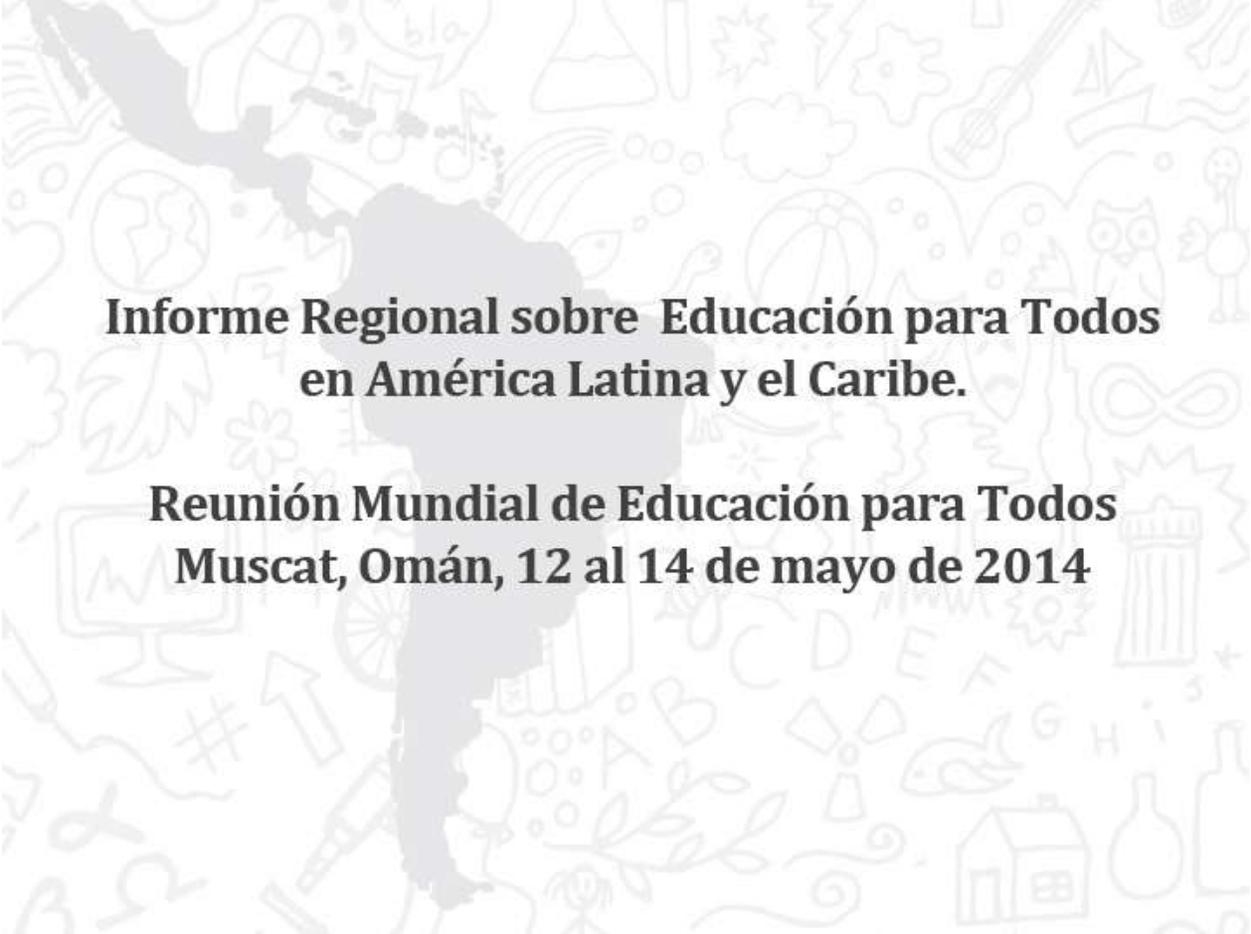




**Santiago Office**  
Regional Bureau of Education for  
Latin America and the Caribbean

**Oficina de Santiago**  
Oficina Regional de Educación  
para América Latina y el Caribe



## **Informe Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe.**

### **Reunión Mundial de Educación para Todos Muscat, Omán, 12 al 14 de mayo de 2014**

09 de Abril de 2014





## Índice

1. Introducción y síntesis	4
2. Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe	10
3. Inversión pública en educación en América Latina y el Caribe	11
4. El cuidado y la educación de la primera infancia	13
5. Enseñanza primaria: acceso y conclusión.	15
6. Educación secundaria	20
7. El desafío de la calidad de la educación	24
7.1. Logros de aprendizaje	25
7.2. Docentes y calidad de la educación	26
7.3. Clima Escolar y su relación con la calidad de la educación	29
7.4. Educación para la ciudadanía y calidad de la educación	30
7.5. Educación y tecnologías de la información y comunicación	31
8. Educación superior	32
9. Equidad de género en la educación	34
10. Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad	36
11. Alfabetización de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida	38
12. Estado de avance sobre EFA en América Latina y el Caribe	41
Anexo 1. Datos sobre el logro de los objetivos de educación para todos.	46
Anexo 2. Proyecciones al 2015	54
Anexo 3. Datos y fuentes	57



## Países incluidos en el Informe

Este informe abarca los 41 países y territorios de América Latina y el Caribe, cuyos nombres se presentan más abajo junto a sus identificadores (usados en gráficos y cuadros).

---

<i>América Latina</i>	<i>El Caribe</i>
AR Argentina	AI Anguila
BO Bolivia	AG Antigua y Barbuda
BR Brasil	AN Antillas Holandesas
CO Colombia	AW Aruba
CR Costa Rica	BS Bahamas
CU Cuba	BB Barbados
CL Chile	BZ Belice
EC Ecuador	BM Bermudas
SV El Salvador	DM Dominica
GT Guatemala	GD Granada
HN Honduras	GY Guyana
MX México	HT Haití
NI Nicaragua	KY Islas Caimán
PN Panamá	TC Islas Turcos y Caicos
PY Paraguay	VG Islas Vírgenes Británicas
PE Perú	JM Jamaica
DO República Dominicana	MS Montserrat
UY Uruguay	KN San Kitts y Nevis
VE Venezuela	VC San Vicente y las Granadinas
	LC Santa Lucía
	SR Surinam
	TT Trinidad