la intervención pública evaluada (IPE): "Acompañamiento Pedagógico". Lima: Ministerio de Economía y Finanzas.

Rodríguez, Y. y Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 91-122

Román, A. (2016). Trayendo de vuelta al individuo: los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de Beca 18 (Tesis para optar el grado de magíster en Sociología). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). ICCS 2009 Latin American report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-162.

Stojnic, L. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: El caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, 85, 111- 139. doi:10.7440/colombiaint85.2015.04

Stojnic, L. y Carrillo, S. (2016). Influencia de los años de educación formal y de la calidad educativa en las actitudes democráticas de jóvenes latinoamericanos. En: Cueto, S. (Ed.). Innovación y calidad en educación en América Latina (pp.195-229). Lima: ILAIPP

Tello, M. (2019). Brecha digital en el Perú: diagnóstico, acceso, uso e impactos. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Ugarte, D. (2015). Educación Secundaria: Una deuda pendiente, un sueño que persiste. Transición del nivel primario al nivel secundario y la situación de la educación secundaria en el Perú: Problemática y oportunidades para la cooperación canadiense. Lima: Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI).

UNESCO (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. United Nations Evaluation Group (2017). Norms and standards for evaluation. New York: UNEG.

UNICEF (2013). Agua, saneamiento e higiene (WASH) en las escuelas. Disponible en: https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_WASH_Sp_Web_23.4.13.pdf

Vásquez, L.A. (2015). “En el marco de la Educación Básica Alternativa: Constantes y alternativas de atención del Estado en la educación de jóvenes y adultos”. Revista Tarea, 88, pp. 13-15.

Yep, E. y Barea, P. (2012). Los consejos participativos regionales de educación (COPARE) y la participación de la sociedad civil. Un diagnóstico de las demandas de Ayacucho, Junín, San Martín y Ucayali. Lima: Grupo Propuesta Ciudadana.

Anexos

- Anexo 1** : Lista de entrevistados
- Anexo 2** : Lista de participantes en la encuesta
- Anexo 3** : Estructura general del sistema educativo
- Anexo 4** : Tabla de matrícula y de inversión (2015-2019)
- Anexo 5** : Principales indicadores por metas

Anexo 1. Lista de entrevistados

Fecha entrevista	Cargo ocupado	Periodo
3/09/2020	Viceministro de Gestión Pedagógica	2014 - 2016
4/09/2020	Viceministro de Gestión Pedagógica	2016
4/09/2020	Viceministra de Gestión Pedagógica	2019 - 2020
4/09/2020	Ministro de Educación	2017 - 2018
7/09/2020	Viceministra de Gestión Pedagógica	2016 - 2017
8/09/2020	Viceministra de Gestión Pedagógica	2018 - 2019
9/09/2020	Ministro de Educación	2018 - 2019
10/09/2020	Ministro de Educación	2013 - 2016

Anexo 2. Encuesta virtual DRE

	Cargo	Región
1	Director/a Regional de Educación	LA LIBERTAD
2	Director/a de Gestión Pedagógica	MADRE DE DIOS
3	Director/a de Gestión Pedagógica	AYACUCHO
4	Director/a de Gestión Pedagógica	PIURA
5	Director/a de Gestión Pedagógica	LORETO
6	Director/a de Gestión Pedagógica	MOQUEGUA
7	Director/a de Gestión Pedagógica	SAN MARTIN
8	Director/a Regional de Educación	LIMA METROPOLITANA
9	Director/a de Gestión Pedagógica	AMAZONAS
10	Director/a Regional de Educación	HUANCAVELICA
11	Director/a Regional de Educación	CAJAMARCA
12	Director/a de Gestión Pedagógica	APURIMAC
13	Director/a Regional de Educación	CUSCO
14	Director/a de Gestión Pedagógica	NO ESPECIFICA
15	Director/a de Gestión Pedagógica	AREQUIPA
16	Director/a de Gestión Pedagógica	CUSCO
17	Director/a de Gestión Pedagógica	TACNA

Anexo 4. Evolución de la matrícula y la inversión, 2015 – 2019.

Matrícula Nacional					
Nivel educativo	2015	2016	2017	2018	2019
Básica Regular	7,600,725	7,729,936	7,731,939	7,821,050	8,024,672
Inicial	1,659,885	1,685,111	1,699,103	1,730,767	1,768,758
Primaria	3,474,521	3,528,763	3,498,498	3,546,723	3,667,092
Secundaria	2,466,319	2,516,062	2,534,338	2,543,560	2,588,822
Básica Alternativa	203,883	226,541	225,326	216,410	215,176
Básica Especial	18,906	19,569	19,866	20,224	20,722
Técnico-Productiva	231,091	248,466	253,765	249,865	252,049
Superior Técnica	420,353	444,098	497,980	508,291	526,328
Pedagógica	25,793	29,793	37,192	44,793	52,225
Tecnológica	389,361	408,319	454,078	455,060	467,826
Artística	5,199	5,986	6,710	8,438	6,277
Superior Universitaria*	1,314,793	1,385,949	1,393,591	1,499,180	1,496,070
Total	9,558,660	9,806,093	9,868,702	10,065,155	10,282,968

* Información de matrícula universitaria de pregrado.

Fuente: Ministerio de Educación - Censo Educativo y Ministerio de Educación - Sistema de Información de Educación Superior (SIES).

Gasto por estudiante* Nacional					
Nivel educativo	2015	2016	2017	2018	2019
Básica Regular	9,389	9,292	10,355	10,375	10,890
Inicial	2,897	2,717	3,101	3,064	3,260
Primaria	2,819	2,707	3,011	3,027	3,150
Secundaria	3,673	3,868	4,243	4,284	4,480
Básica Alternativa	2,156	1,979	1,920	2,190	2,333
Básica Especial	9,009	9,427	9,404	10,430	10,271
Técnico-Productiva	1,555	1,608	1,518	2,014	1,990
Superior Técnica	6,422	7,077	5,106	6,114	5,902
Superior Universitaria*	9,701	9,225	7,412	8,071	10,761

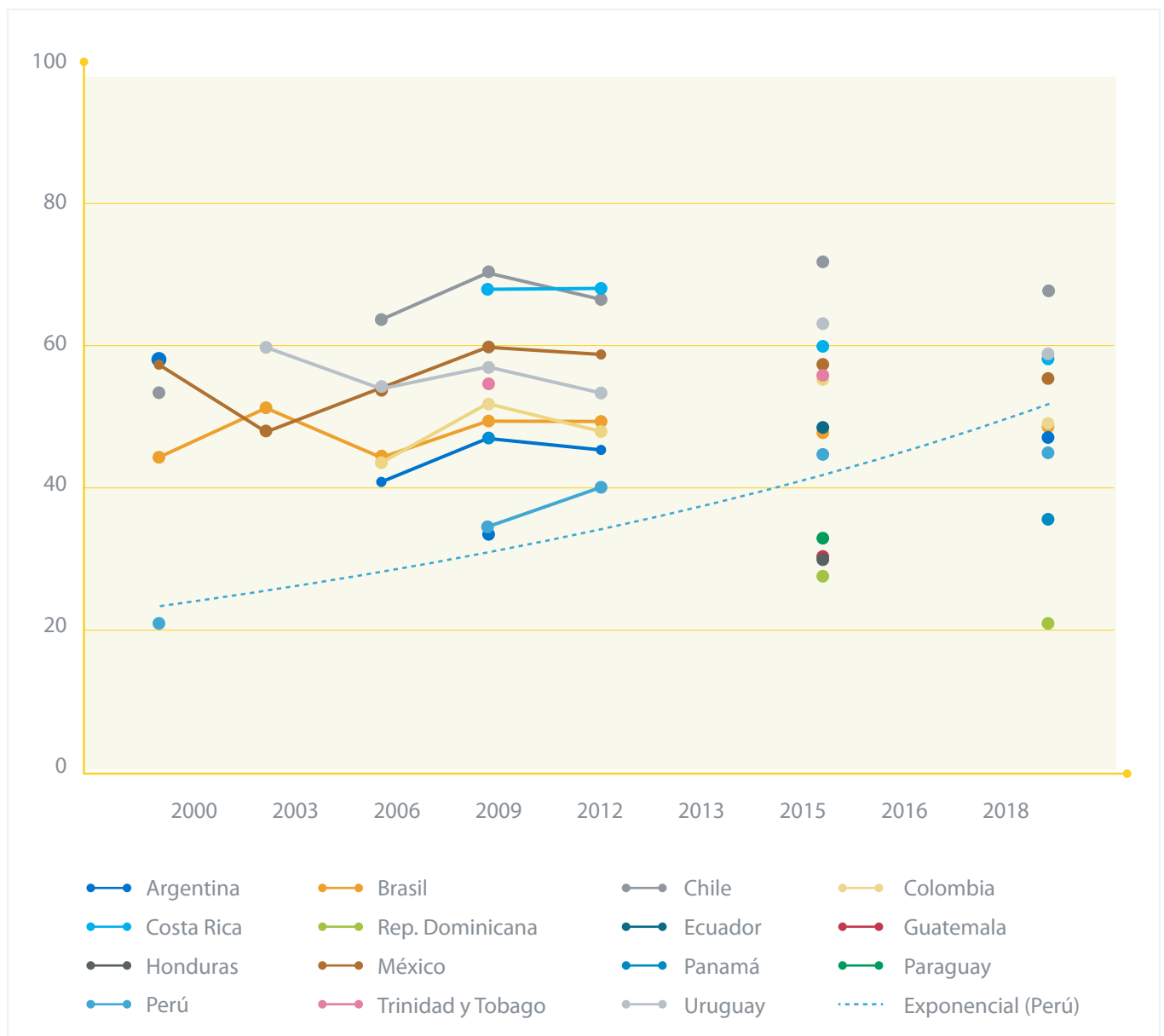
* Soles corrientes

Fuente: Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP) del Ministerio de Economía y Finanzas (datos de gasto público), y Censo Educativo del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (datos de matrícula).

Anexo 5. Principales indicadores por metas del ODS 4

Meta 1

Figura 1. Proporción de estudiantes de 15 años que logran al menos un nivel mínimo de competencia en lectura en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (% de la población evaluada), 2000-2018



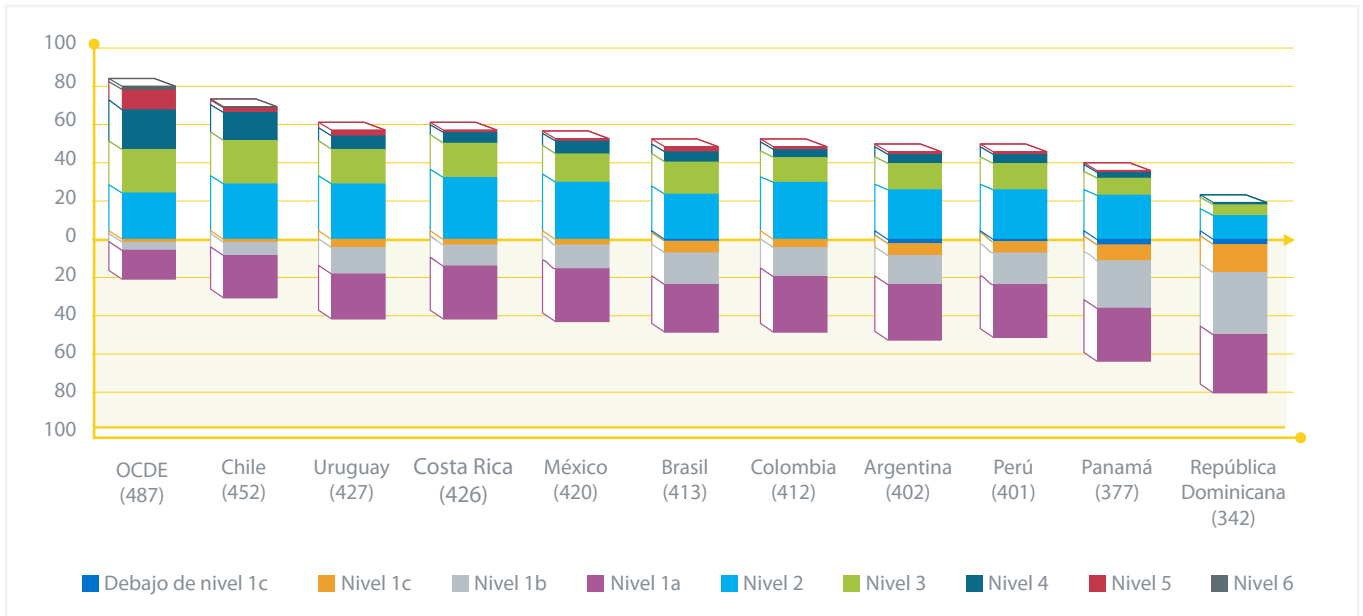
Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
Elaboración propia.

Figura 2. Proporción de estudiantes de 15 años que logran al menos un nivel mínimo de competencia en matemática en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (% de la población evaluada), 2000-2018



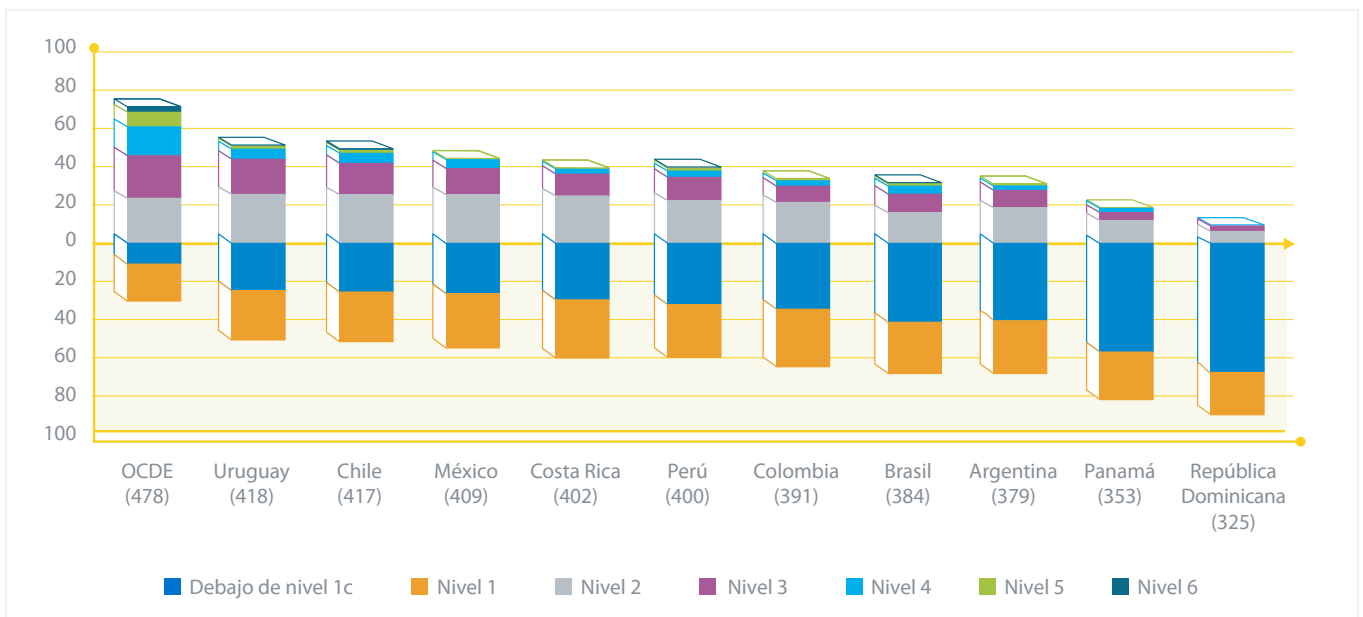
Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
Elaboración propia.

Figura 3. Resultados de los estudiantes de 15 años respecto de la competencia de lectura en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) según medida promedio y niveles de desempeño (% de la población evaluada), 2018



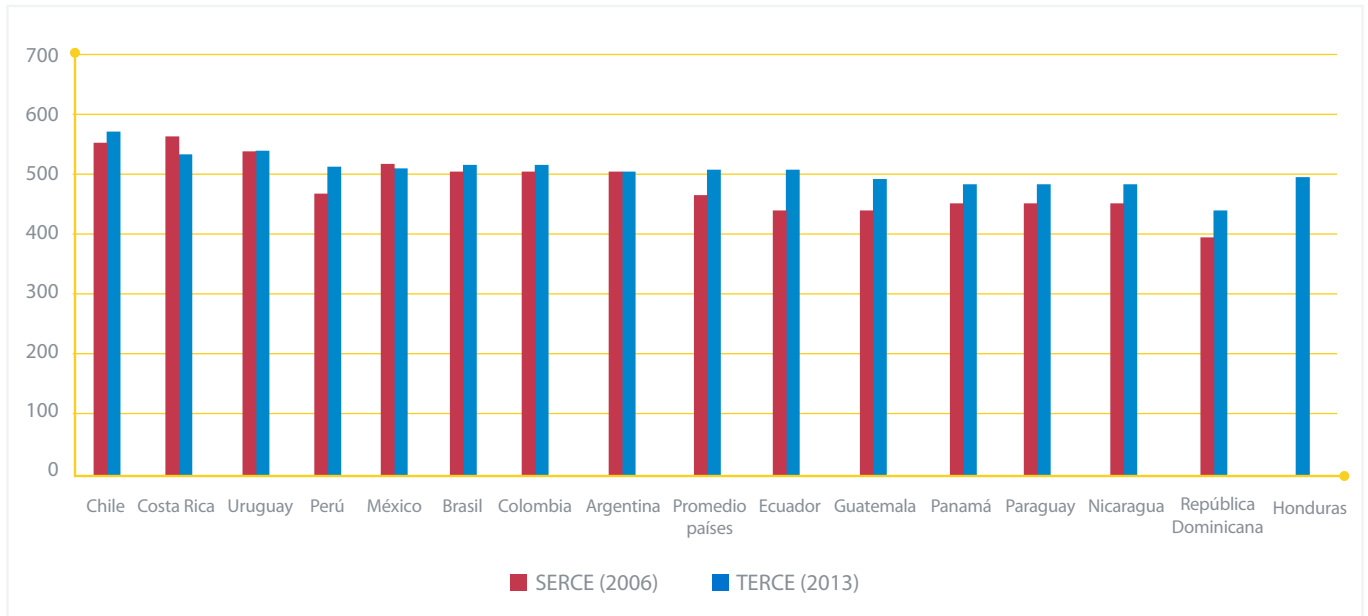
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 4. Resultados de los estudiantes de 15 años respecto de la competencia de matemática en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) según medida promedio y niveles de desempeño (% de la población evaluada), 2018



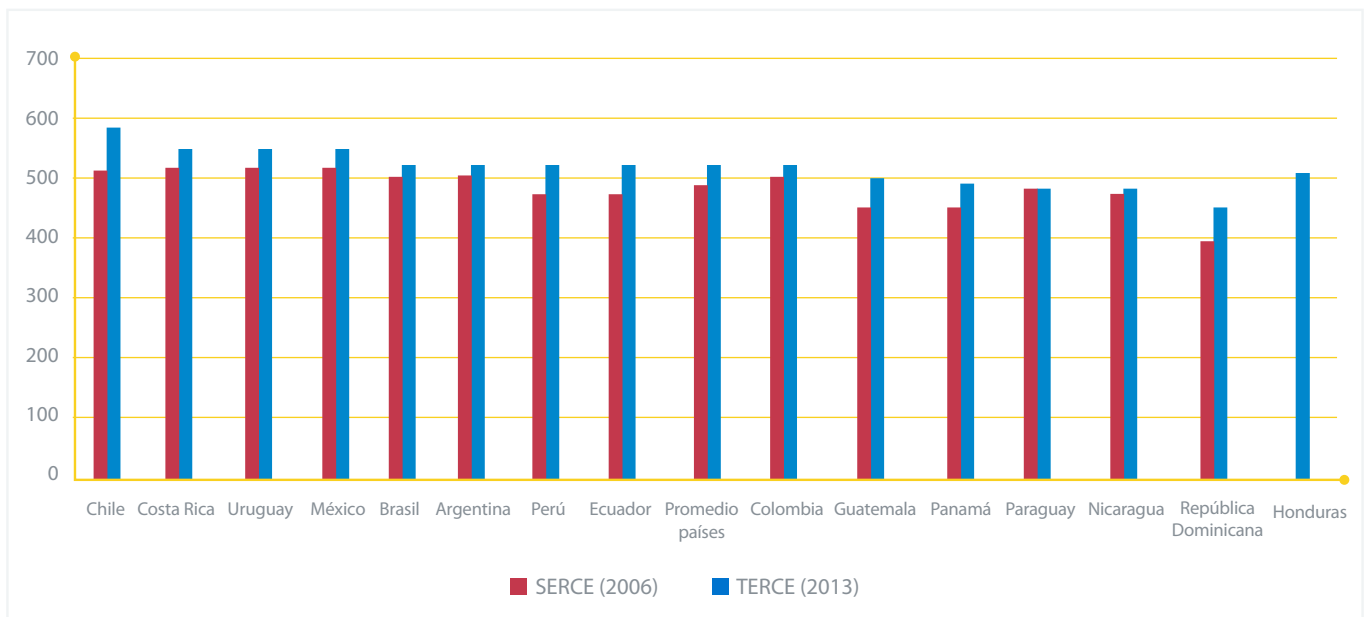
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 5. Resultados de los estudiantes de tercer grado de primaria en la competencia de lectura en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según medida promedio, 2006-2013



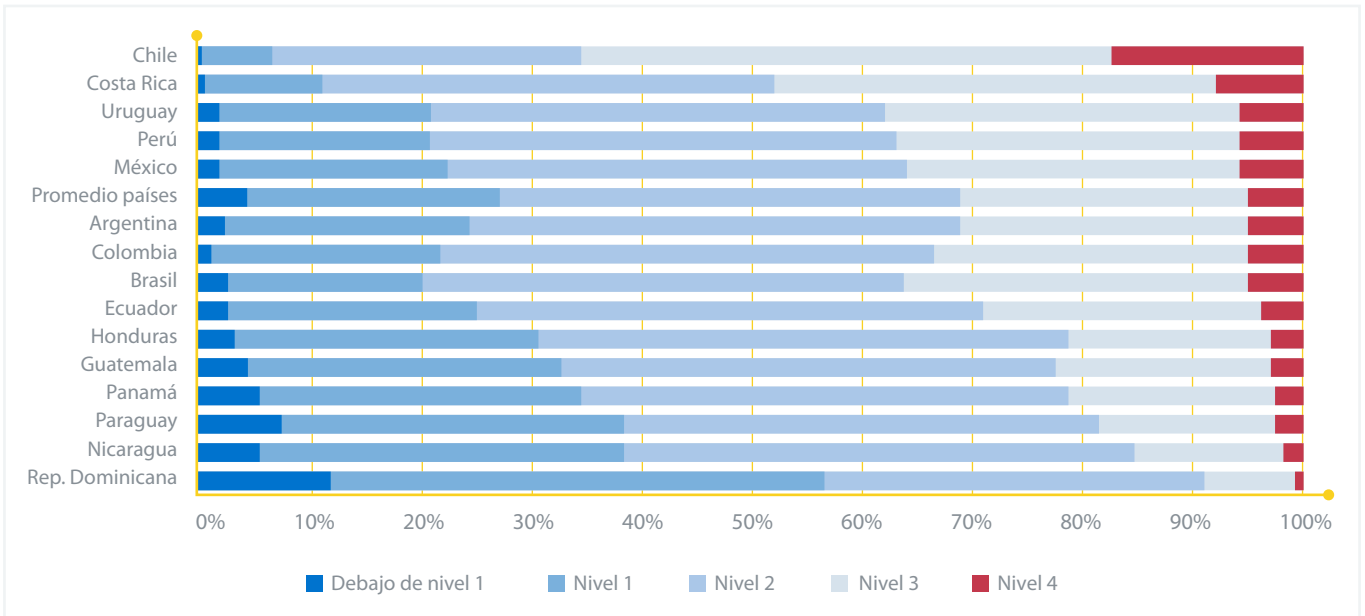
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 6. Resultados de los estudiantes de tercer grado de primaria en la competencia de matemática en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según medida promedio, 2006-2013



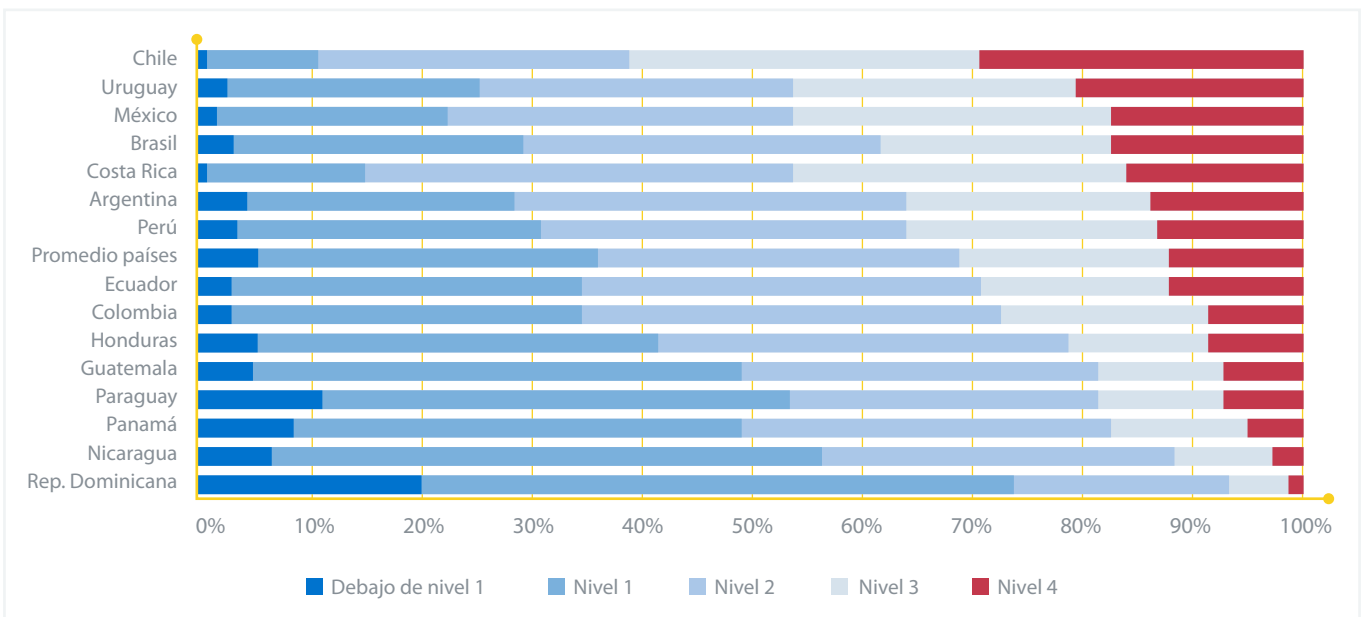
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 7. Resultados de los estudiantes de tercer grado de primaria en la competencia de lectura en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según nivel de desempeño (% de la población evaluada), 2013



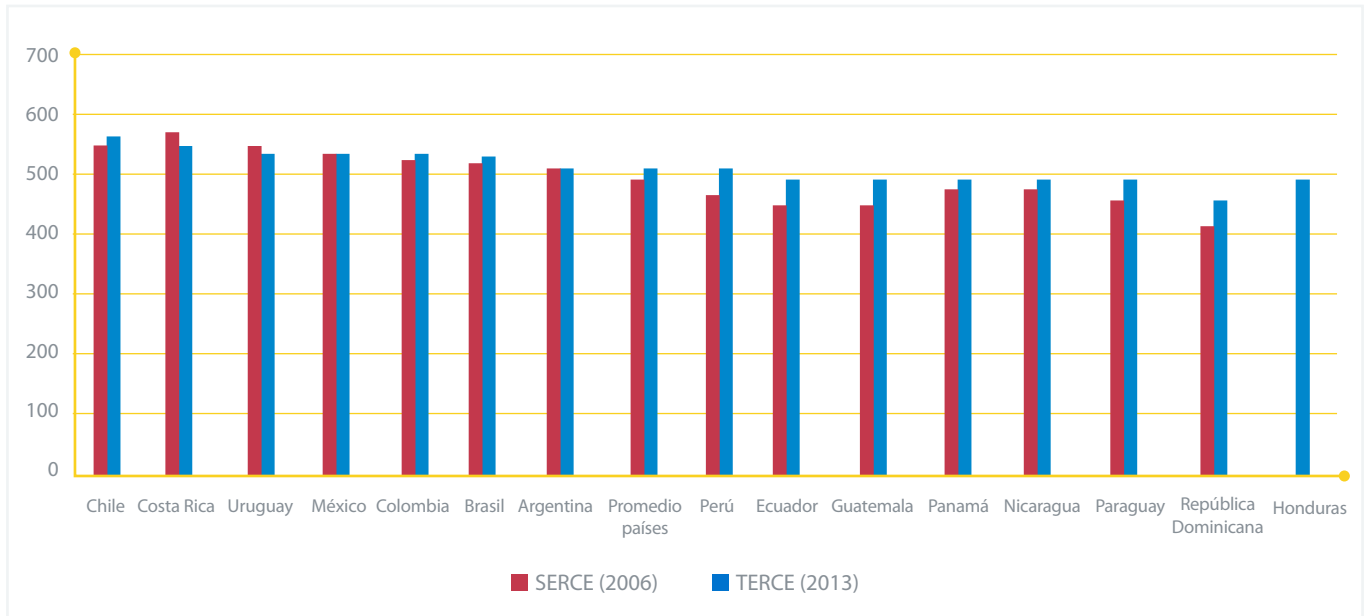
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 8. Resultados de los estudiantes de tercer grado de primaria en la competencia de matemática en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según nivel de desempeño (% de la población evaluada), 2013



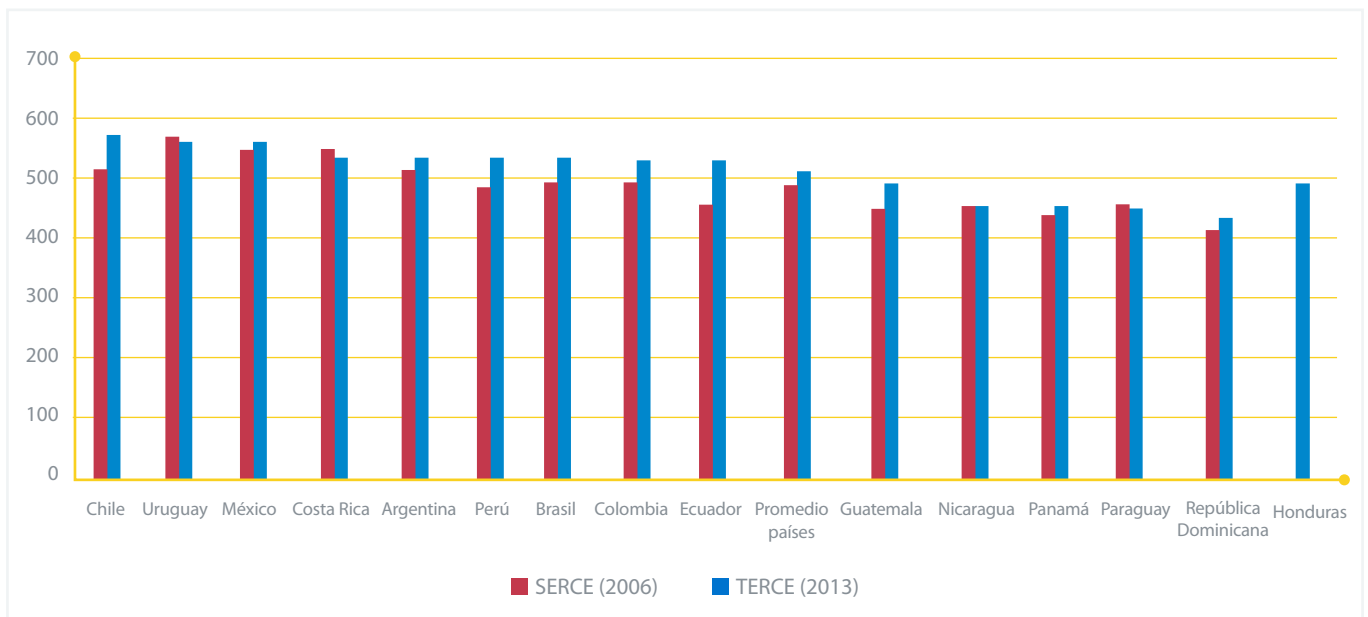
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 9. Resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria en la competencia de lectura en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según medida promedio, 2006-2013



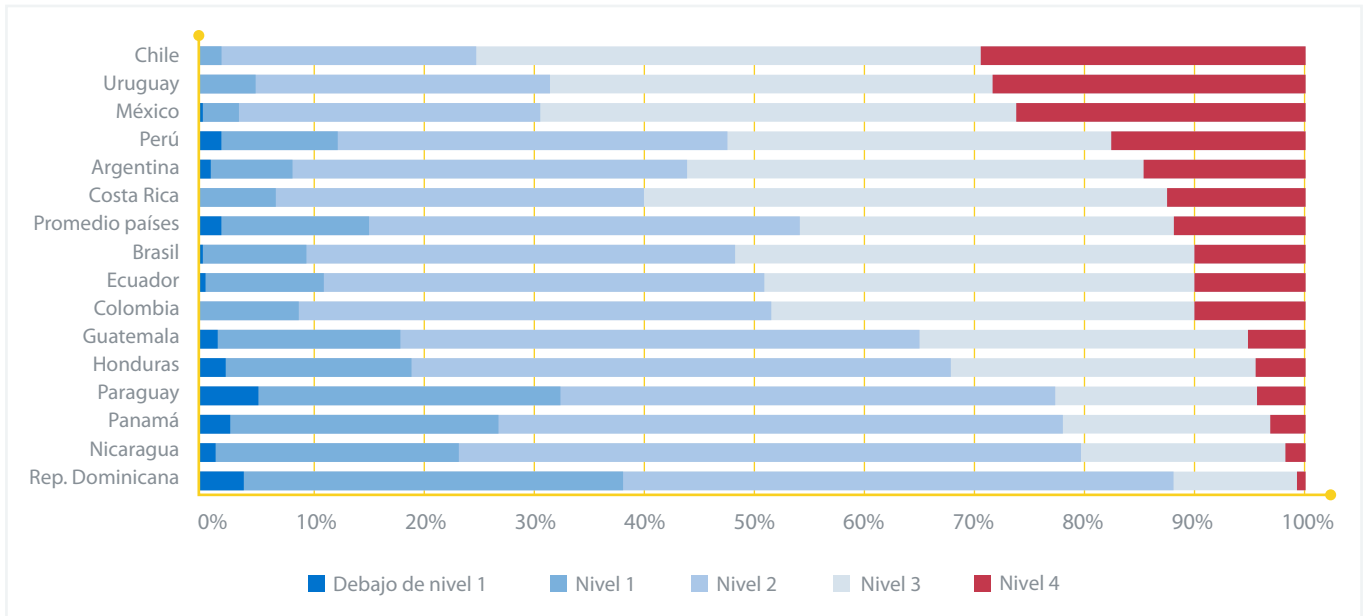
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 10. Resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria en la competencia de matemática en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según medida promedio, 2006-2013



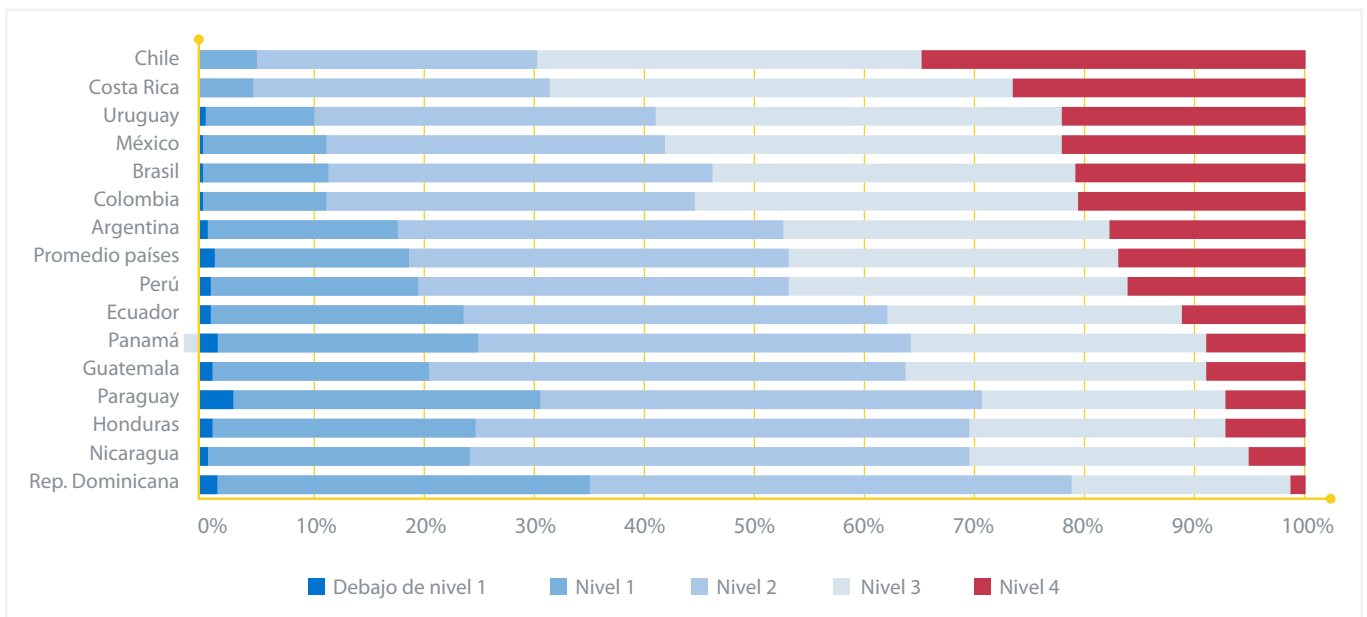
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 11. Resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria en la competencia de lectura en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según nivel de desempeño (% de la población evaluada), 2013



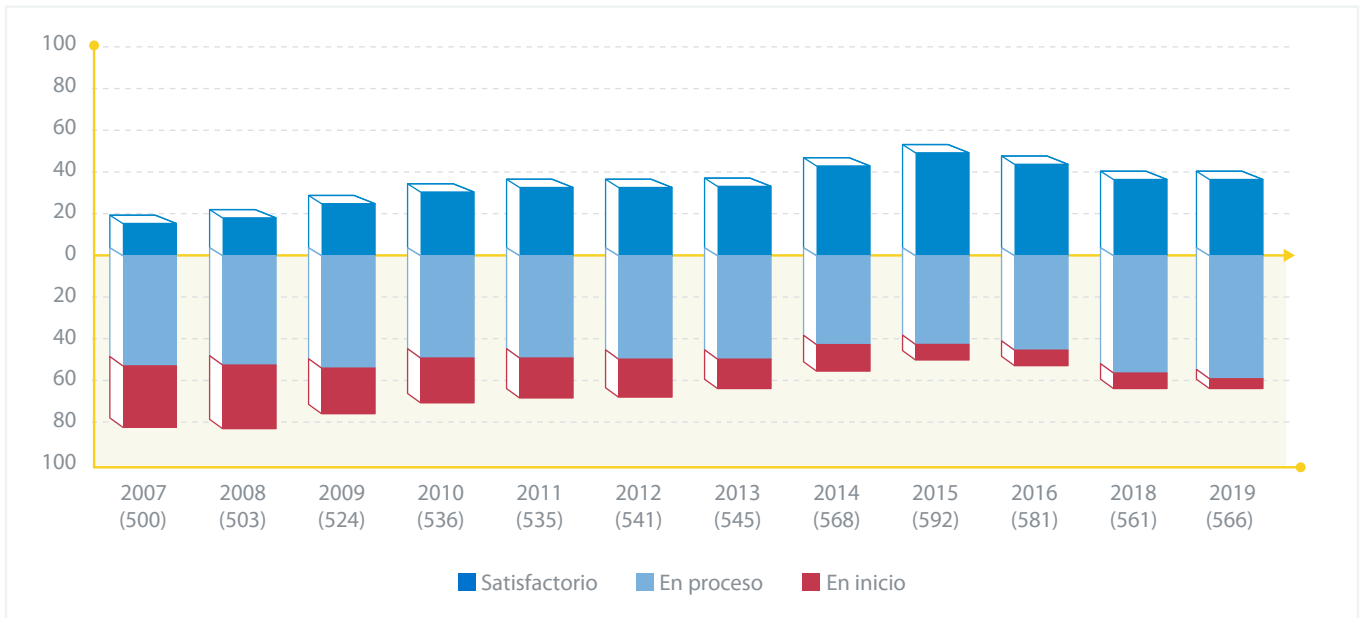
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 12. Resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria en la competencia de matemática en el Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) según nivel de desempeño (% de la población evaluada), 2013



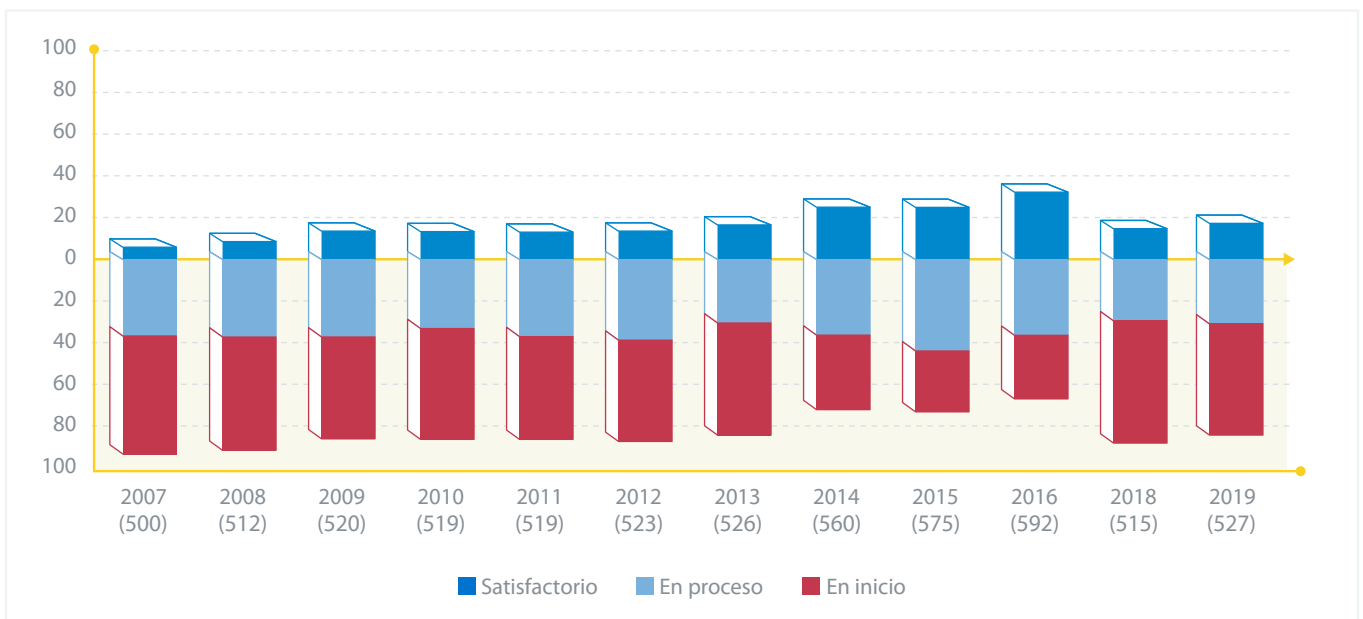
Fuente: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE) – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
Elaboración propia.

Figura 13. Resultados de los estudiantes de segundo grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro en la competencia de lectura (% de la población evaluada), 2007-2019



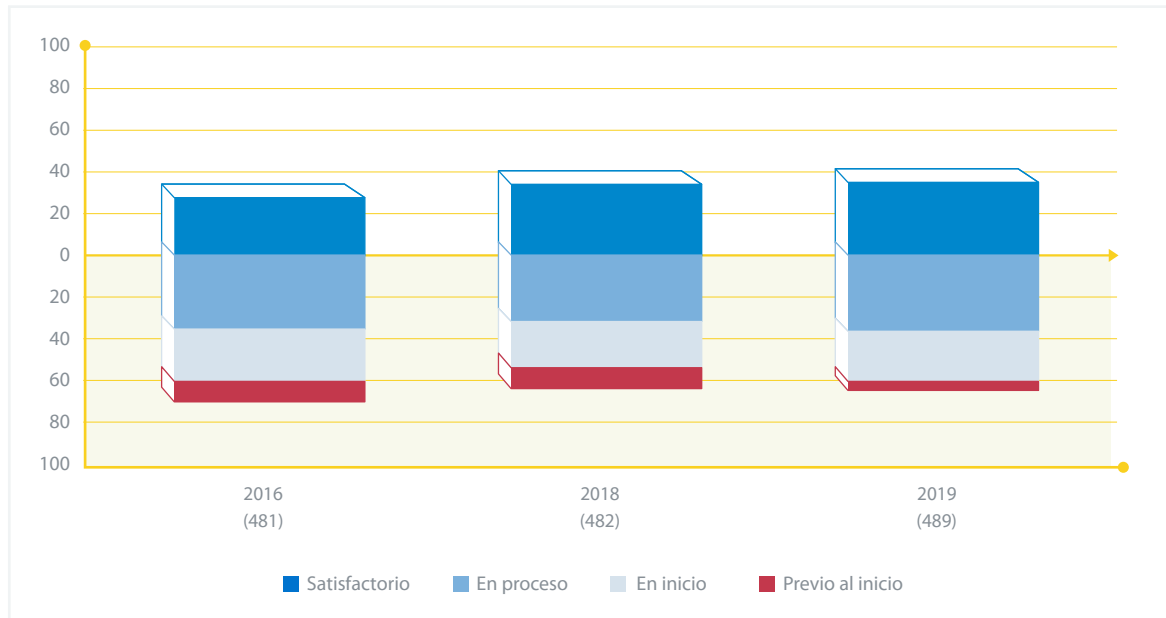
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 14. Resultados de los estudiantes de segundo grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro en la competencia de matemática (% de la población evaluada), 2007-2019



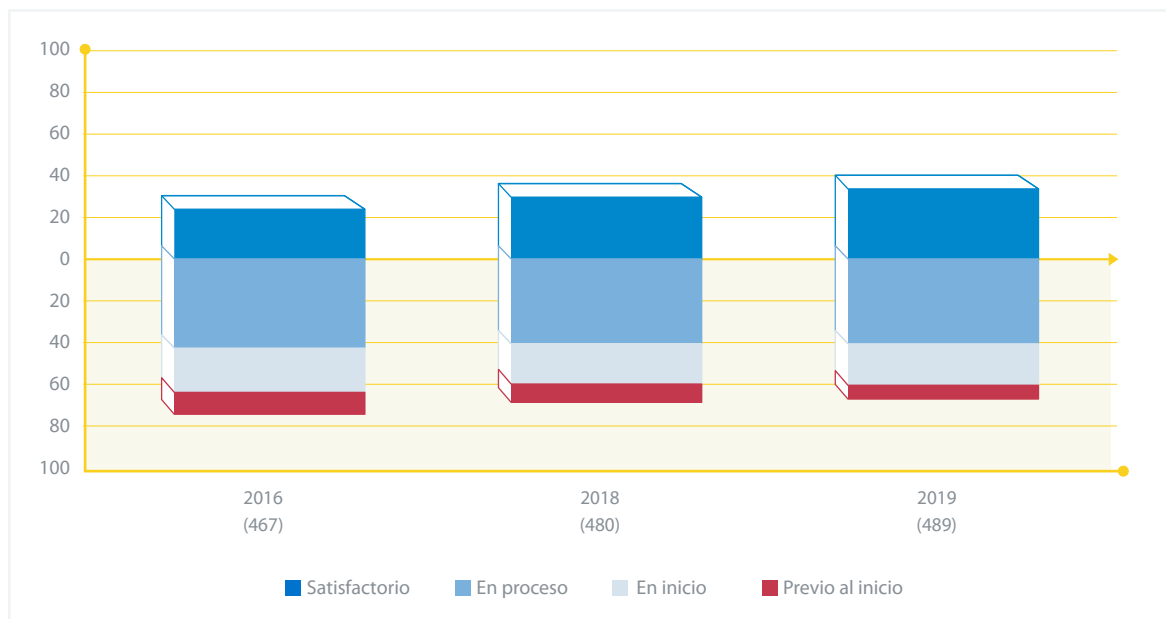
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 15. Resultados de los estudiantes de cuarto grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro en la competencia de lectura (% de la población evaluada), 2016-2019



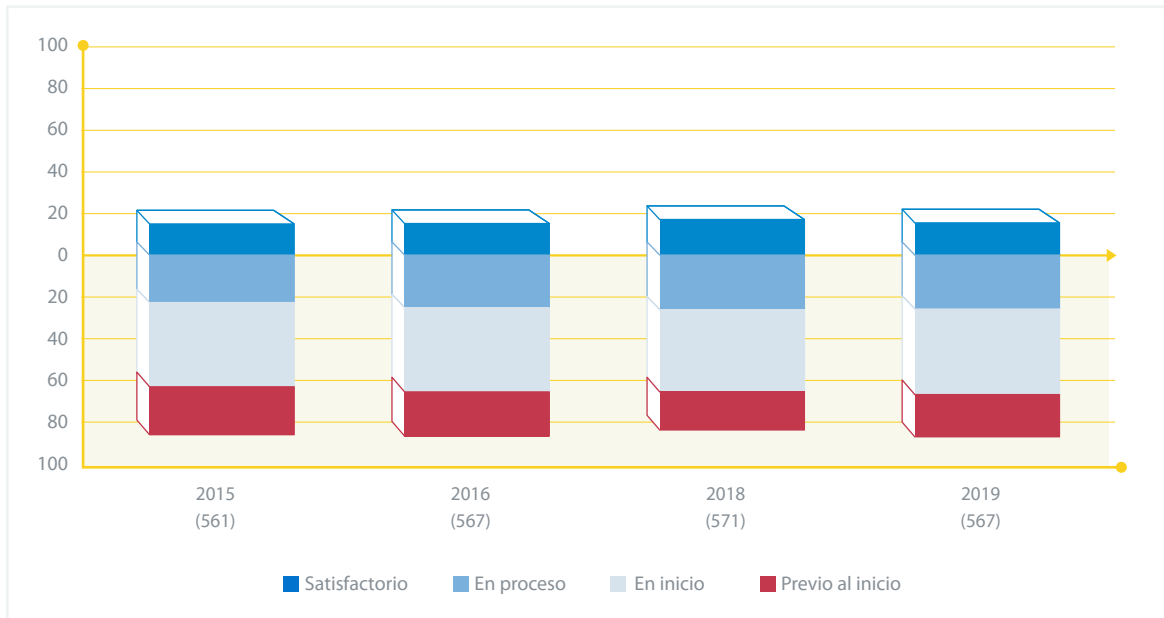
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 16. Resultados de los estudiantes de cuarto grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro en la competencia de matemática (% de la población evaluada), 2016-2019



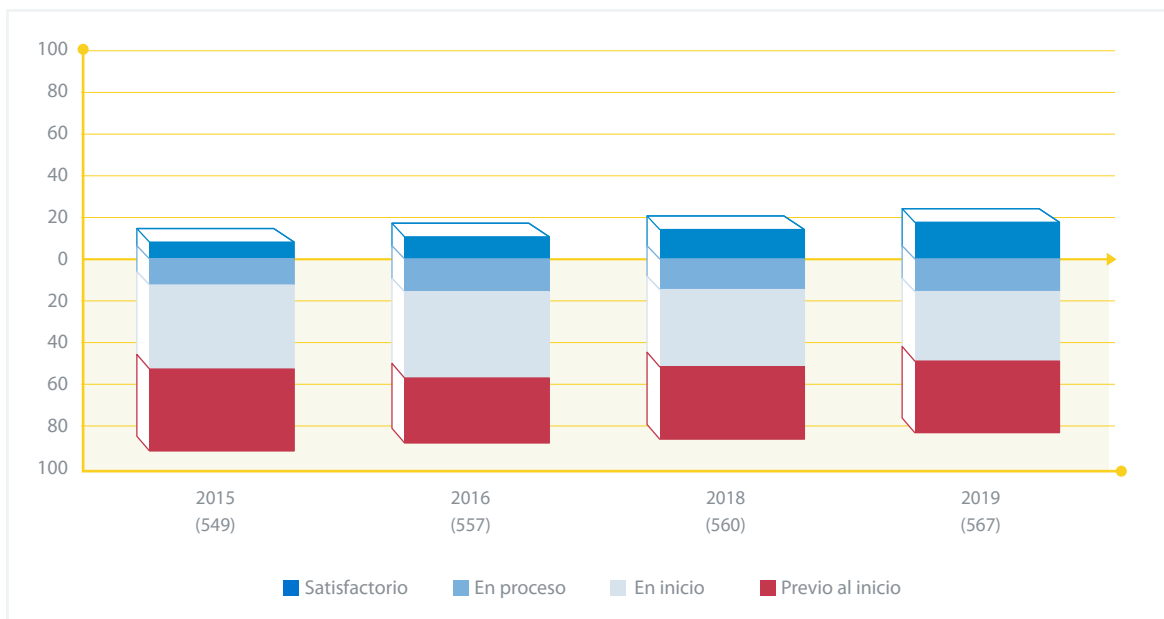
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 17. Resultados de los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro en la competencia de lectura (% de la población evaluada), 2015-2019



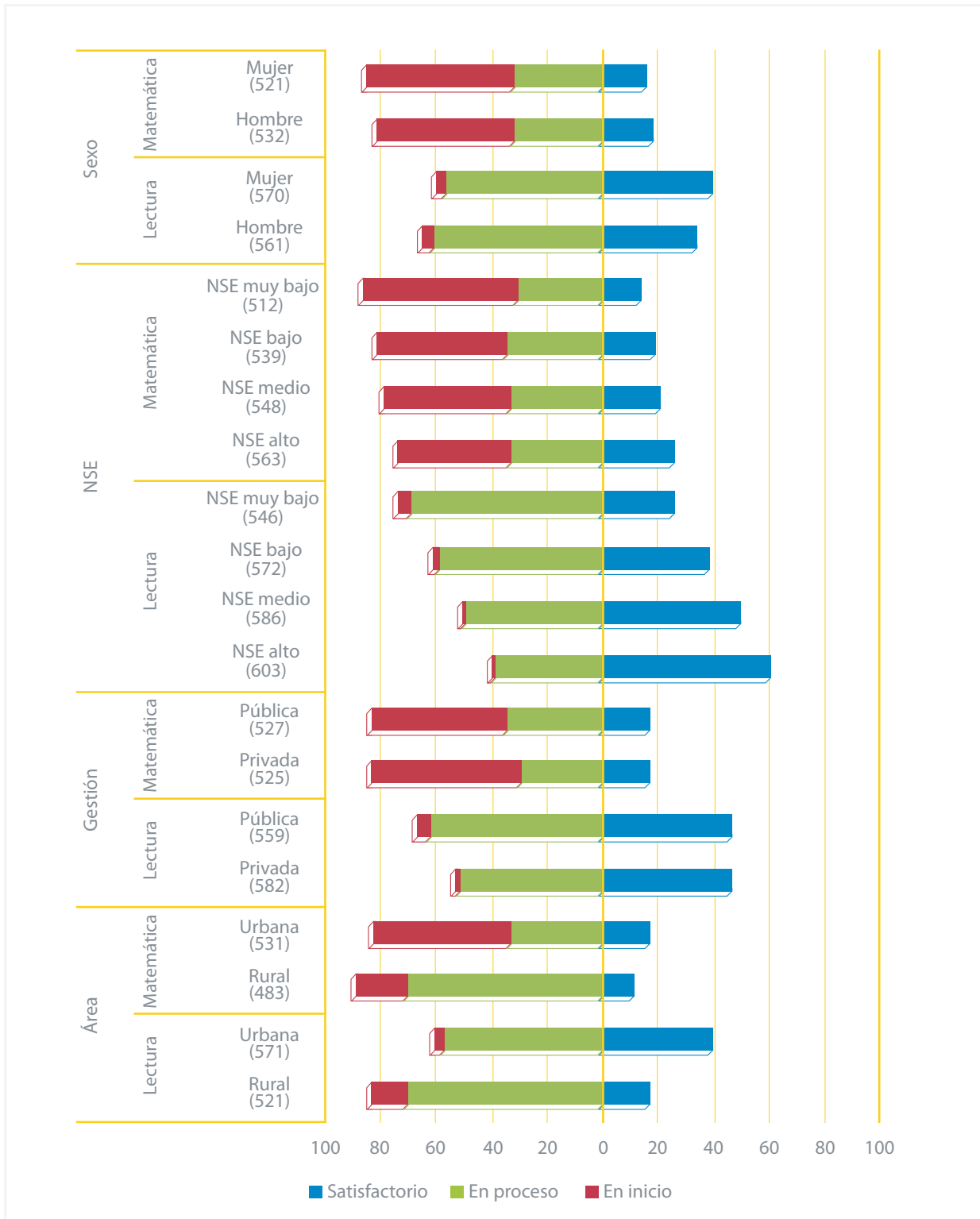
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 18. Resultados de los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro en la competencia de matemática (% de la población evaluada), 2015-2019



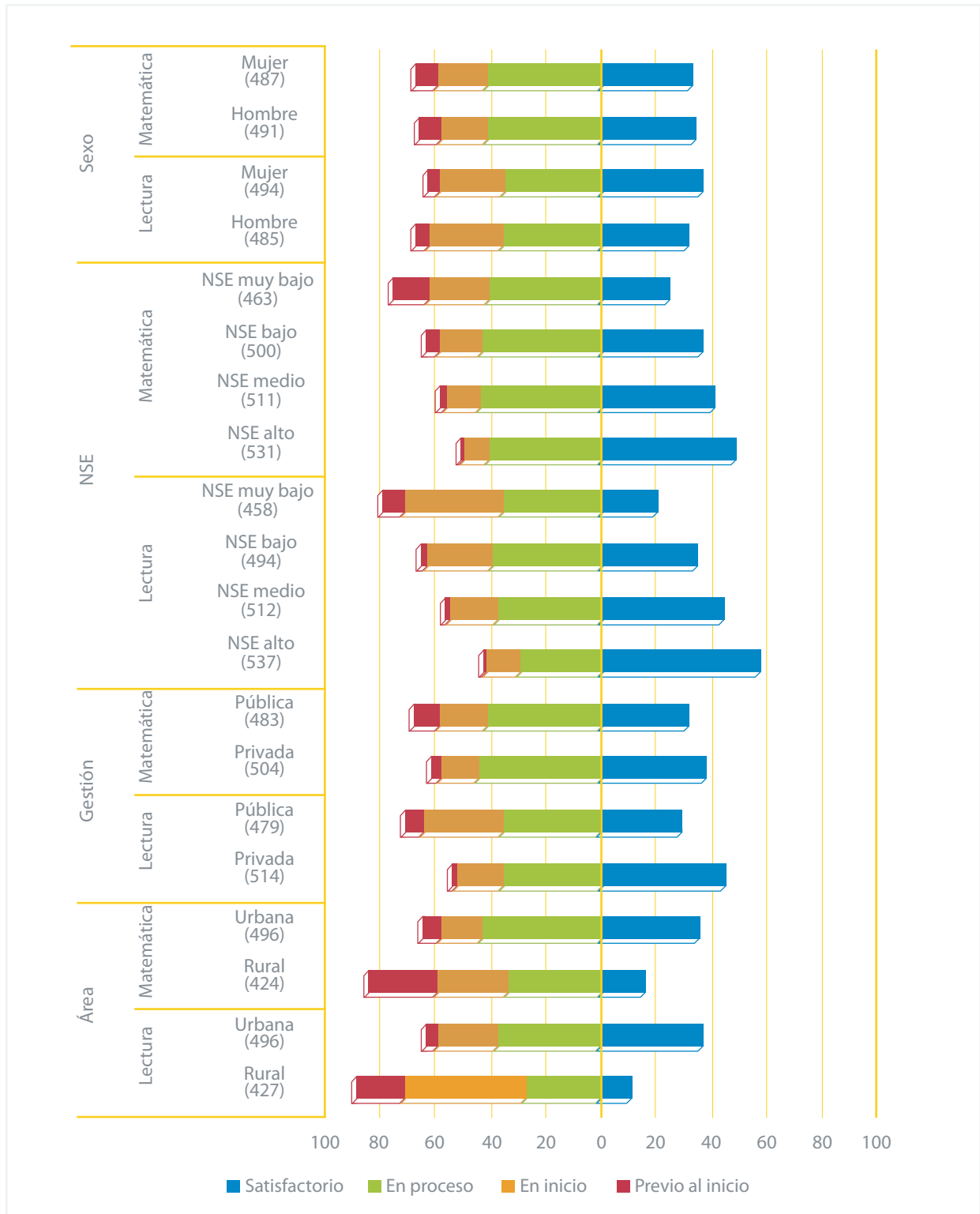
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 19. Resultados de los estudiantes de segundo grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro por características del estudiante y de la escuela (% de la población evaluada), 2019



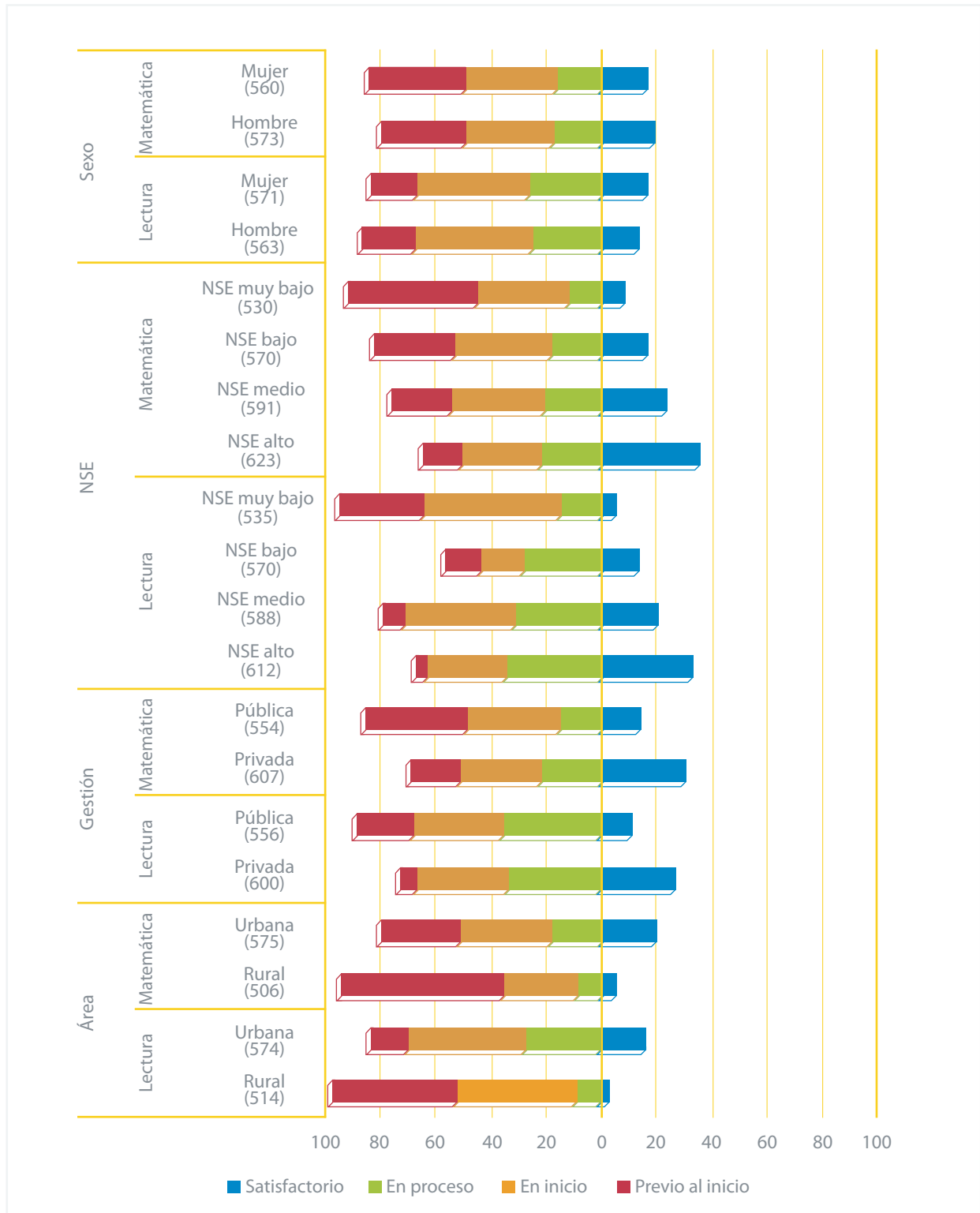
Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Figura 20. Resultados de los estudiantes de cuarto grado de primaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro por características del estudiante y de la escuela (% de la población evaluada), 2019



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

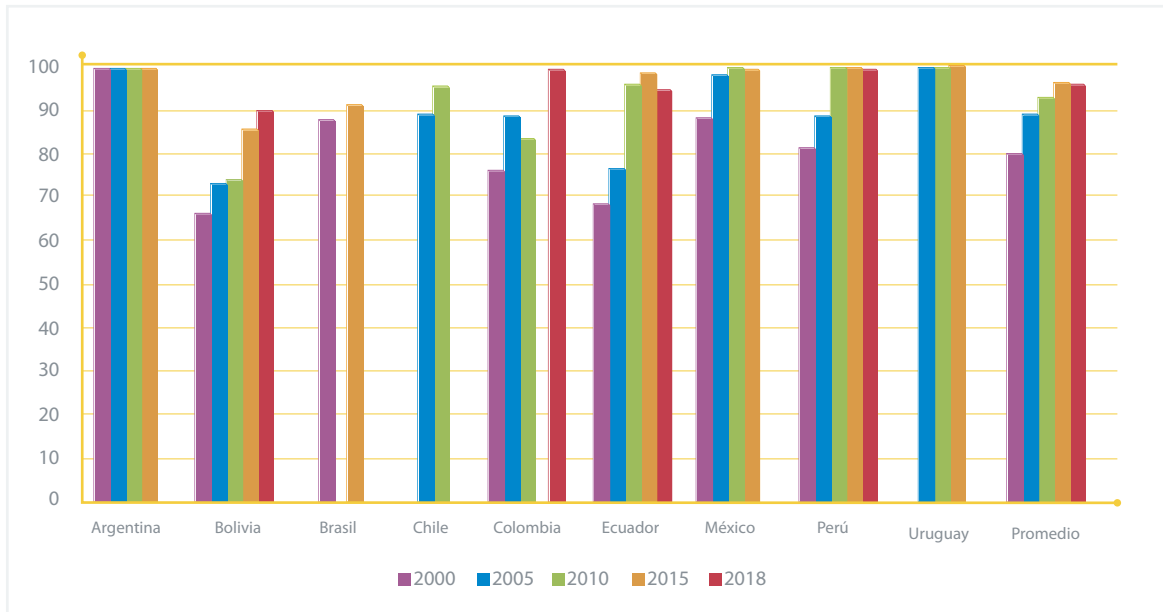
Figura 21. Resultados de los estudiantes de segundo grado de secundaria en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) según medida promedio y niveles de logro por características del estudiante y de la escuela (% de la población evaluada), 2019



Fuente: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) - Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

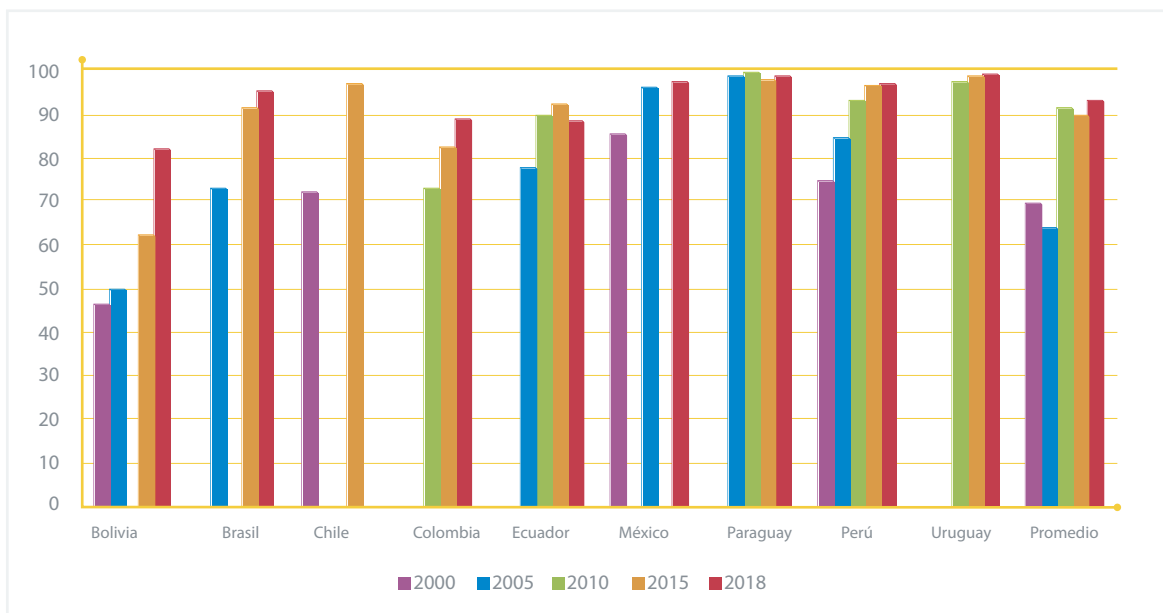
Meta 2

Figura 22. Tasa de matrícula neta ajustada, un año antes de la edad oficial de ingreso a la primaria (%), 2000-2018



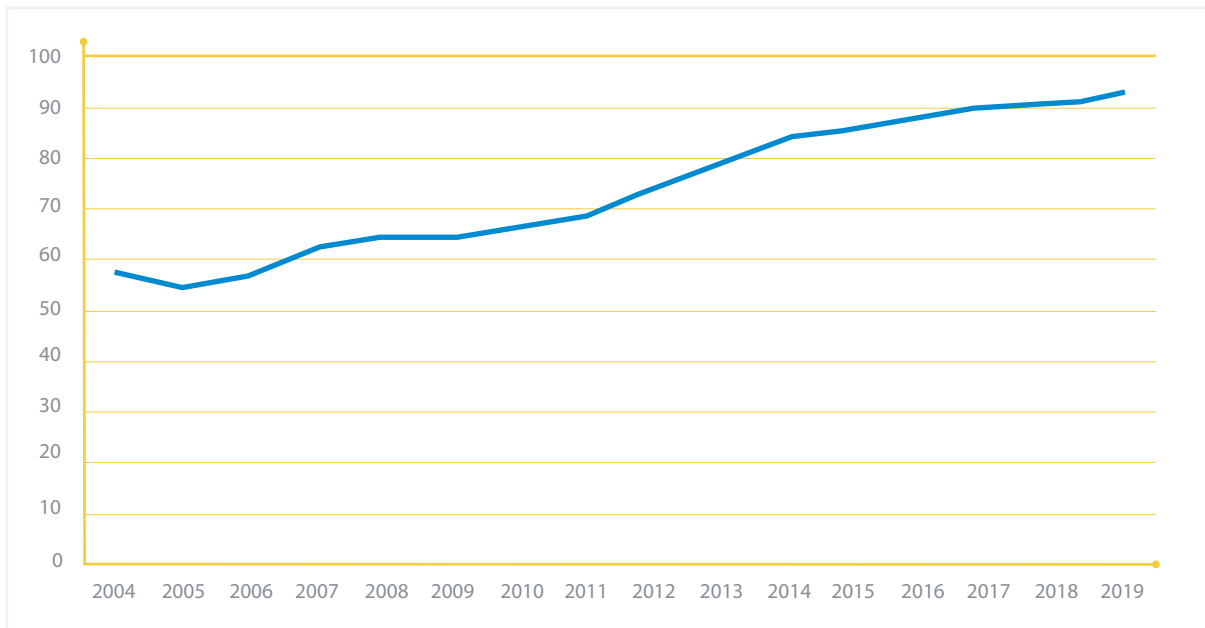
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 23. Tasa de asistencia neta ajustada, un año antes de la edad oficial de ingreso a la escuela primaria (%), 2000-2018



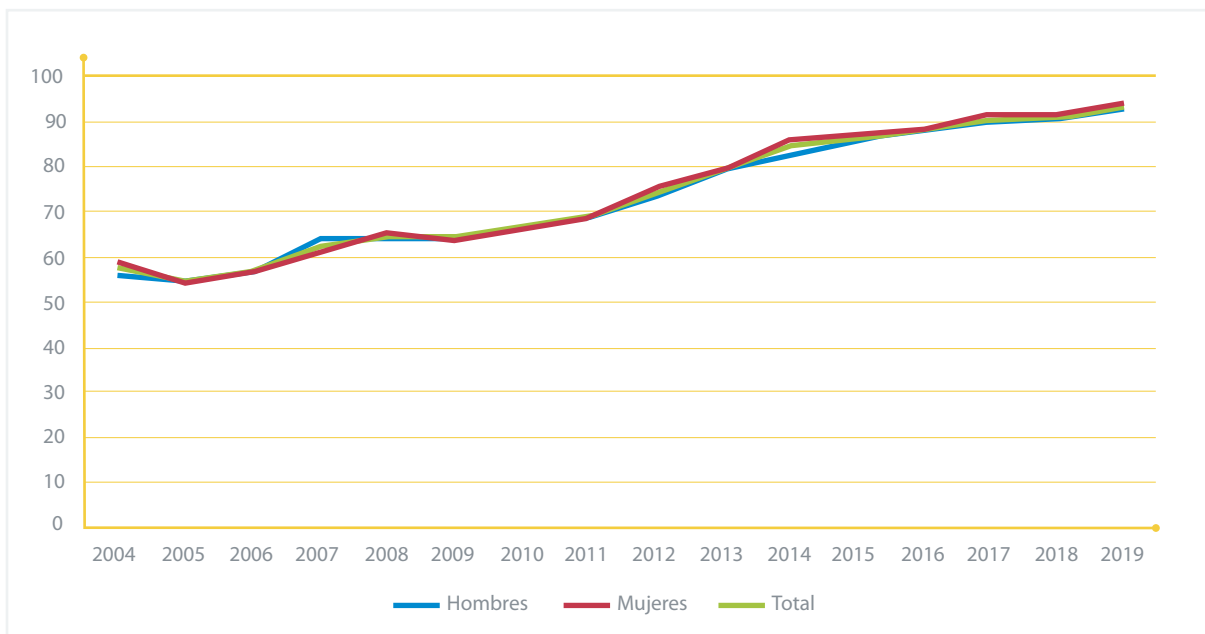
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 24. Tasa de asistencia, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



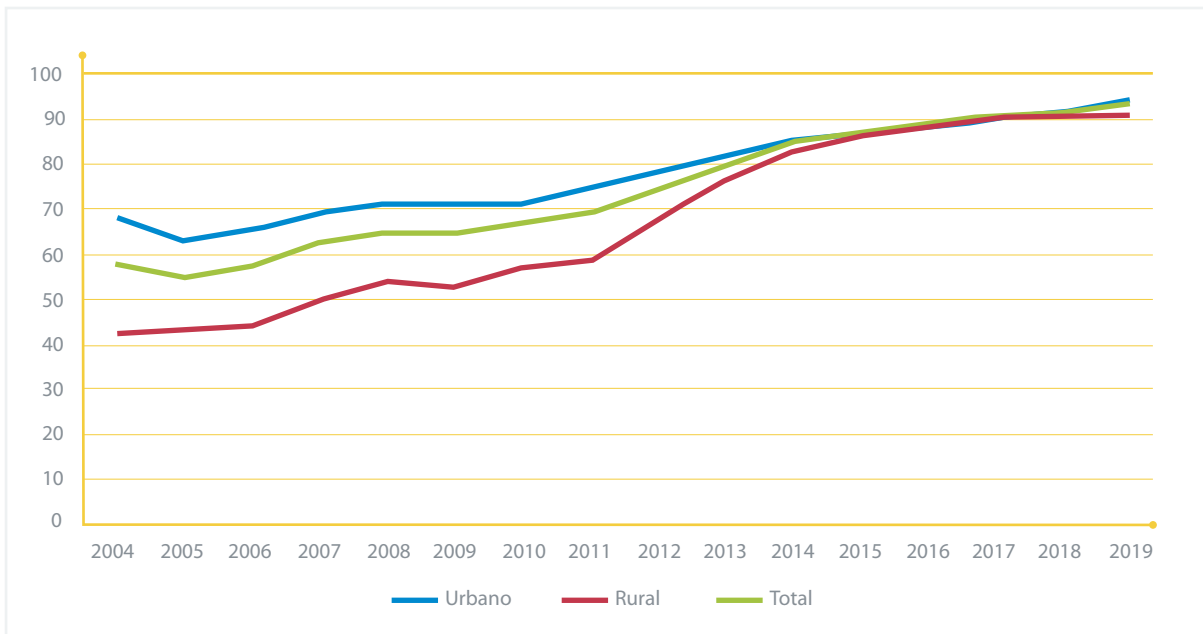
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 25. Tasa de asistencia según sexo, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



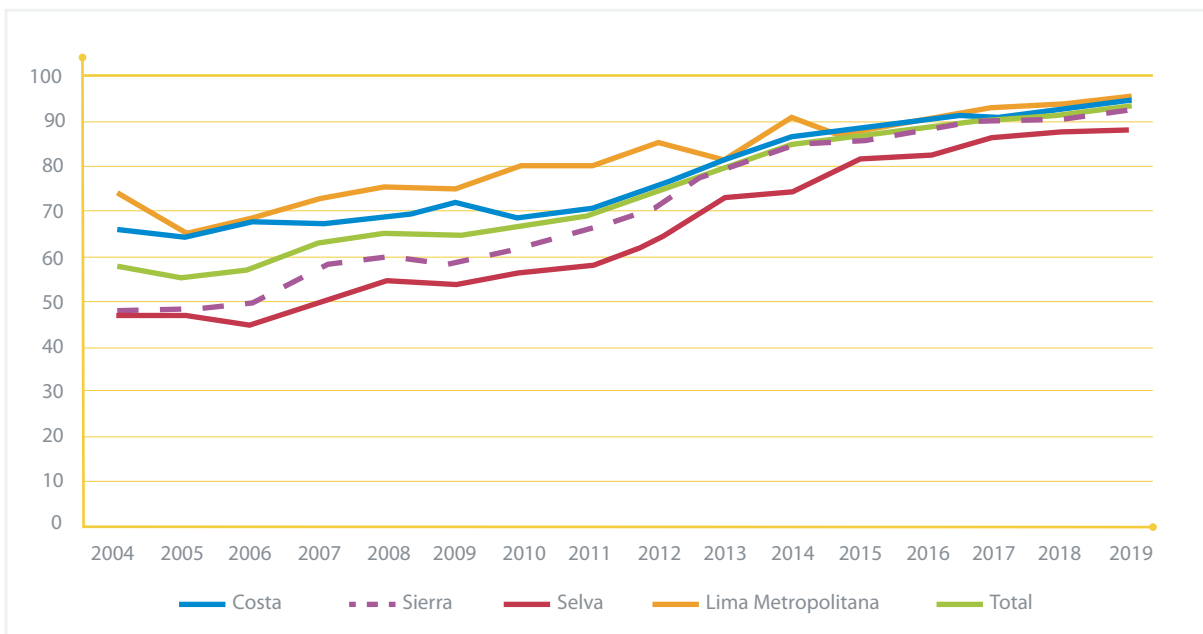
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 26. Tasa de asistencia según área de residencia, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



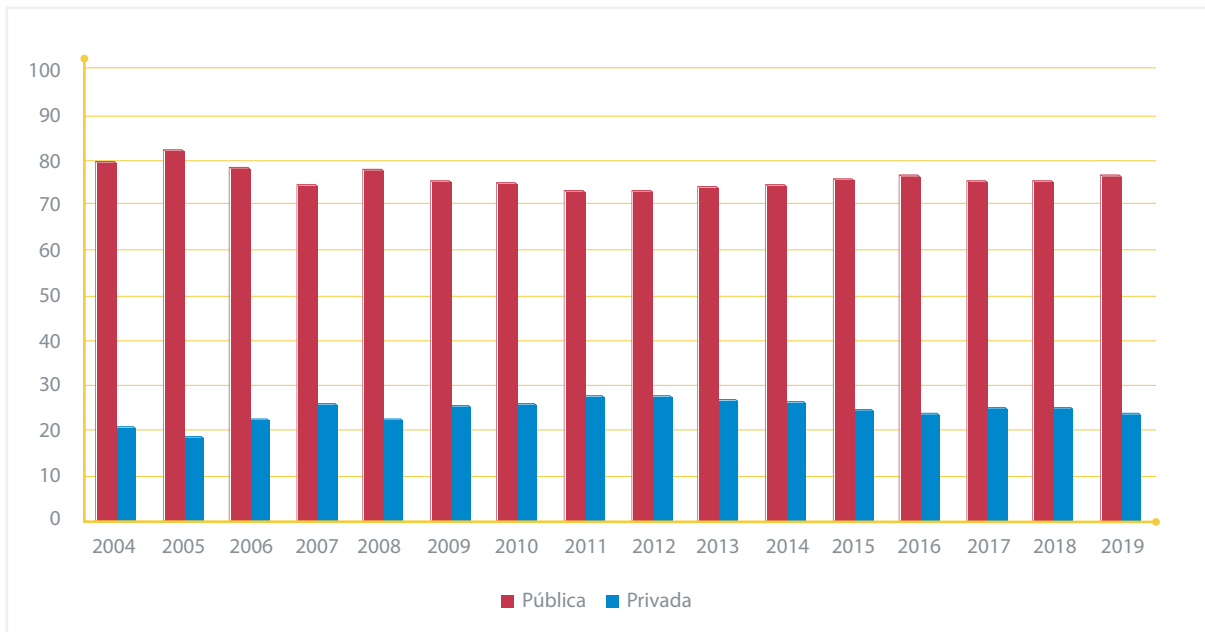
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 27. Tasa de asistencia según región natural, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



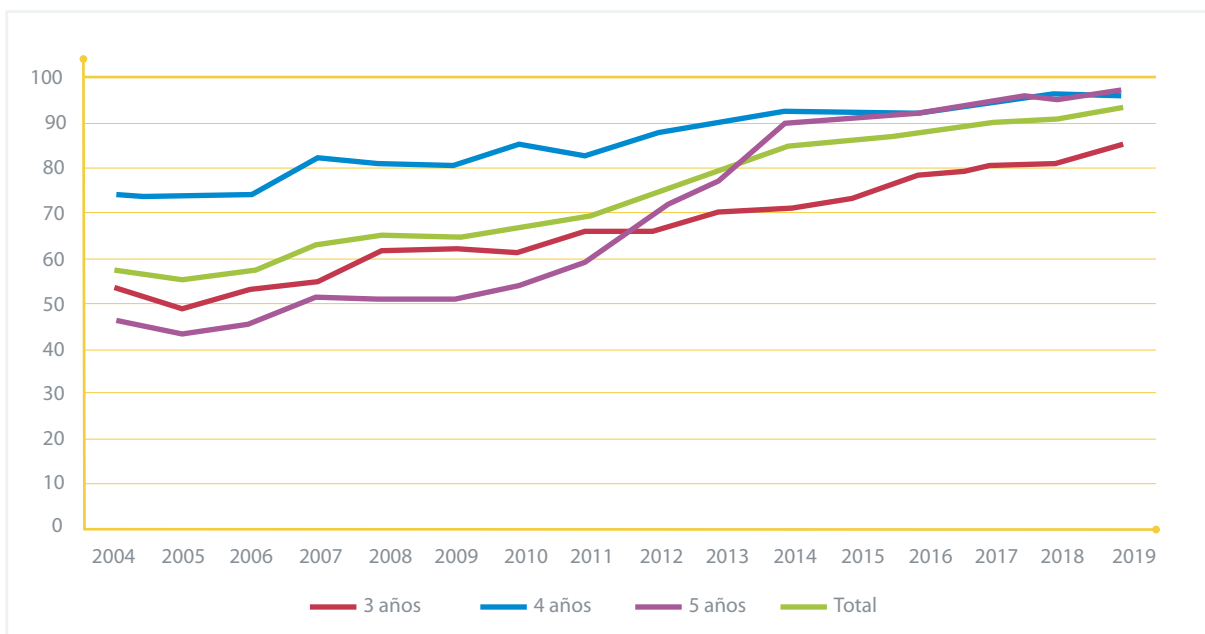
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 28. Tasa de asistencia según tipo de gestión de la institución educativa, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



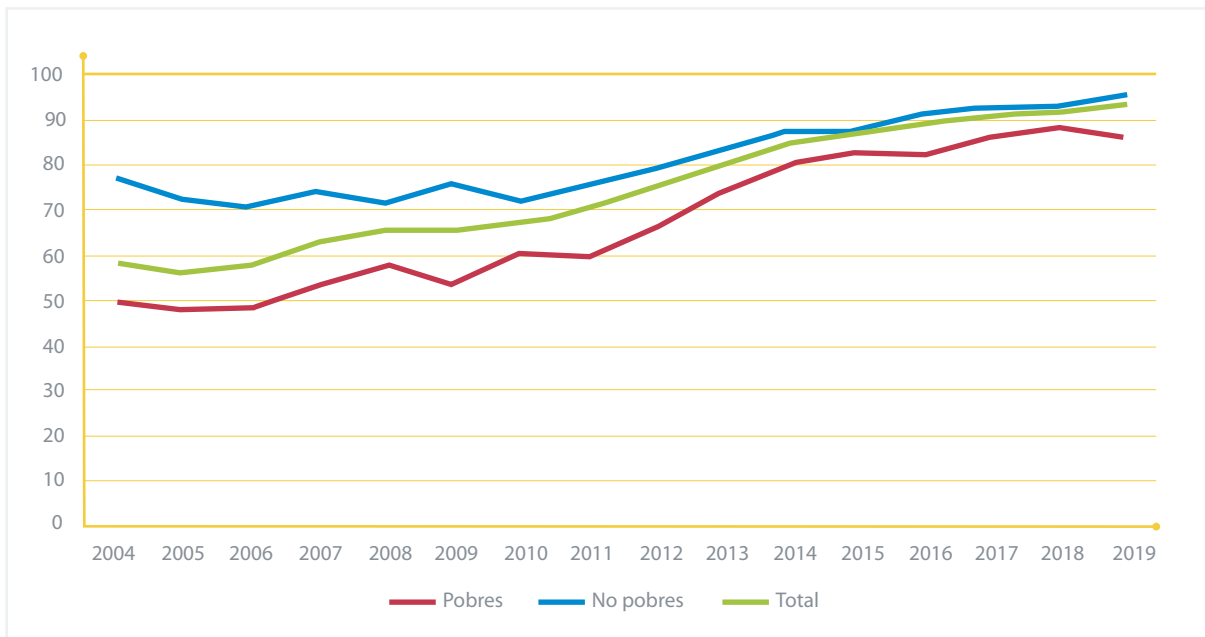
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 29. Tasa de asistencia según edad, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



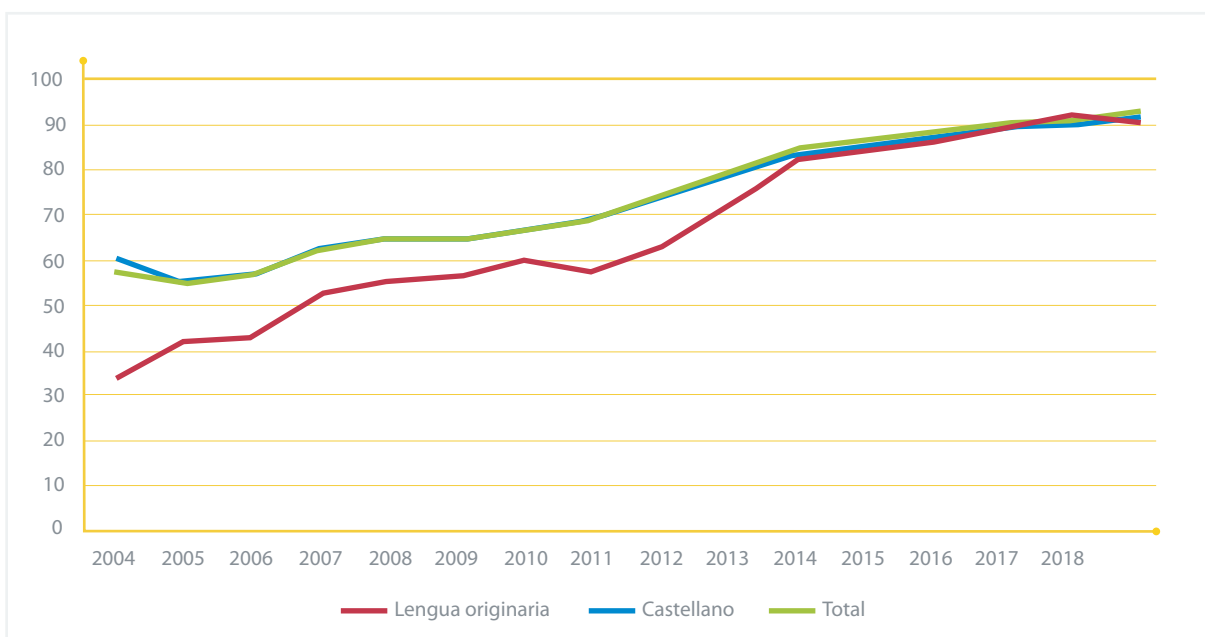
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 30. Tasa de asistencia según nivel de pobreza monetaria, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

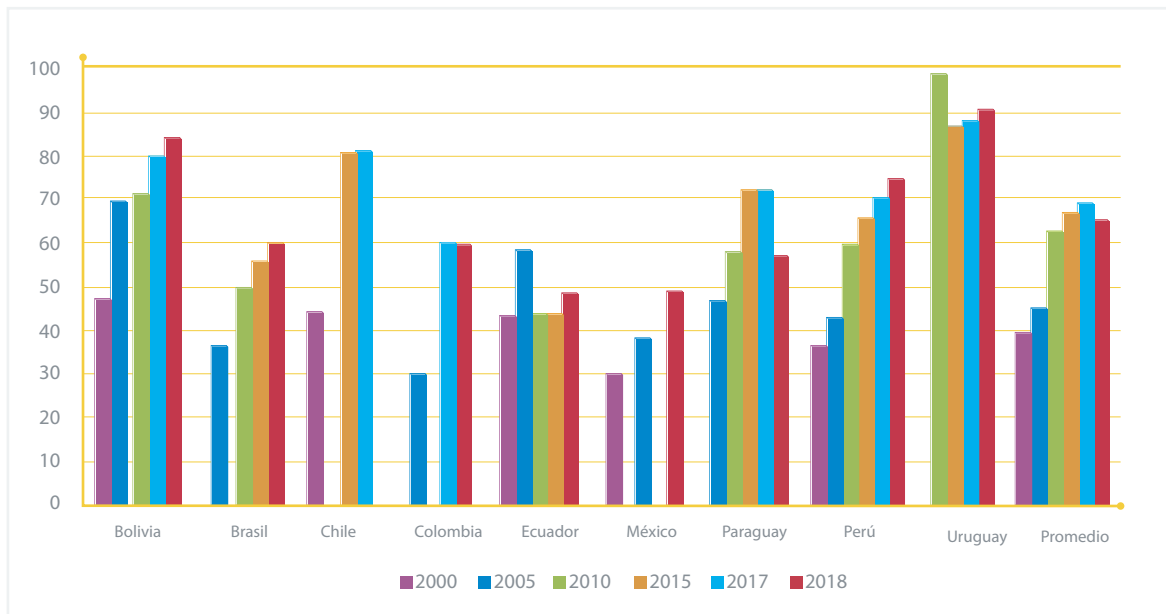
Figura 31. Tasa de asistencia según lengua materna, educación inicial (% de población de 3 a 5 años), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

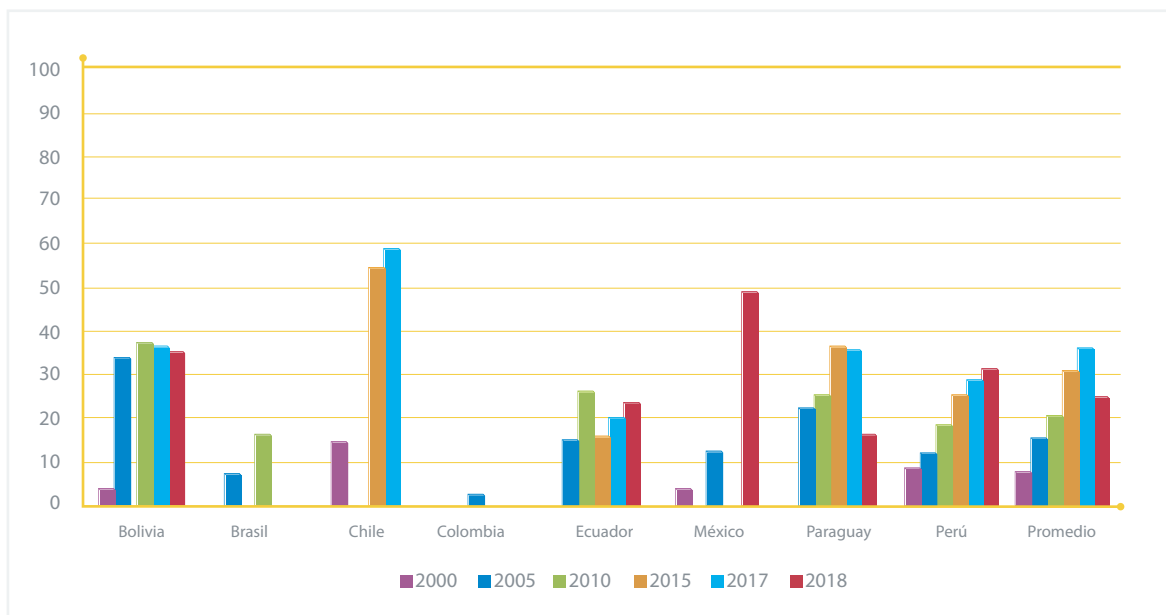
Meta 3

Figura 32. Tasa bruta de asistencia a la educación terciaria (datos de encuestas de hogares) (%), 2000-2018



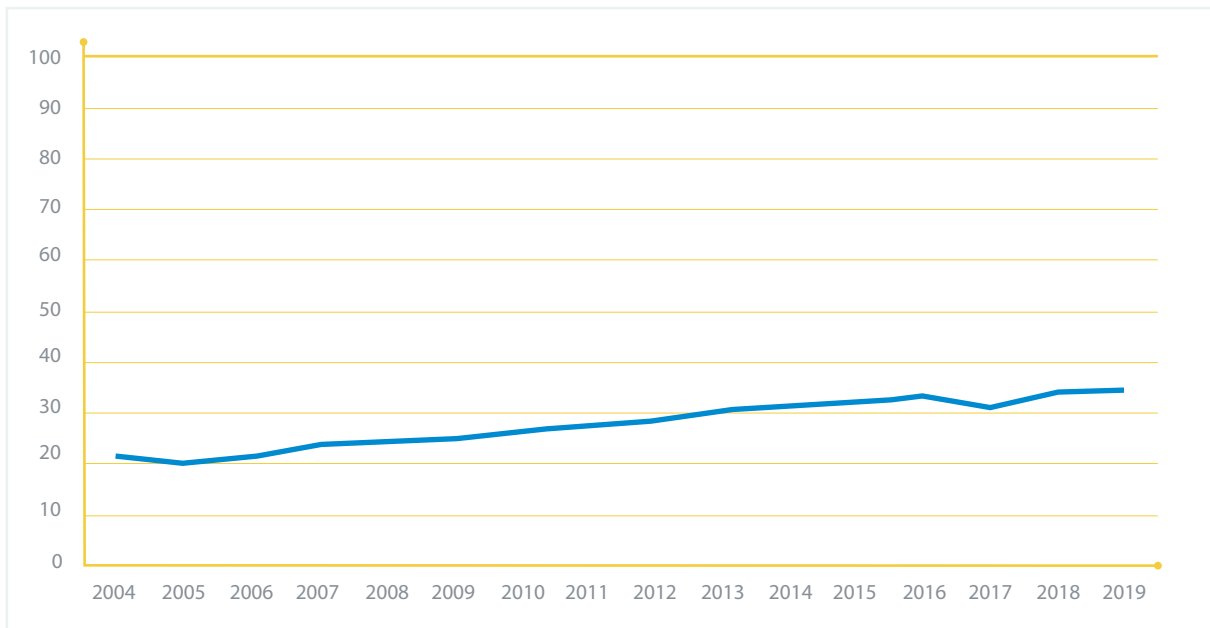
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 33. Tasa bruta de asistencia a la educación terciaria (datos de encuestas de hogares), quintil más pobre (%), 2000-2018



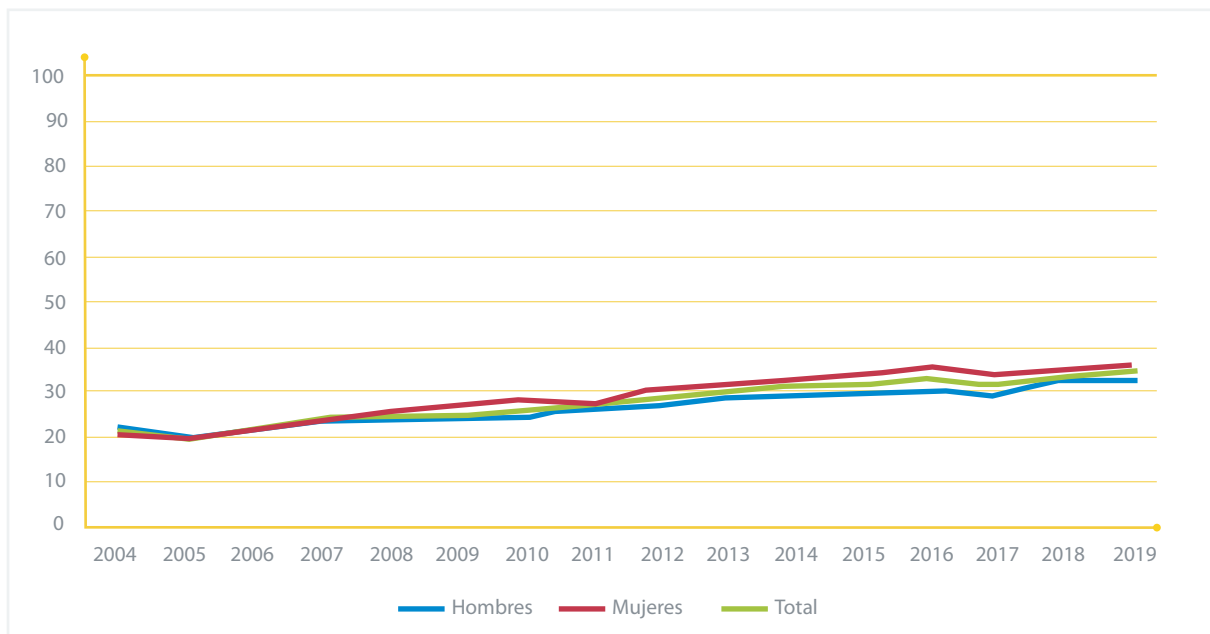
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 34. Tasa de asistencia, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



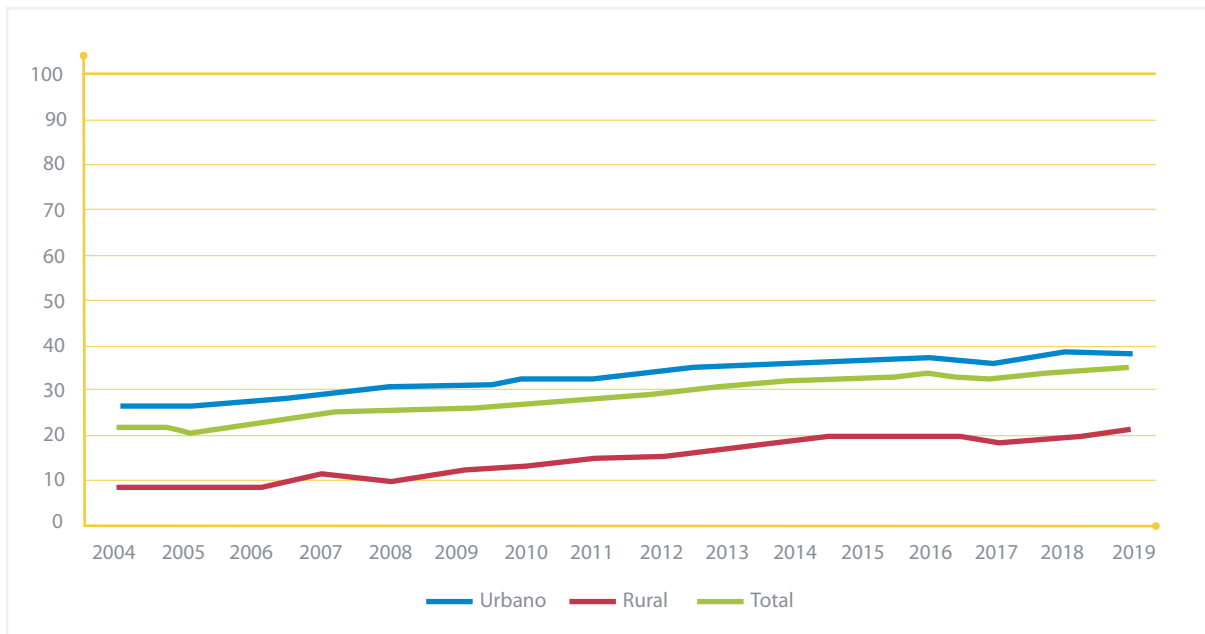
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO).
Elaboración propia.

Figura 35. Tasa de asistencia según sexo, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



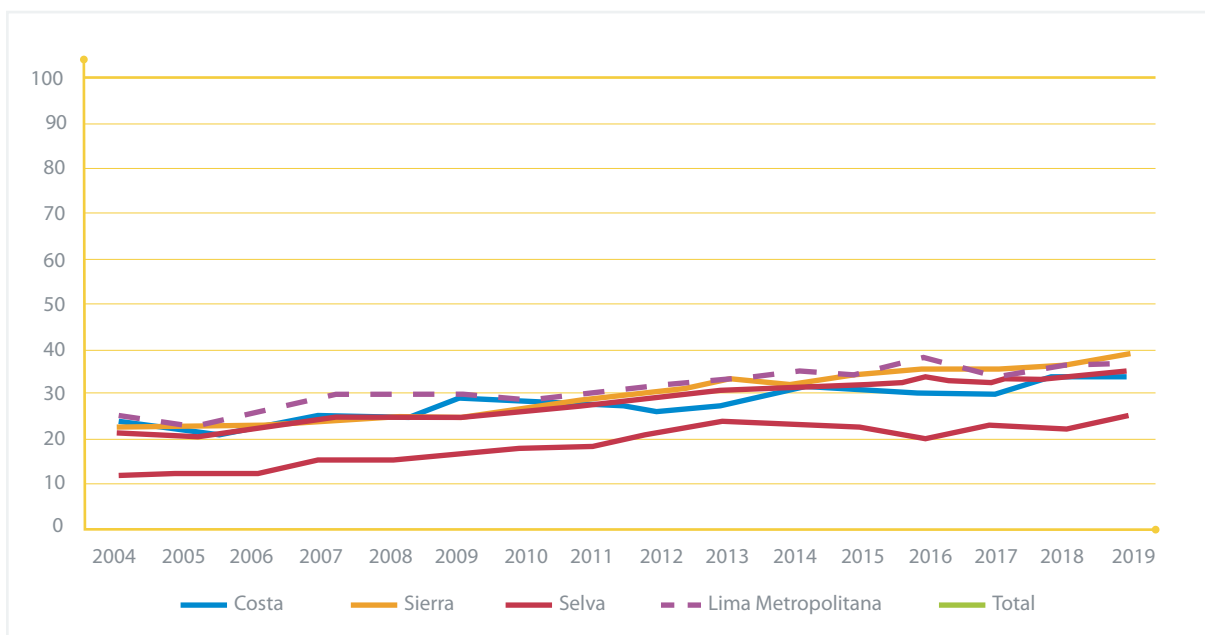
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO).
Elaboración propia.

Figura 36. Tasa de asistencia según área de residencia, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



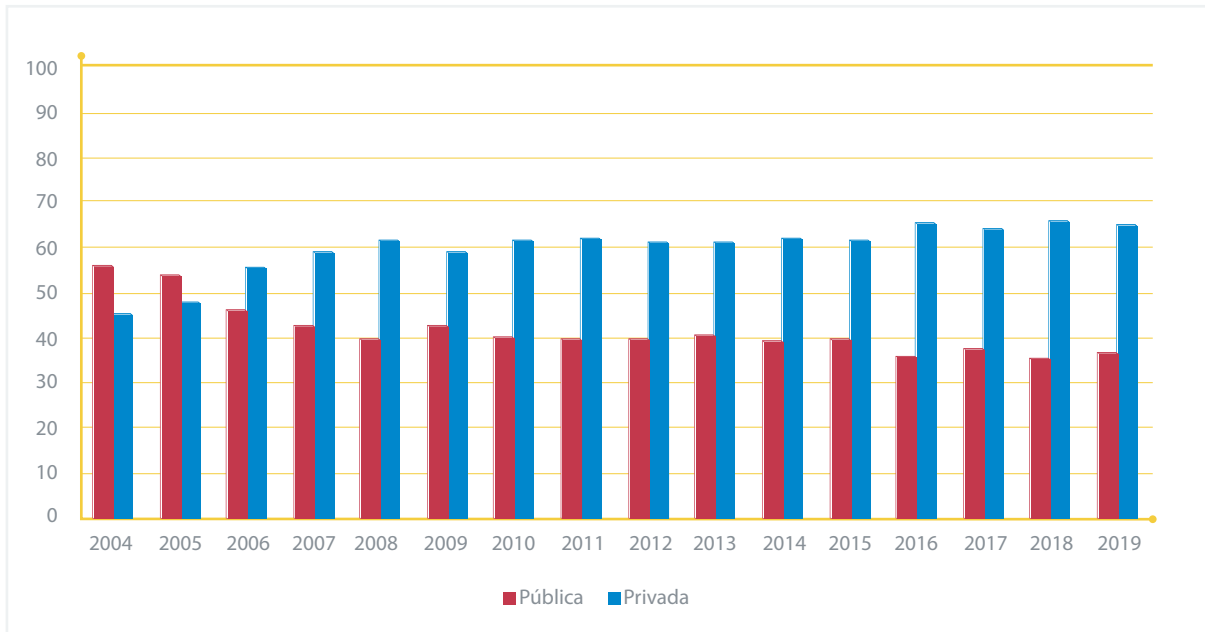
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO).
Elaboración propia.

Figura 37. Tasa de asistencia según región natural, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



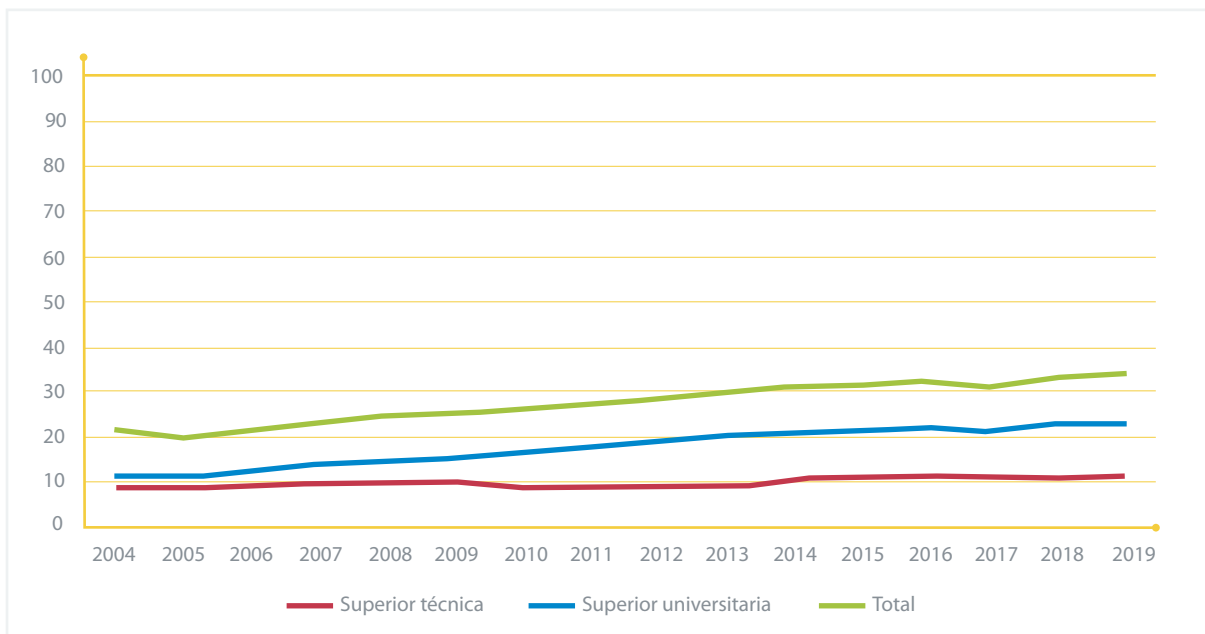
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO).
Elaboración propia.

Figura 38. Proporción de la asistencia según tipo de gestión de la institución educativa, educación superior (% de población de 17 a 24 años que asiste a la educación superior), 2004-2019



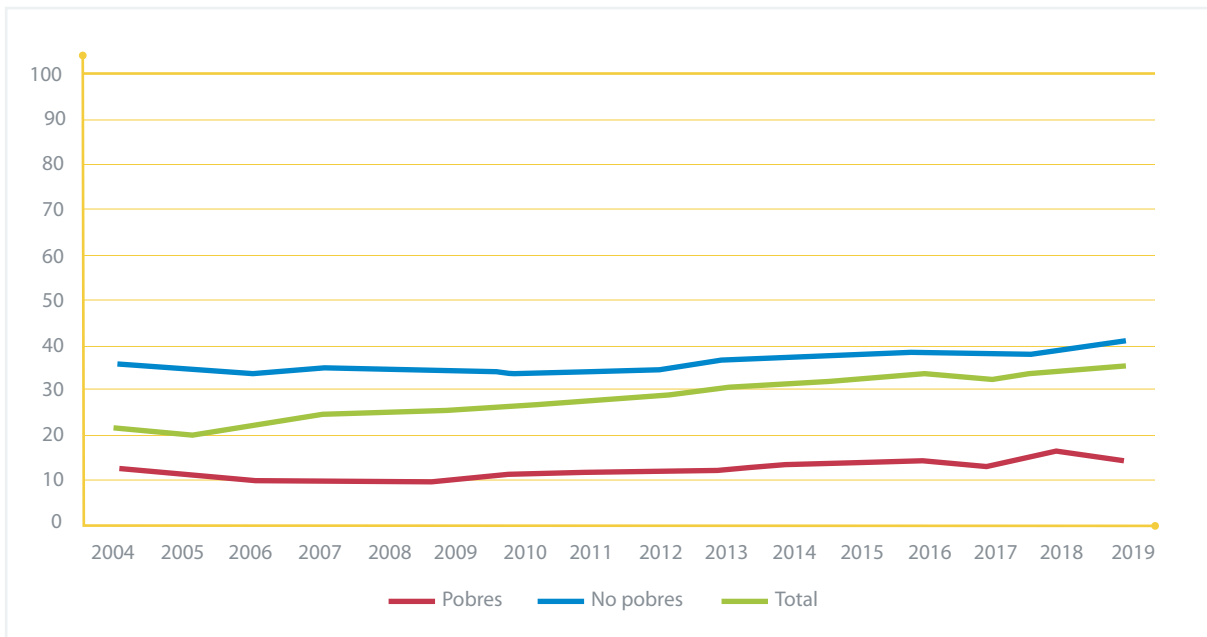
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 39. Tasa de asistencia según tipo de institución, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



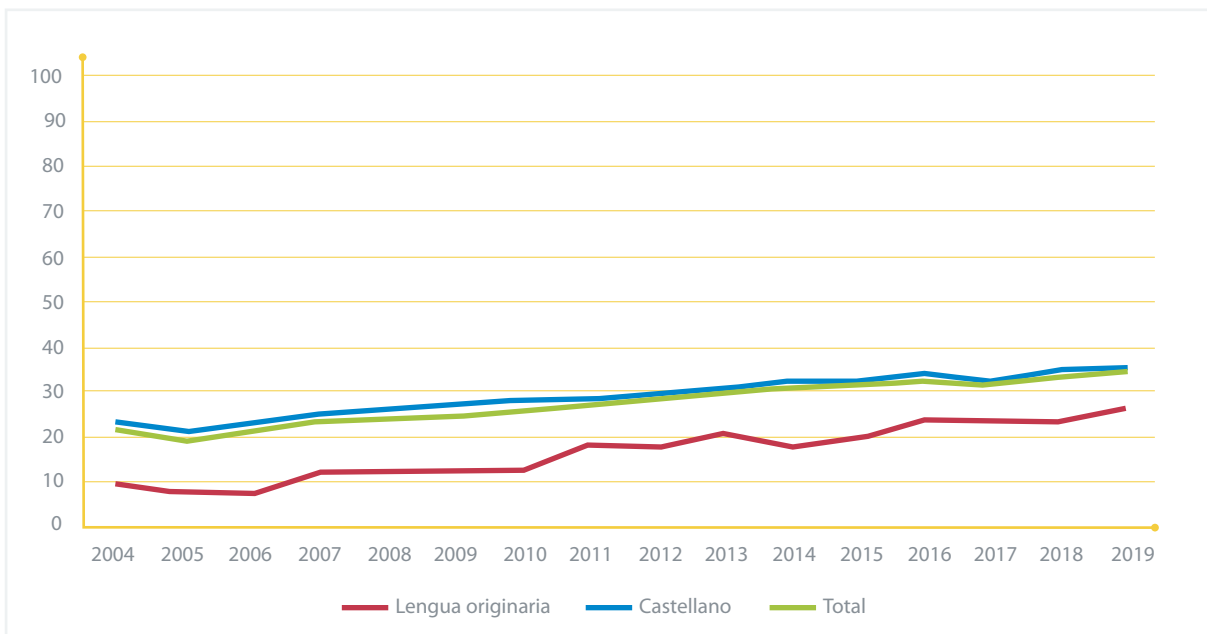
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 40. Tasa de asistencia según nivel de pobreza monetaria, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

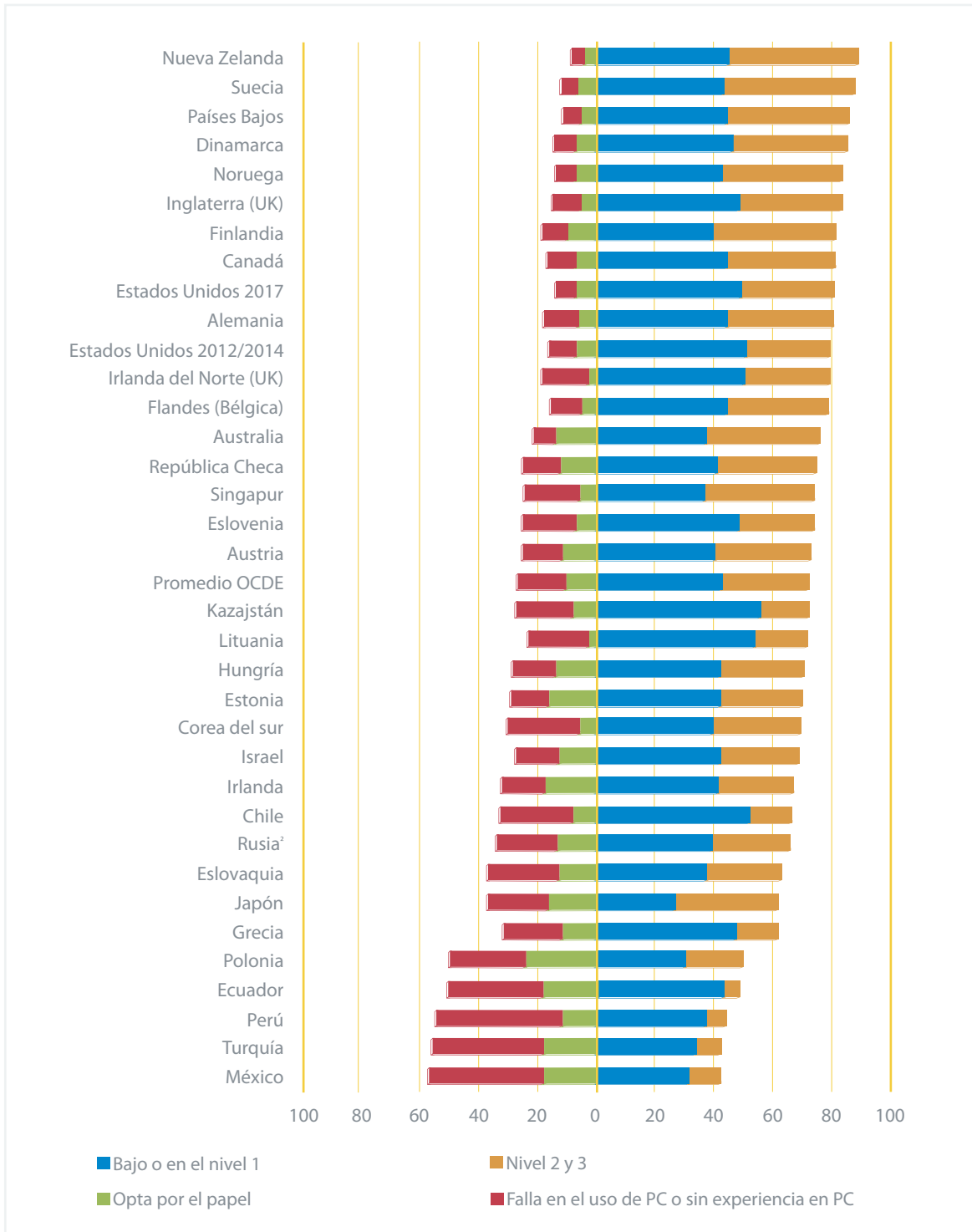
Figura 41. Tasa de asistencia según lengua materna, educación superior (% de población de 17 a 24 años), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

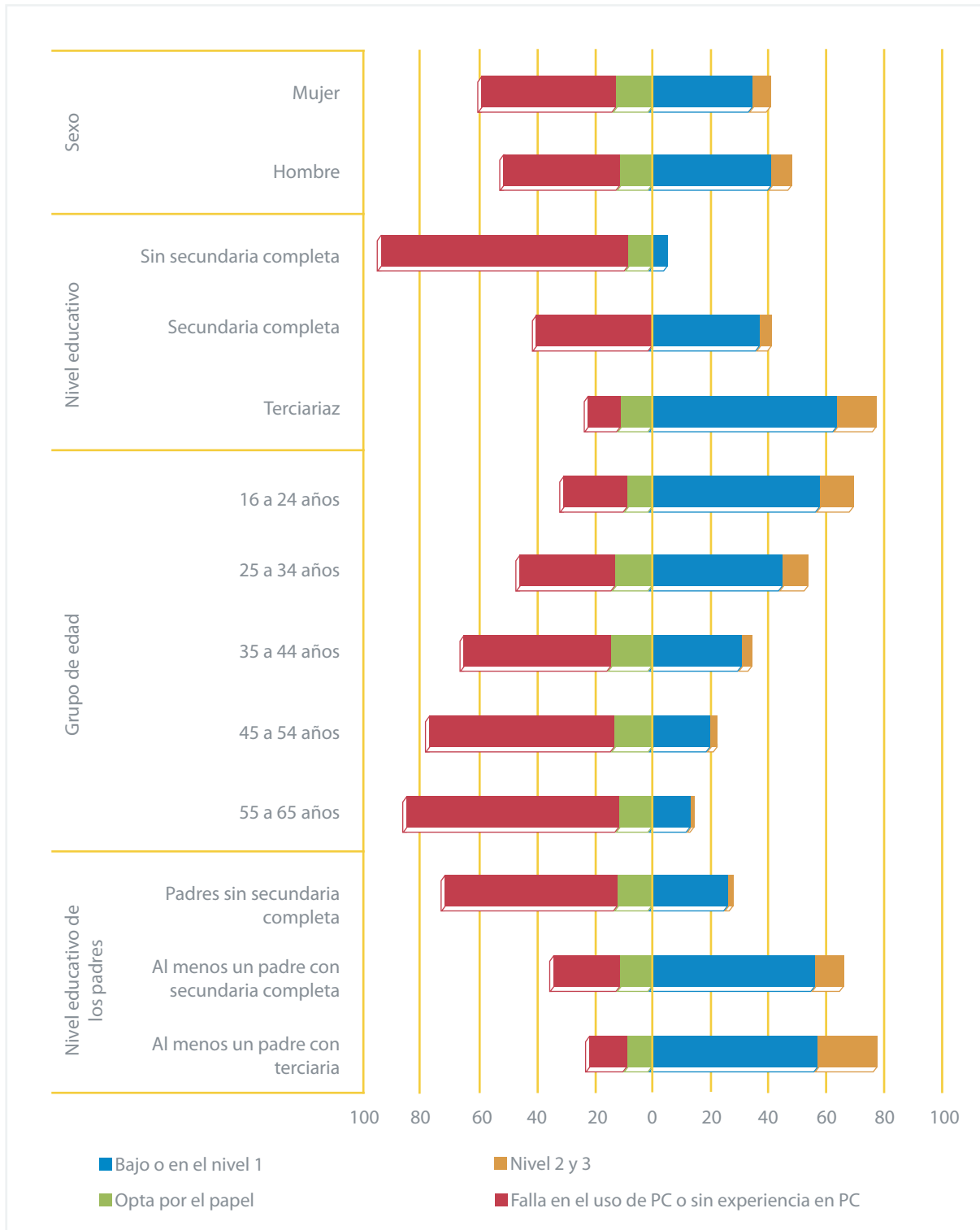
Meta 4

Figura 42. Desempeño en resolución de problemas en contextos informáticos en la Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) según nivel de competencia (% de la población de 16 a 65 años evaluada)



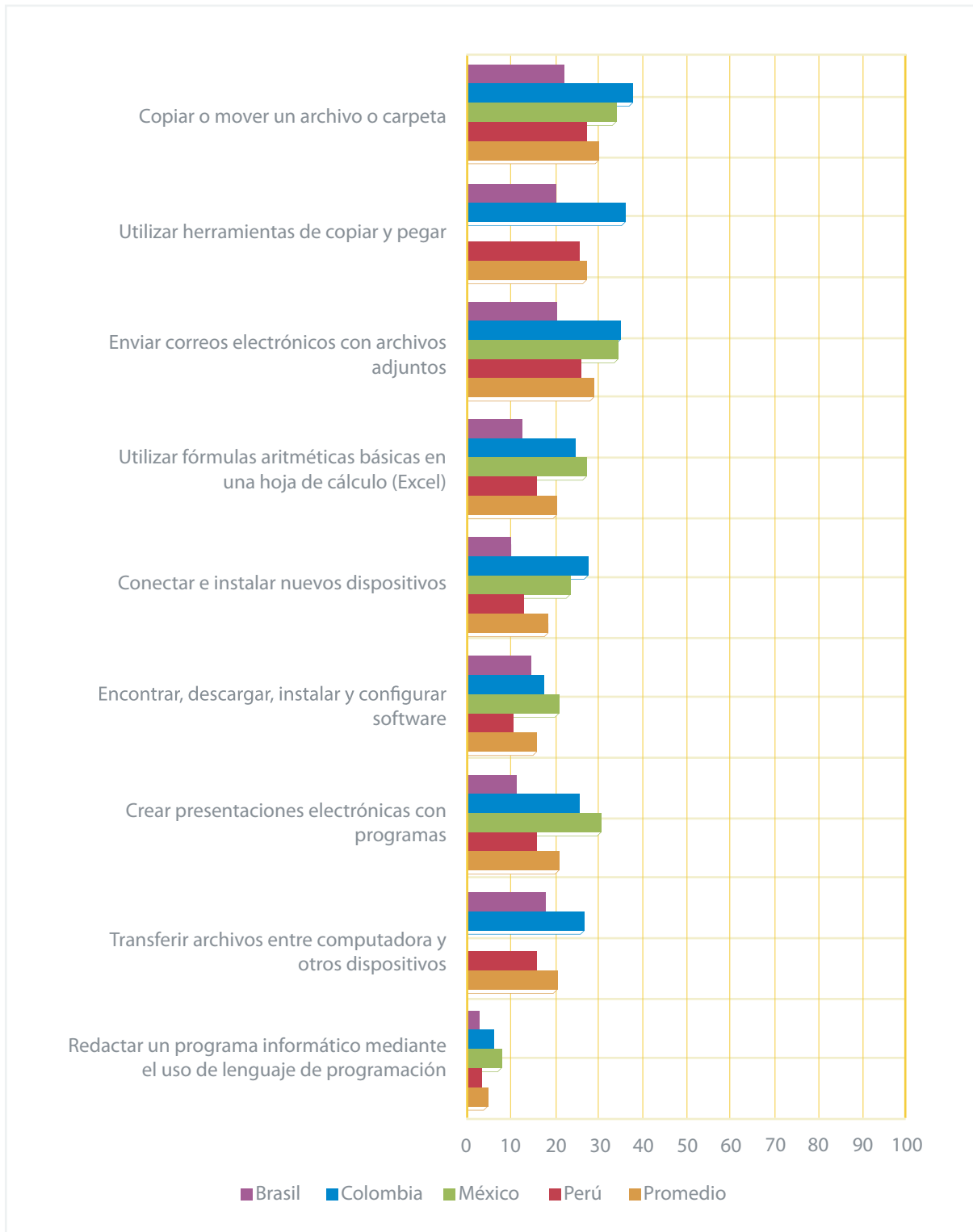
Fuente: Encuesta de Competencias de los Adultos (PIAAC), OECD.
Elaboración propia.

Figura 43. Resultados en resolución de problemas en contextos informáticos en la Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) según niveles de logro por características sociodemográficas (% de la población de 16 a 65 años evaluada)



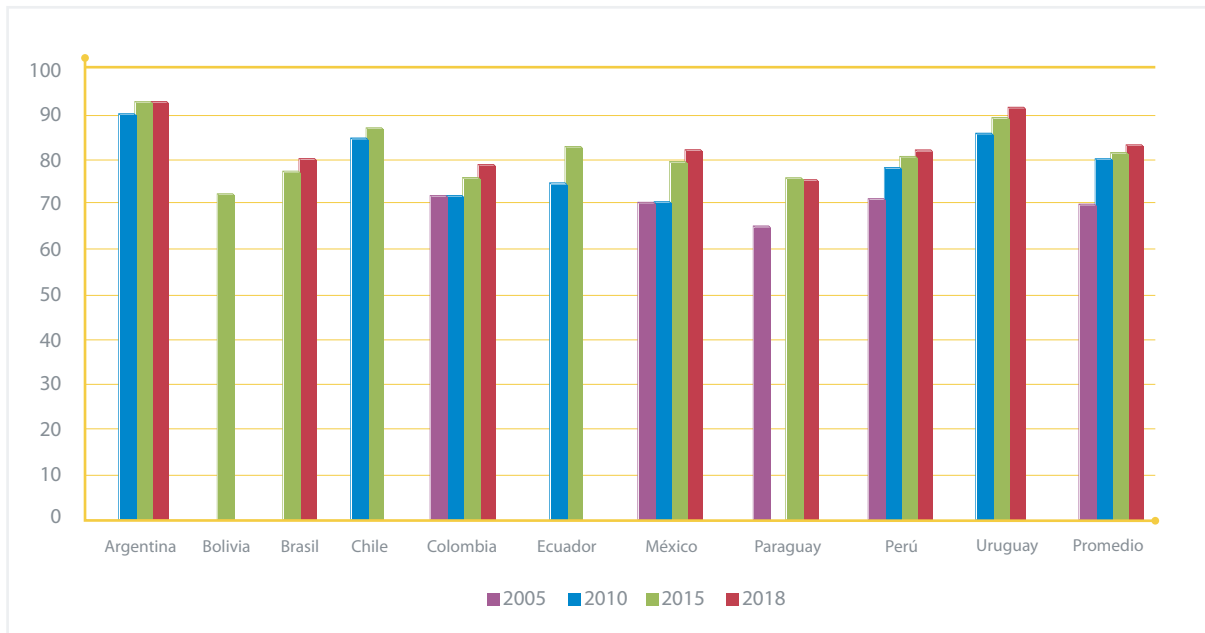
Fuente: Encuesta de Competencias de los Adultos (PIAAC), OECD.
Elaboración propia.

Figura 44. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad (% de población de 15 años a más que ha utilizado una computadora o similar recientemente), 2018



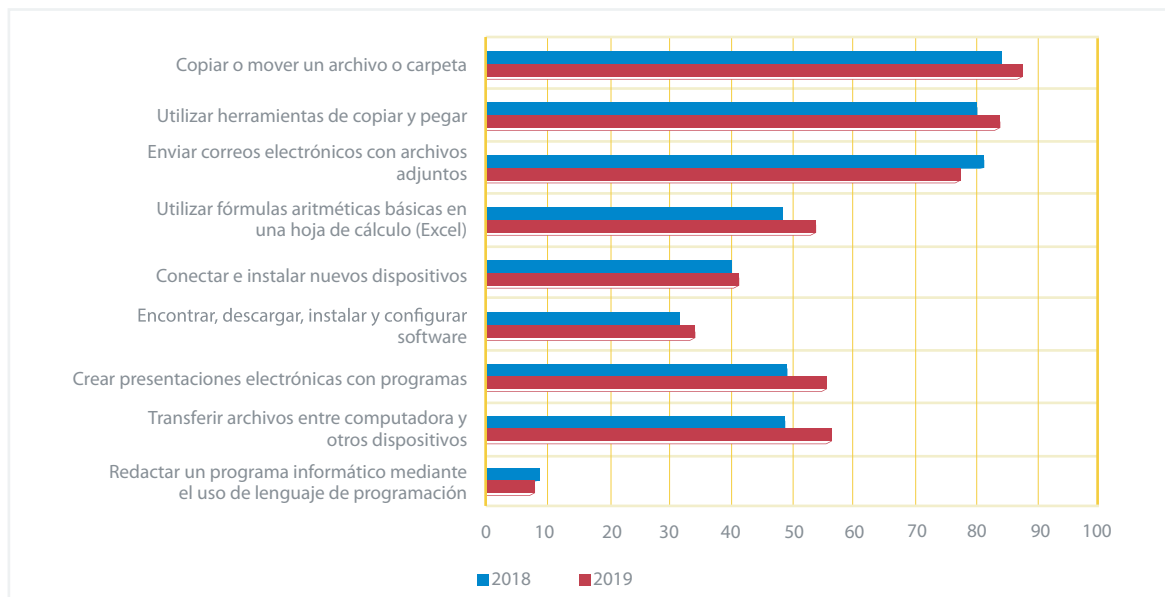
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 45. Tasas de logro educativo de jóvenes y adultos, al menos educación primaria completa (% de la población de 25 años a más)



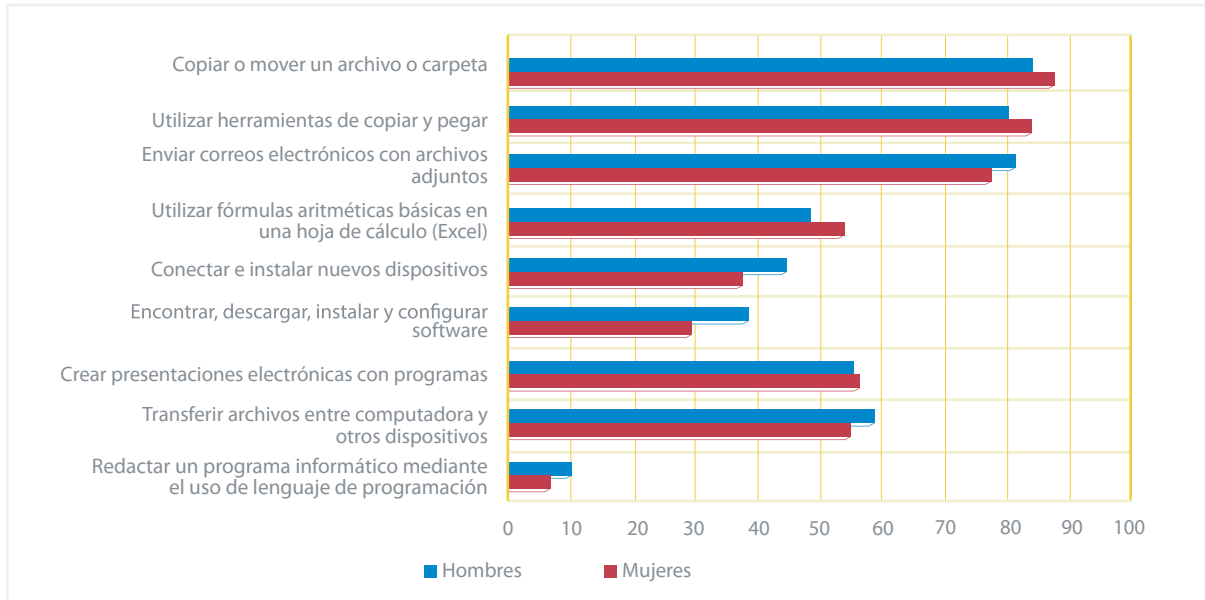
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 46. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad (% de población de 14 años a más que ha utilizado una computadora o similar durante los últimos 3 meses), 2018-2019



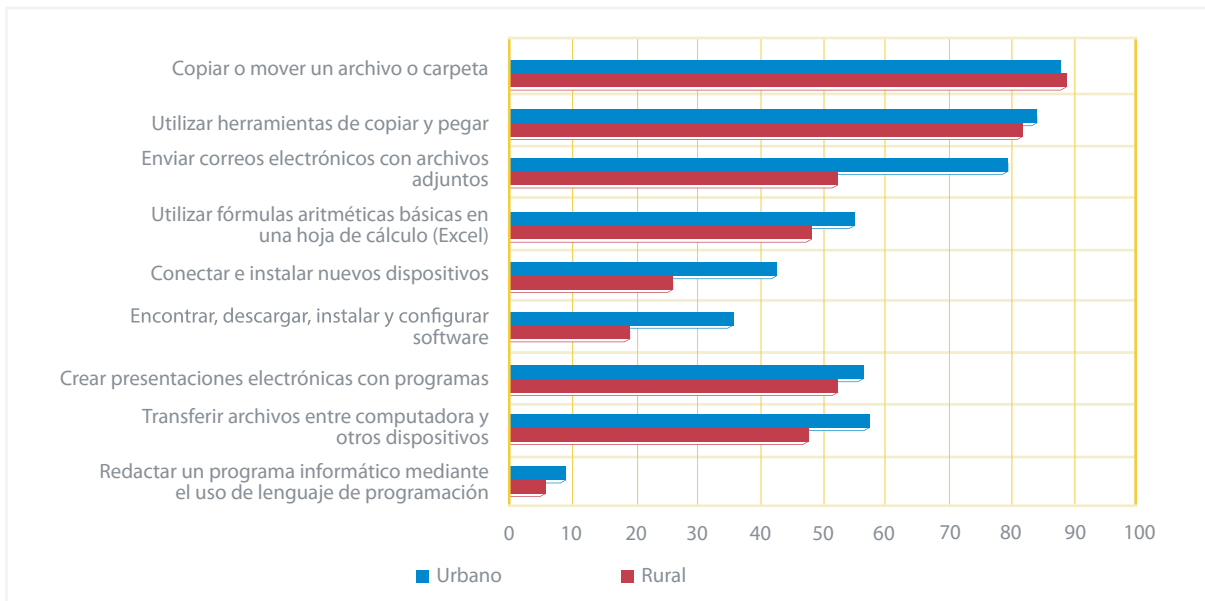
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 47. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad y sexo (% de población de 14 años a más que ha utilizado una computadora o similar durante los últimos 3 meses), 2019



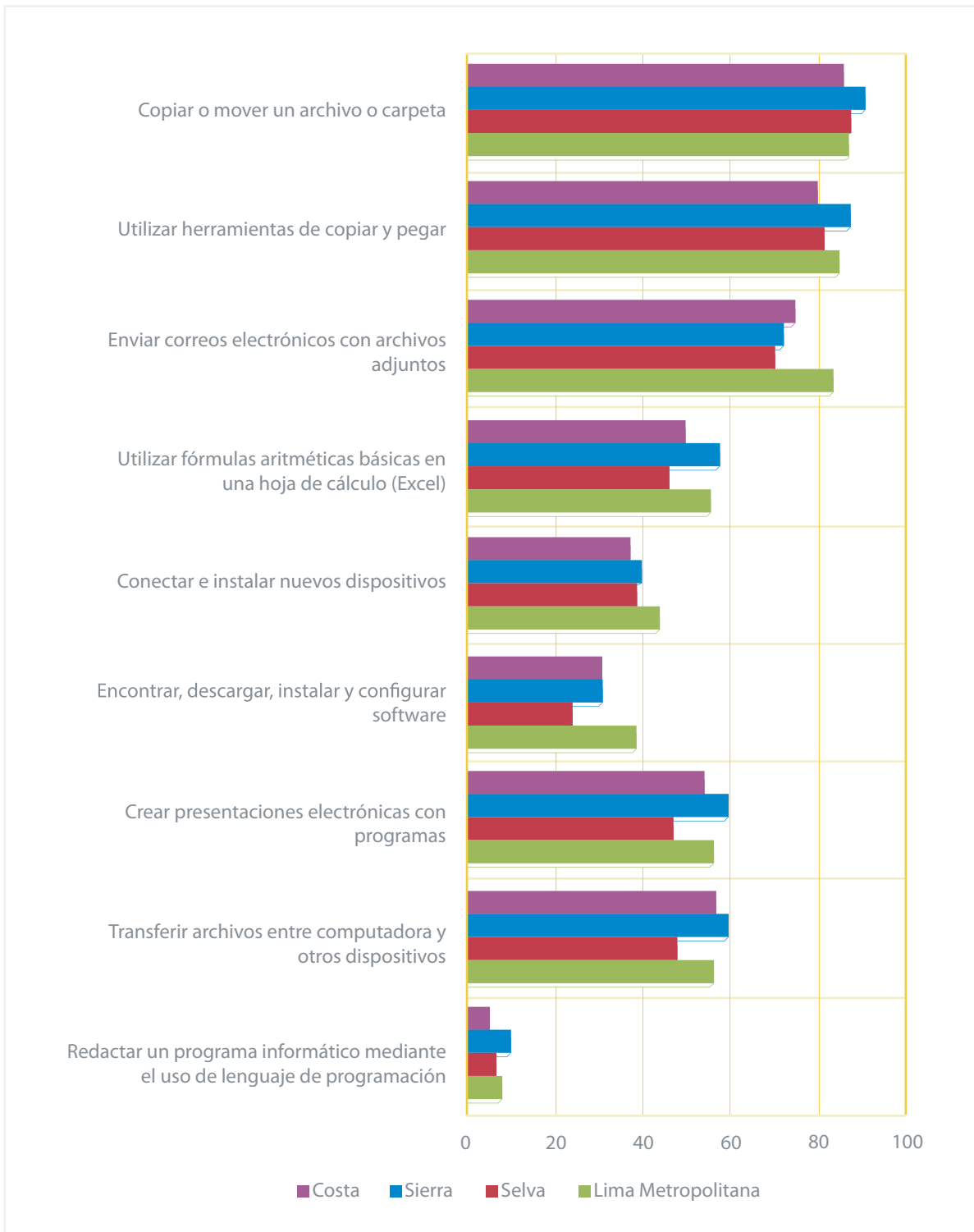
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 48. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad y área de residencia (% de población de 14 años a más que ha utilizado una computadora o similar durante los últimos 3 meses), 2019



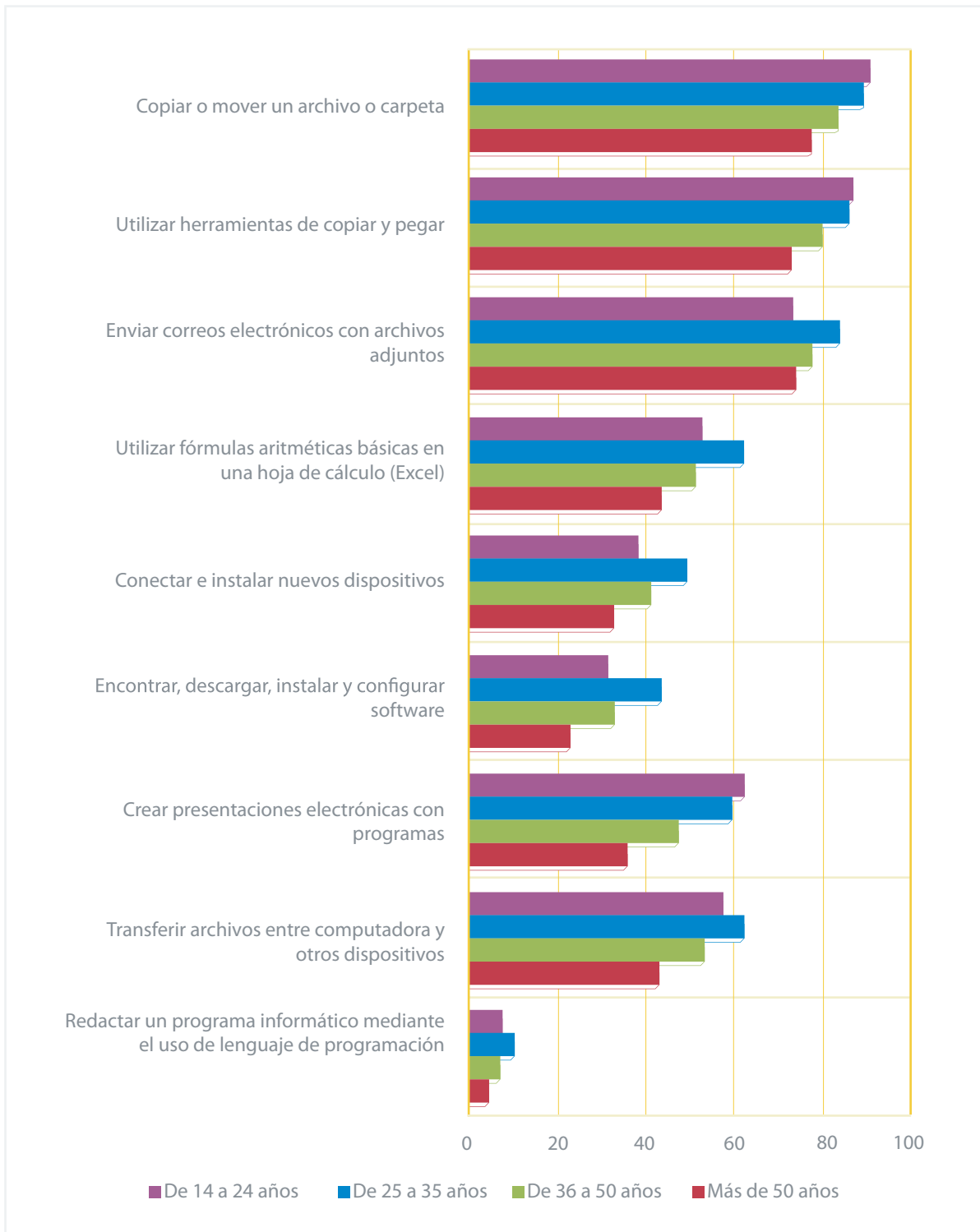
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 49. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad y región natural (% de población de 14 años a más que ha utilizado una computadora o similar durante los últimos 3 meses), 2018-2019



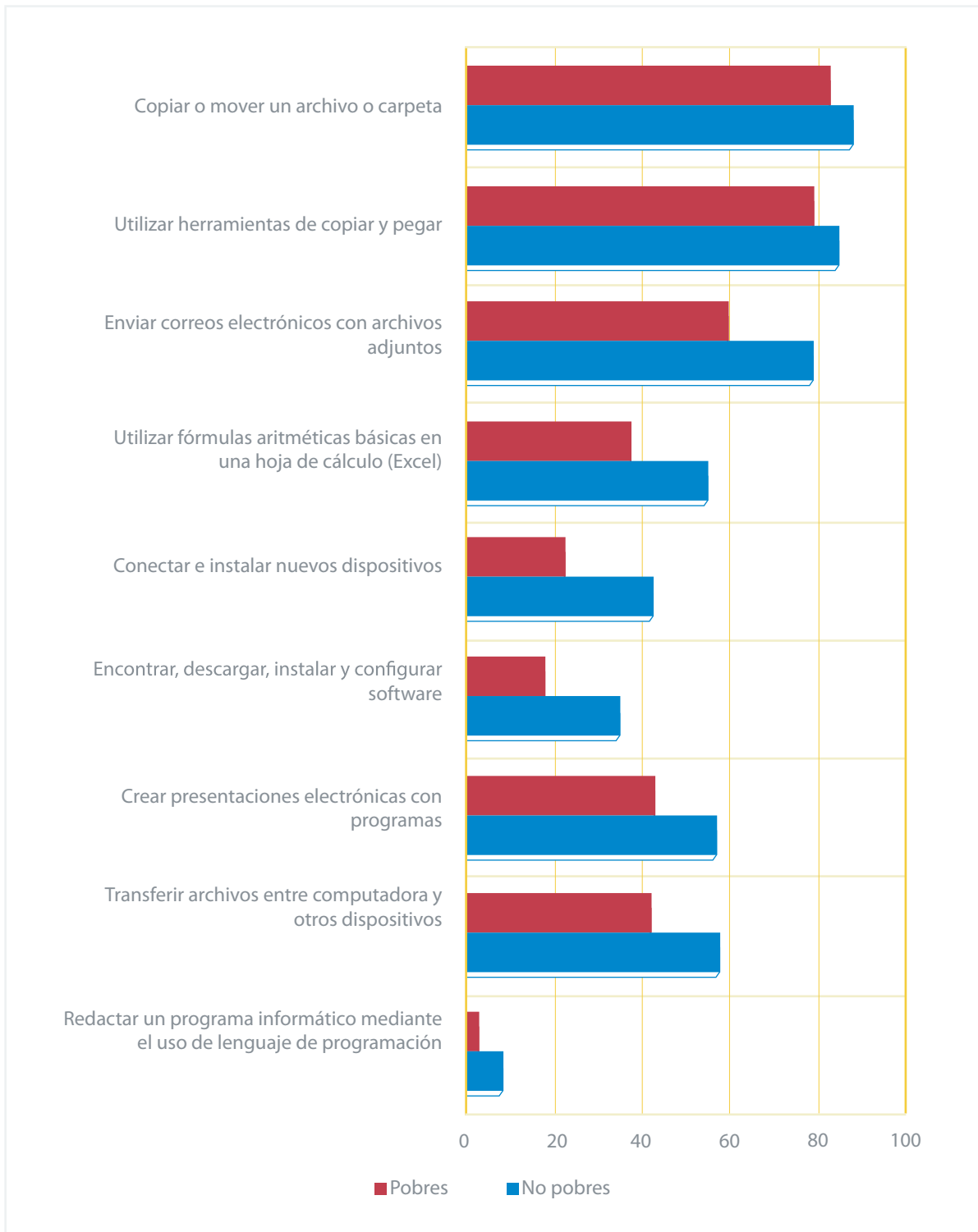
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 50. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad y grupo de edad (% de población de 14 años a más que ha utilizado una computadora o similar durante los últimos 3 meses), 2018-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

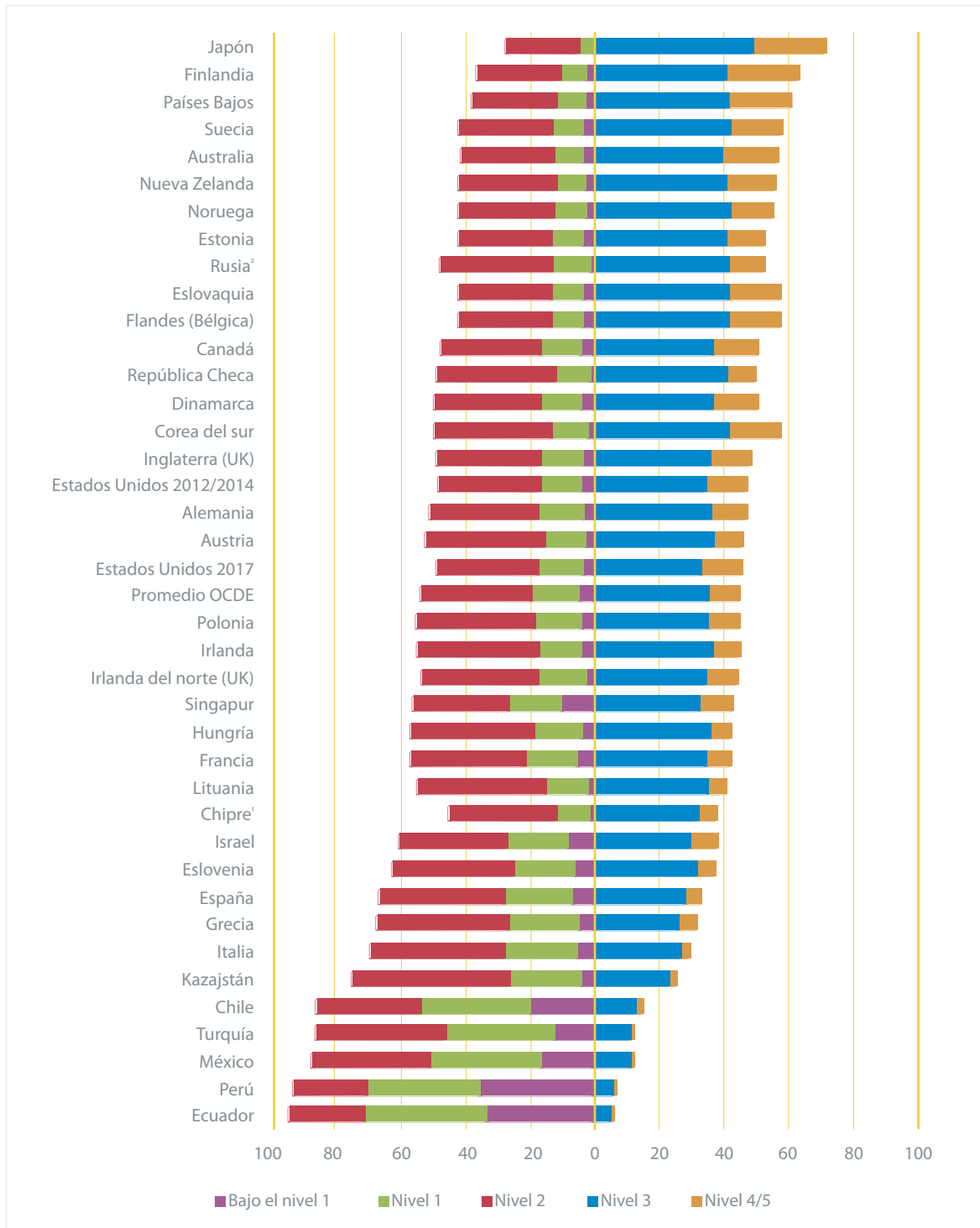
Figura 51. Proporción de jóvenes y adultos con habilidades en TIC según tipo de habilidad y nivel de pobreza monetaria (% de población de 14 años a más que ha utilizado una computadora o similar durante los últimos 3 meses), 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

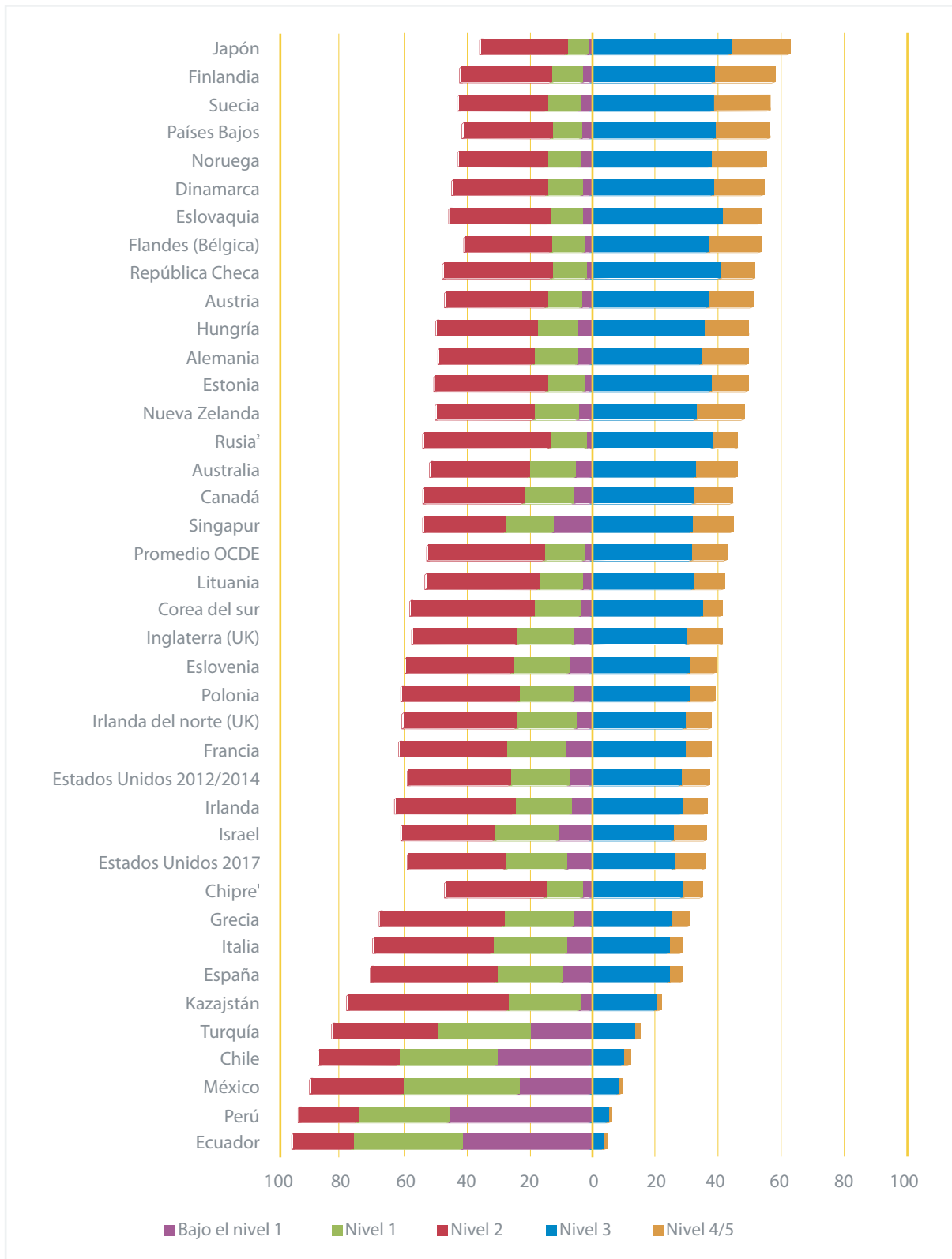
Meta 6

Figura 52. Desempeño en lecto-escritura en la Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) según nivel de competencia (% de la población de 16 a 65 años evaluada)



Fuente: Encuesta de Competencias de los Adultos (PIACC), OECD.
Elaboración propia.

Figura 53. Desempeño en aritmética en la Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) según nivel de competencia (% de la población de 16 a 65 años evaluada)



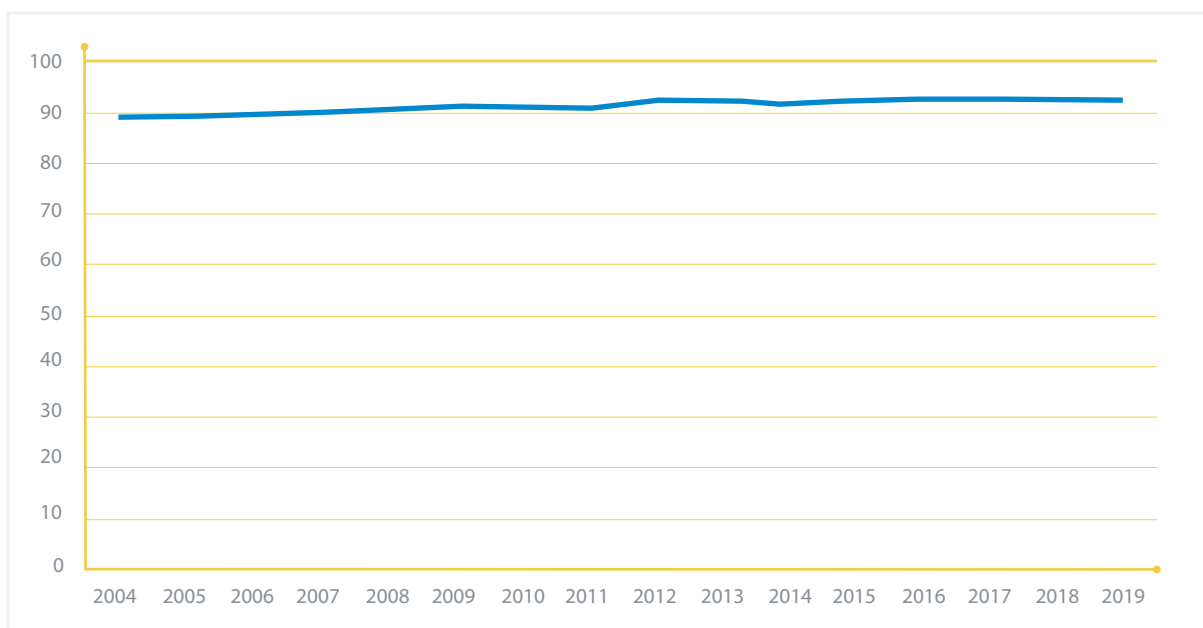
Fuente: Encuesta de Competencias de los Adultos (PIACC), OECD.
Elaboración propia.

Figura 54. Tasa de alfabetización de jóvenes y adultos, población de más de 15 años, ambos sexos (%), 2000-2018



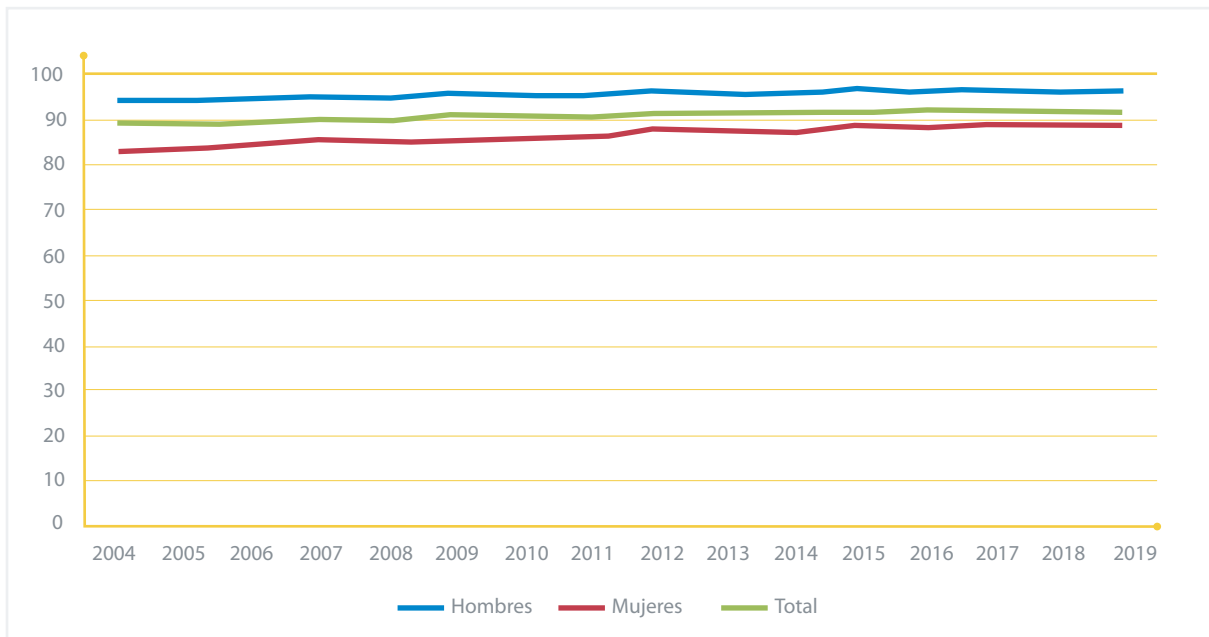
Fuente: The UNESCO Institute for Statistics (UIS).
Elaboración propia.

Figura 55. Tasa de alfabetización (% de población de 15 años a más), 2004-2019



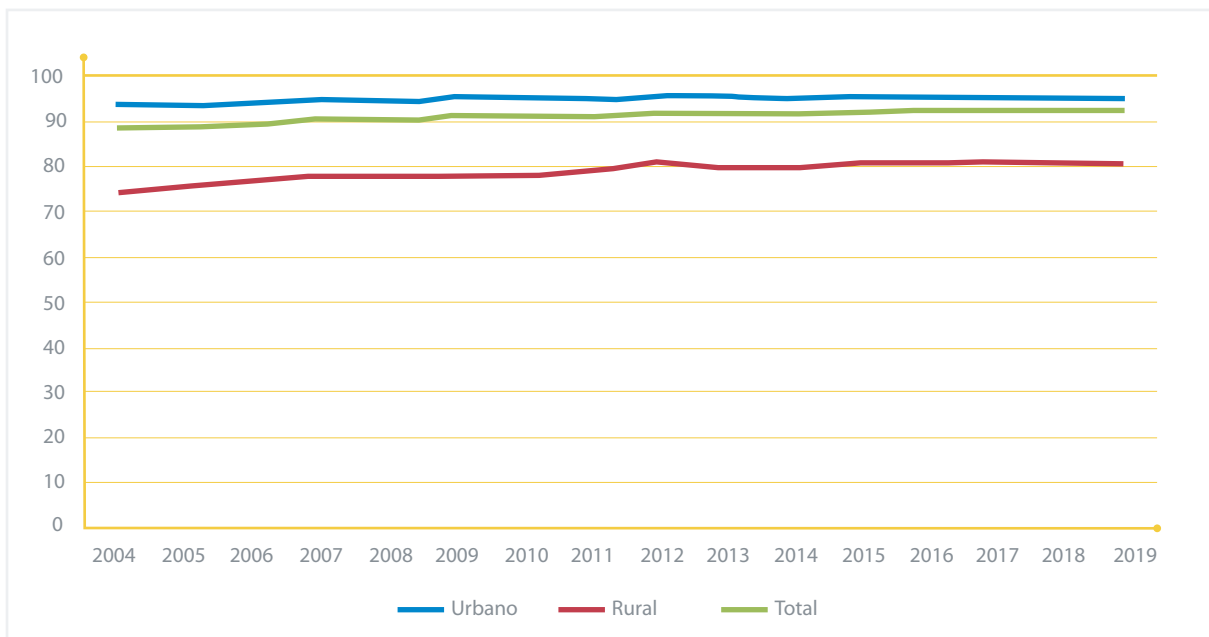
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 56. Tasa de alfabetización según sexo (% de población de 15 años a más), 2004-2019



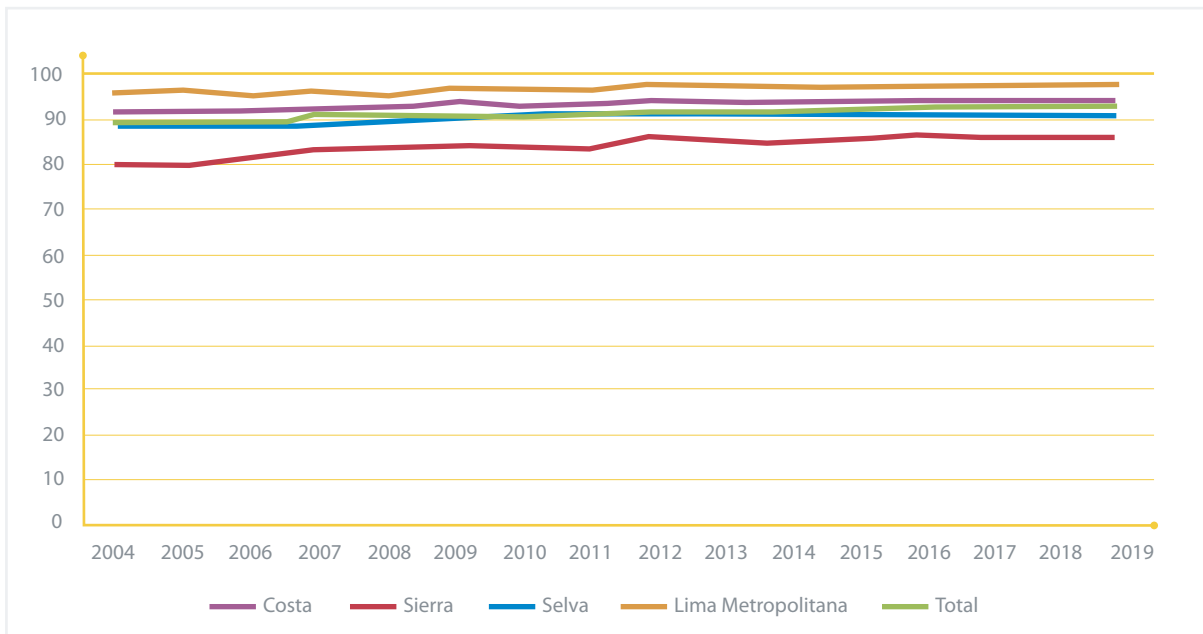
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 57. Tasa de alfabetización según área de residencia (% de población de 15 años a más), 2004-2019



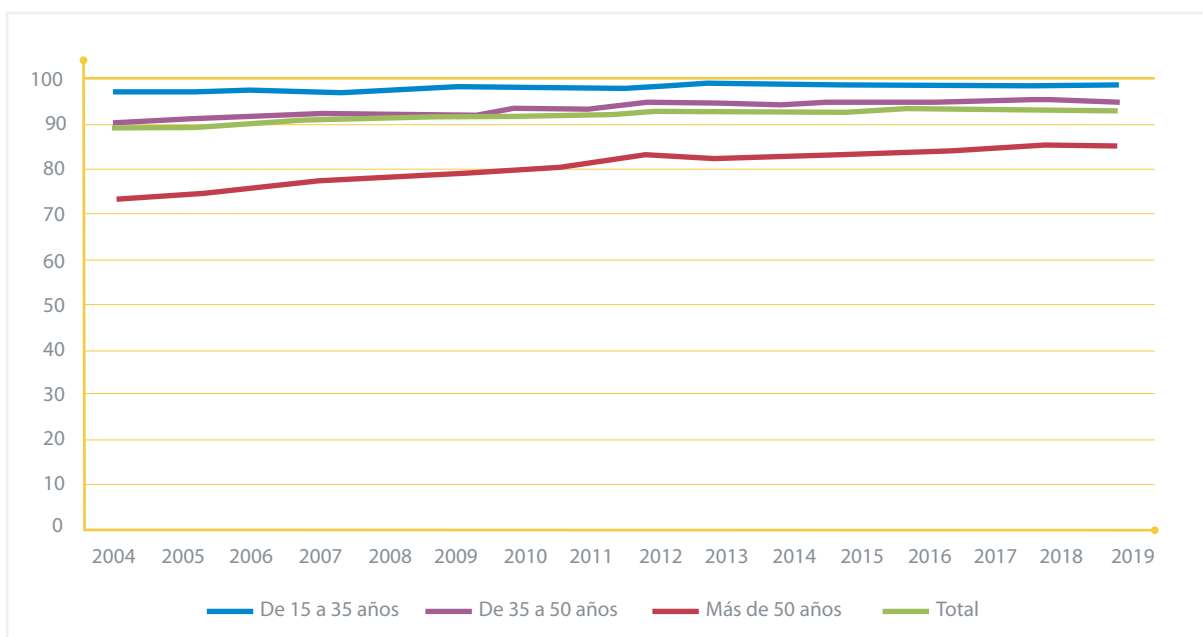
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 58. Tasa de alfabetización según región natural (% de población de 15 años a más), 2004-2019



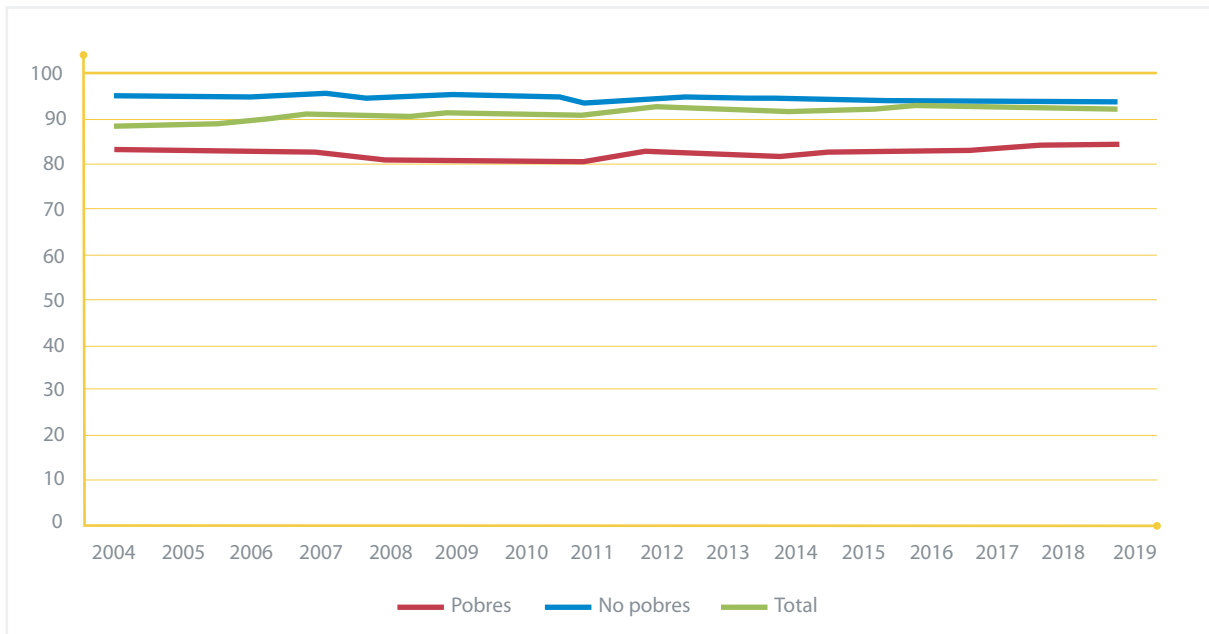
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 59. Tasa de alfabetización según grupo de edades (% de población de 15 años a más), 2004-2019



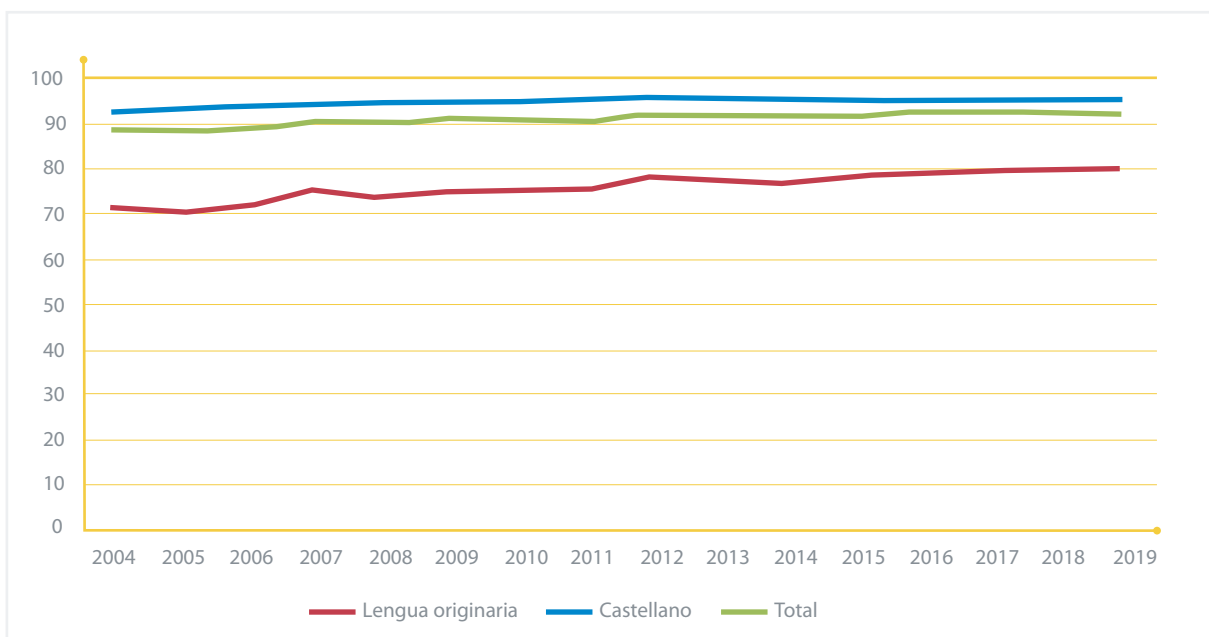
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

Figura 60. Tasa de alfabetización según nivel de pobreza monetaria (% de población de 15 años a más), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

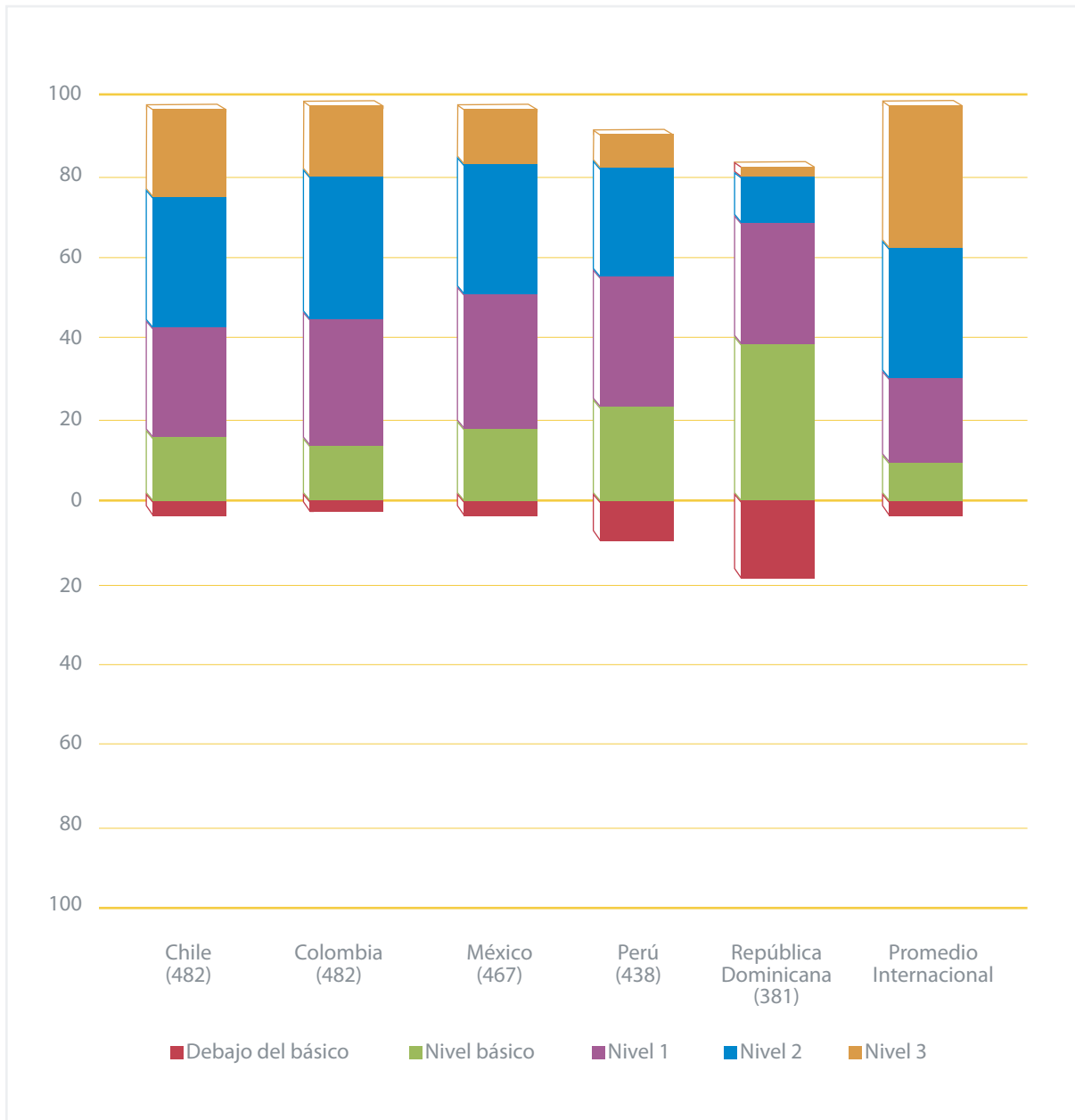
Figura 61. Tasa de alfabetización según lengua materna (% de población de 15 años a más), 2004-2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).
Elaboración propia.

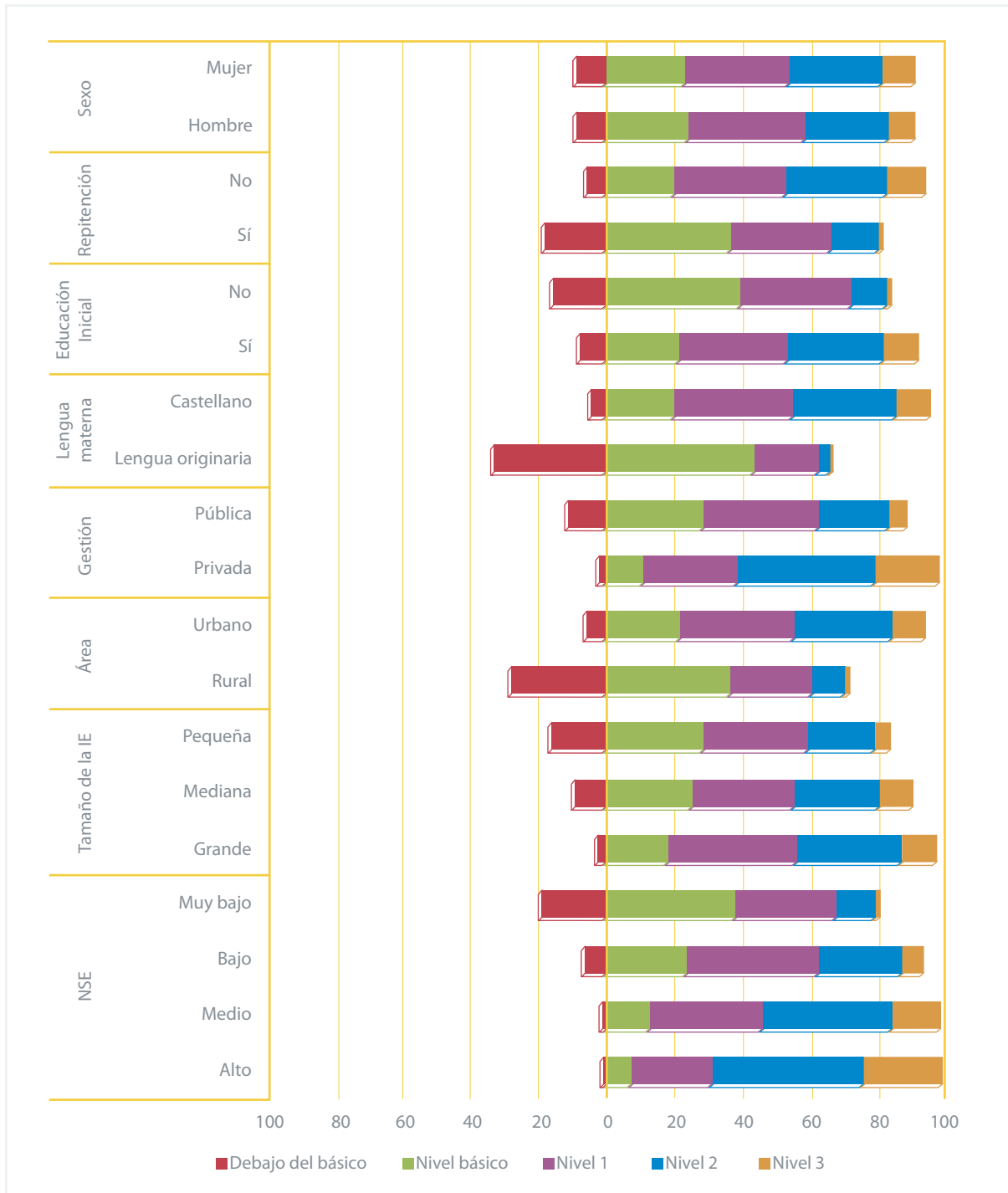
Meta 7

Figura 62. Resultados de los estudiantes de segundo grado de secundaria en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) según medidas promedio y niveles de logro (% de población evaluada), 2016



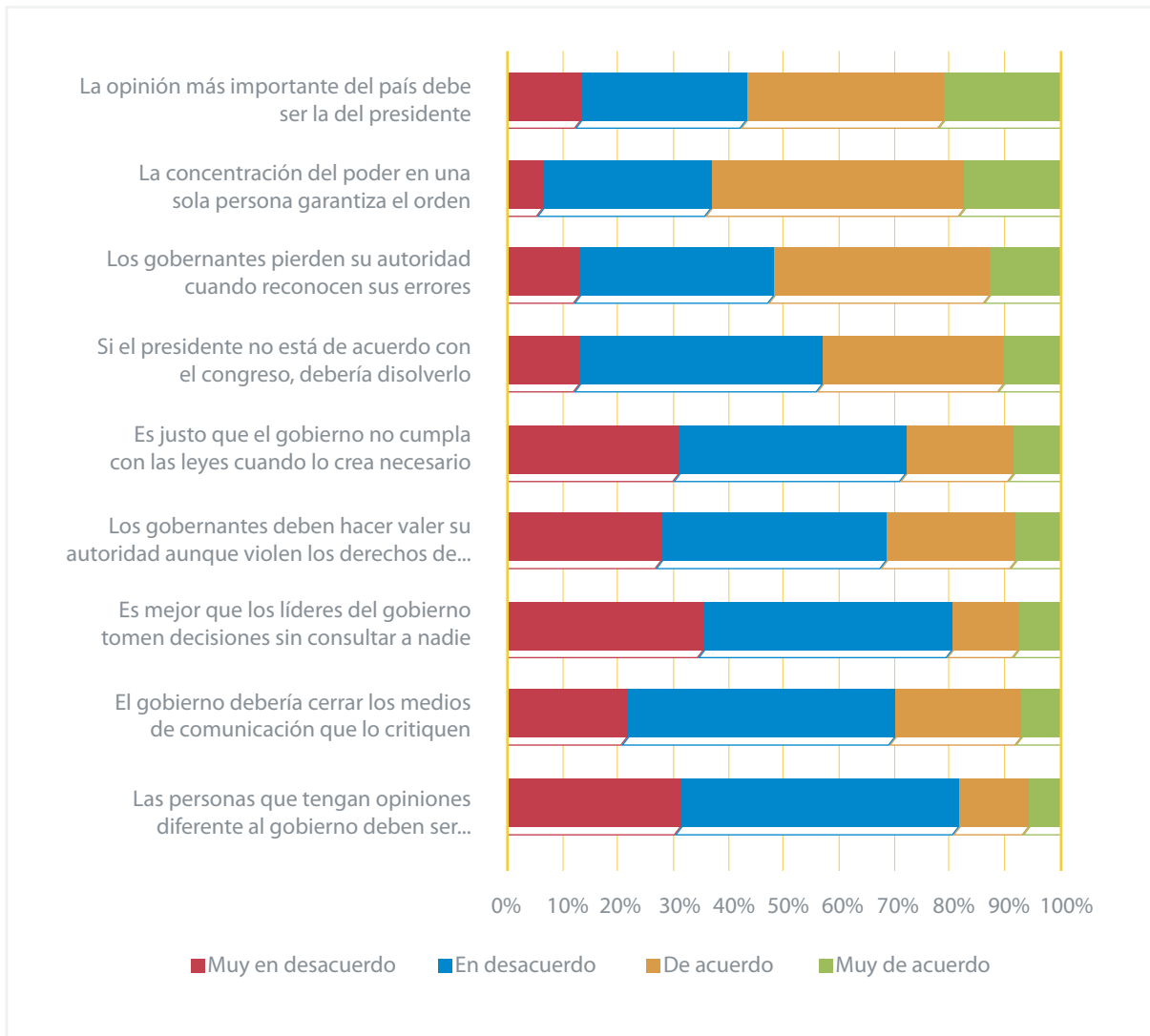
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 63. Resultados de los estudiantes de segundo grado de secundaria en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) según medidas promedio y niveles de logro por características del estudiante y de la escuela (% de población evaluada), 2016



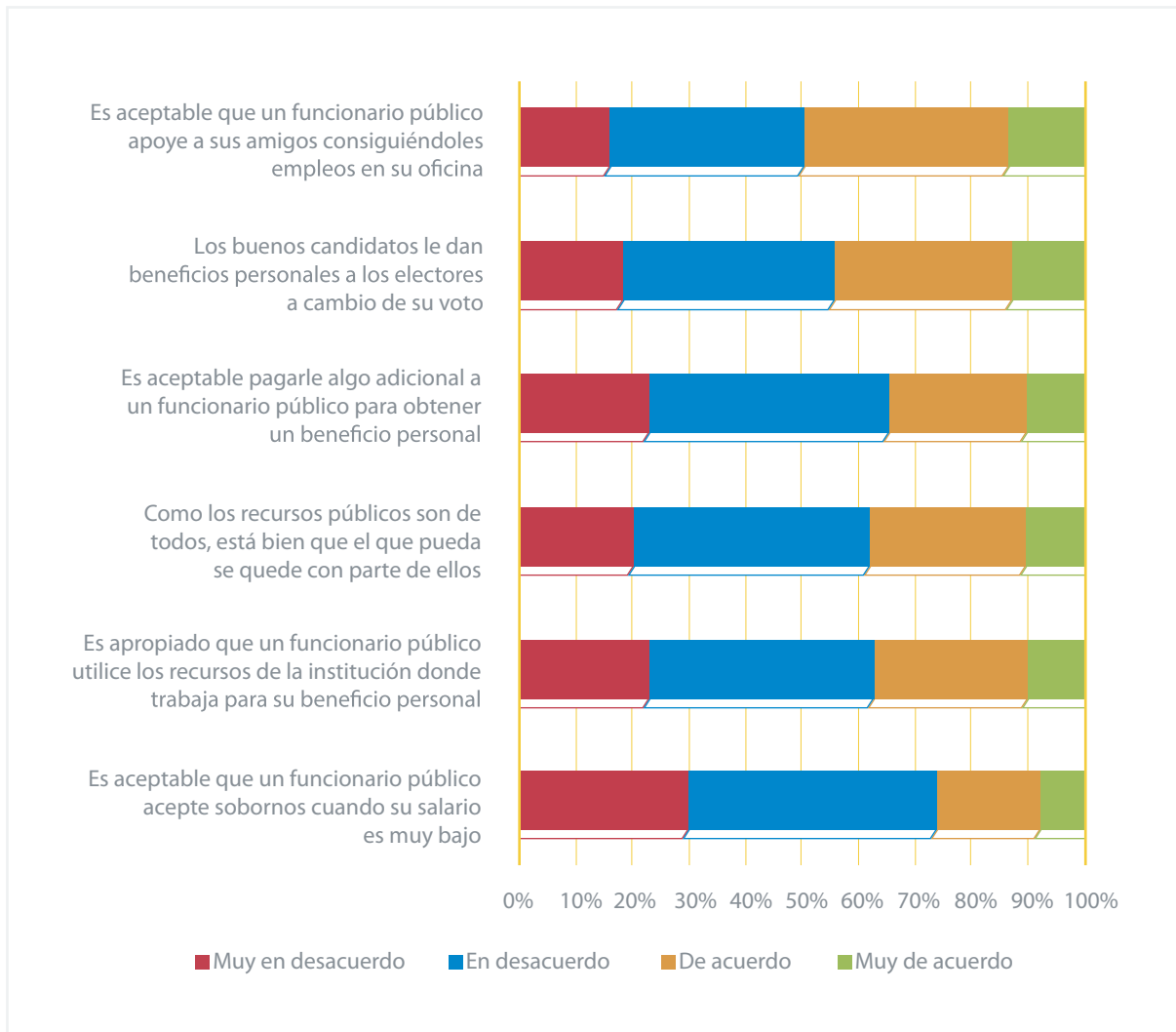
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 64. Actitudes hacia el autoritarismo en el gobierno percibida por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



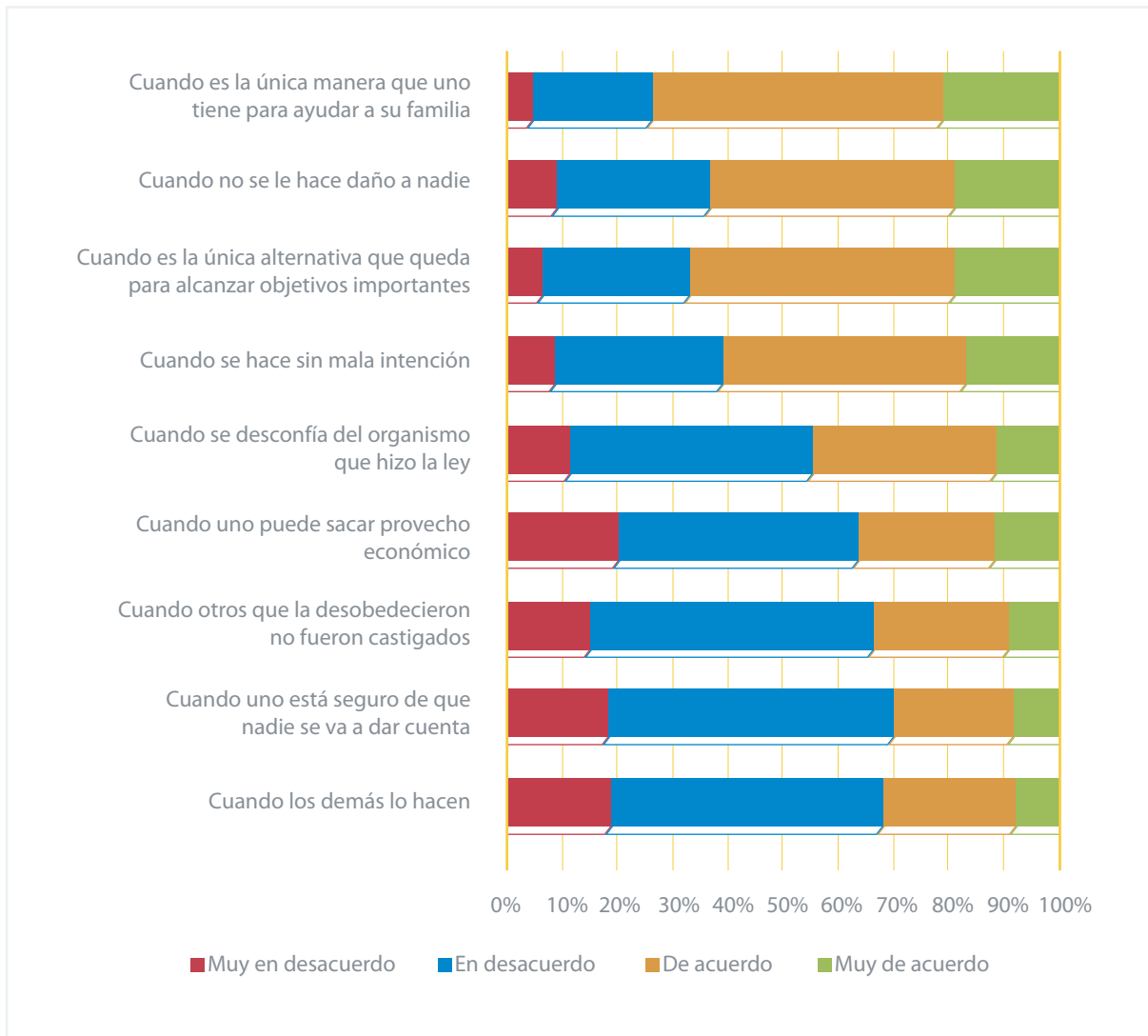
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 65. Actitudes hacia las prácticas de corrupción del gobierno percibidas por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



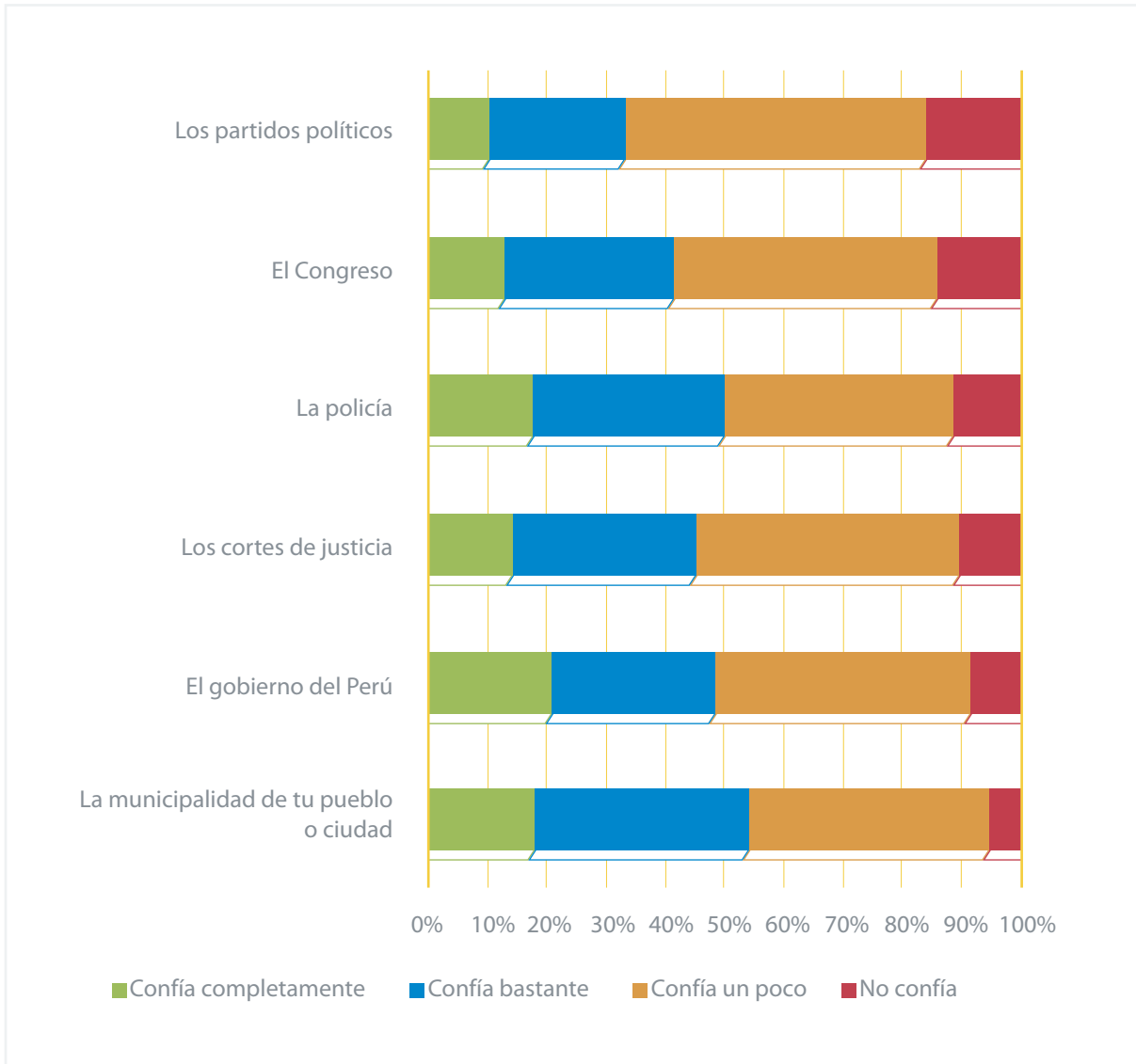
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 66. Actitudes hacia la desobediencia a la ley percibidas por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



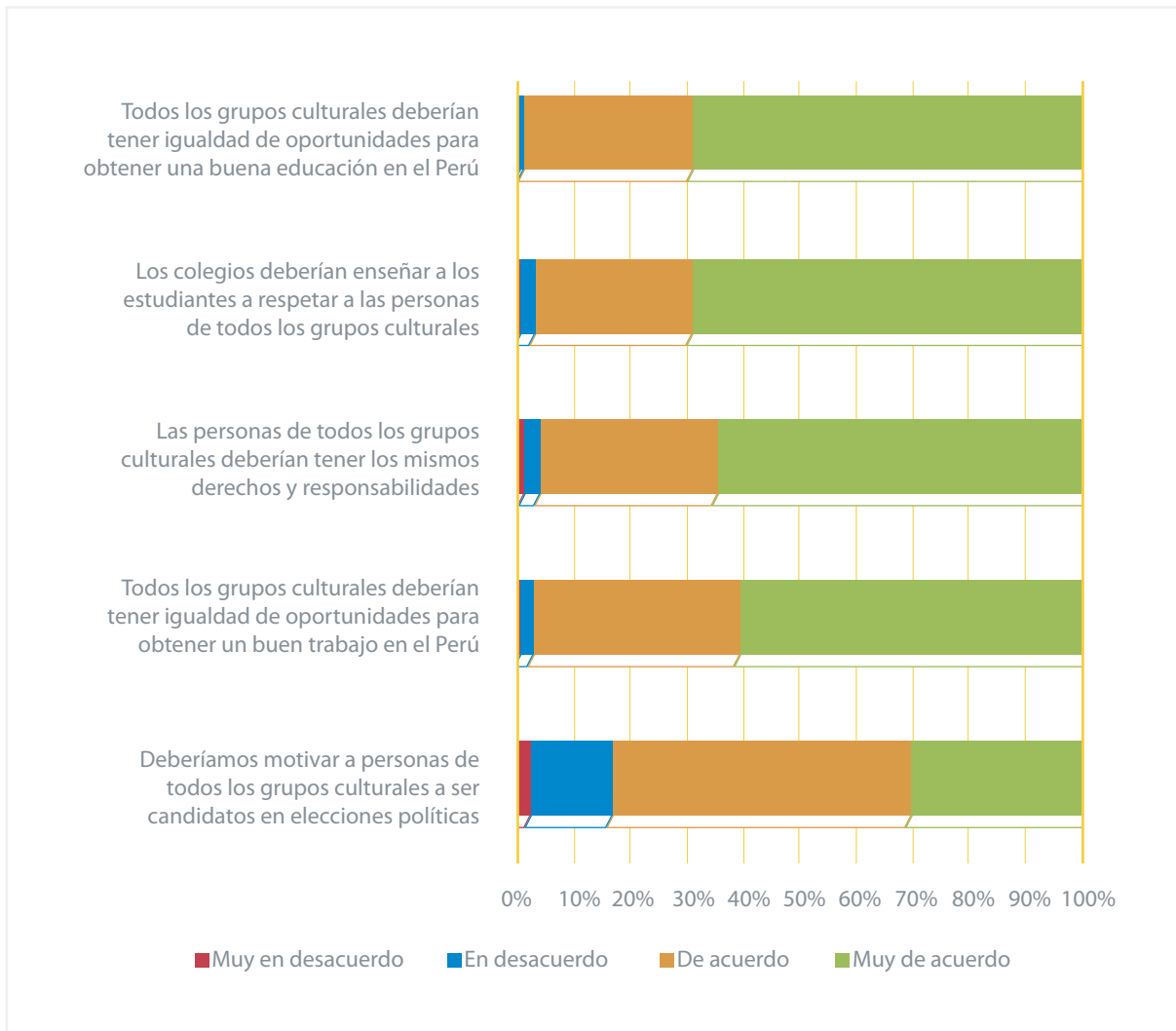
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 67. Confianza de los estudiantes en las instituciones percibidas por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



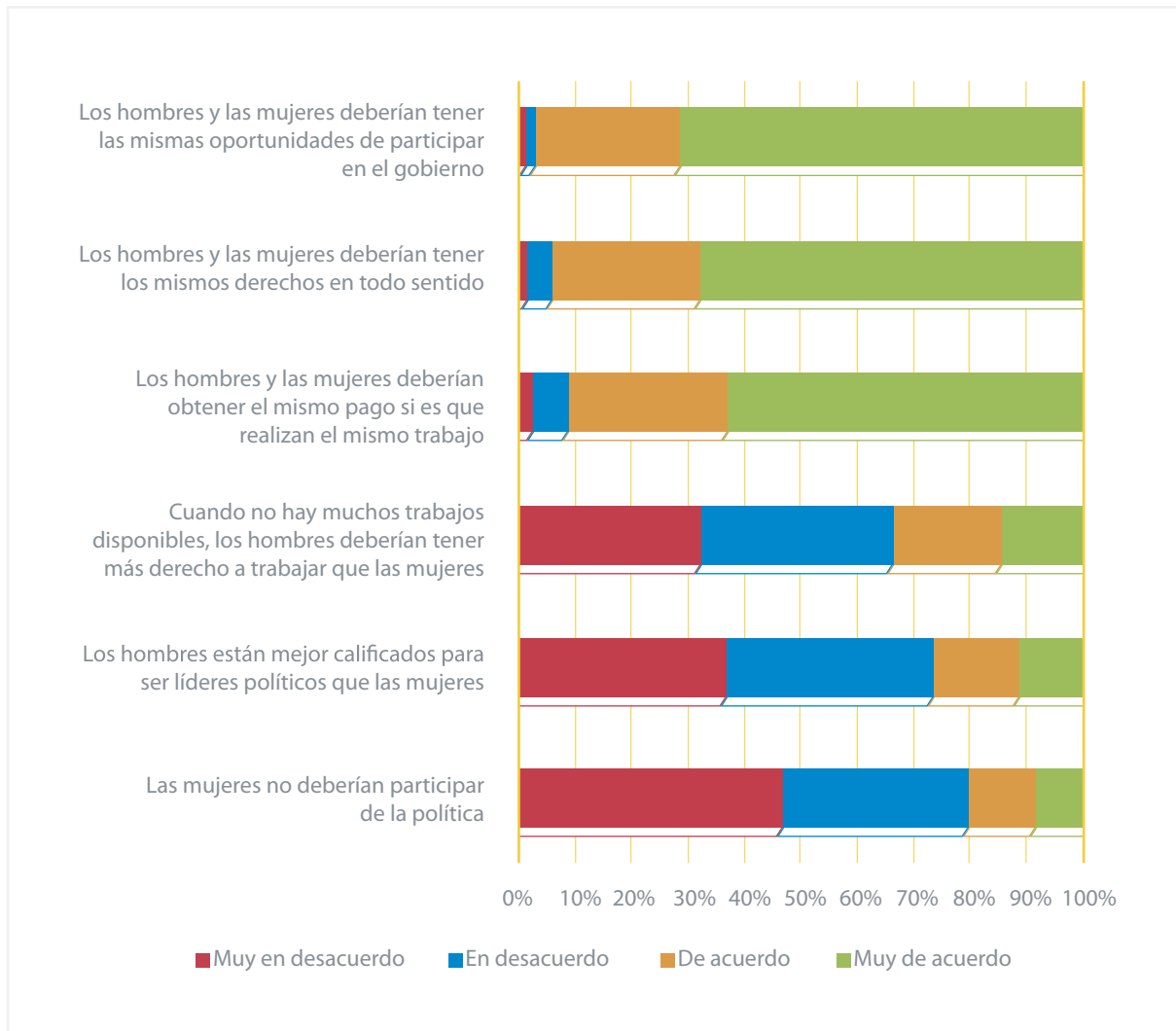
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 68. Actitudes hacia la igualdad de derechos de los grupos étnicos percibidas por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



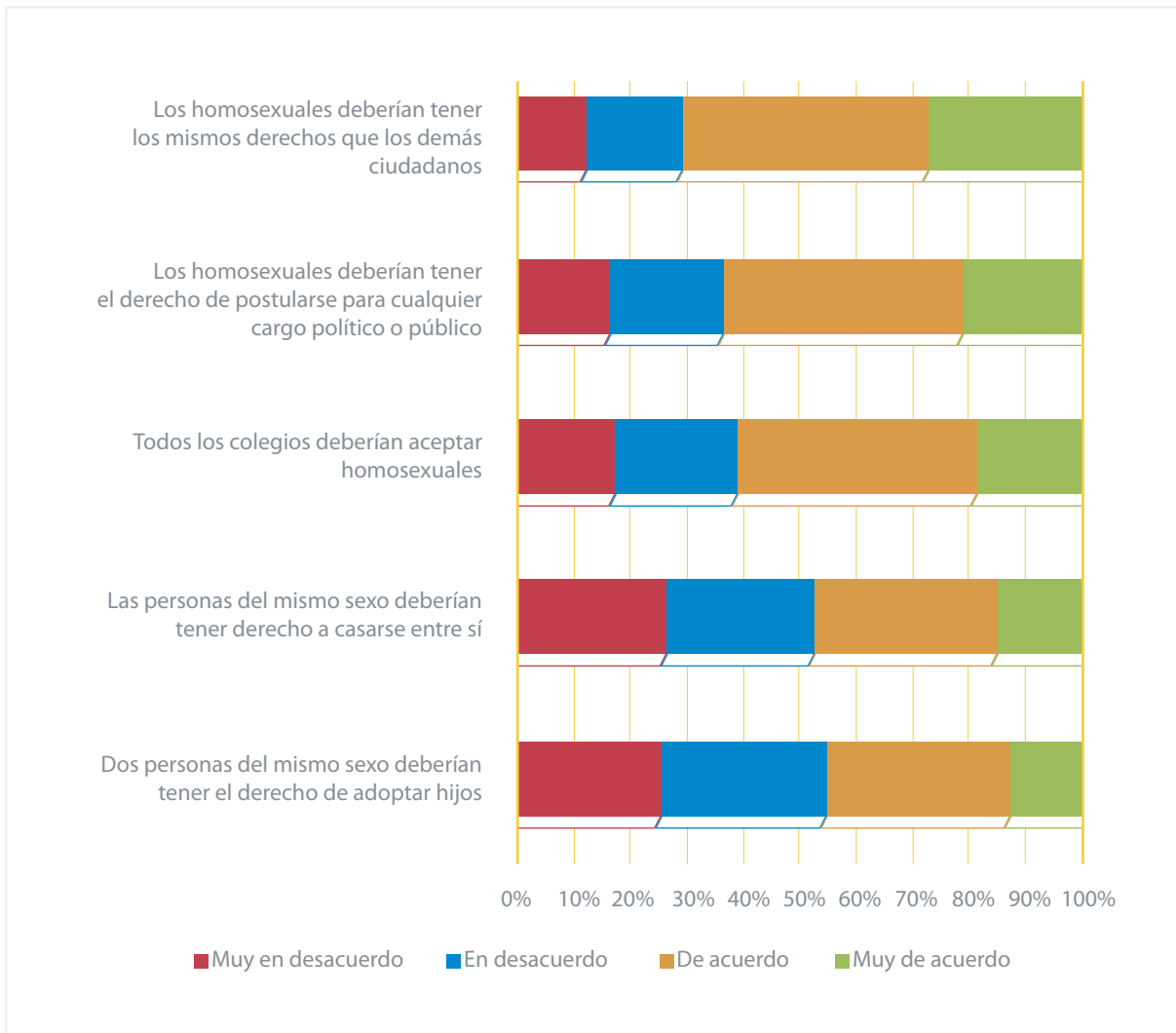
Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 69. Actitudes hacia la equidad de género percibidas por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.

Figura 70. Actitudes hacia las personas homosexuales percibidas por los estudiantes en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) (% de población evaluada), 2016



Fuente: Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), IEA.
Elaboración propia.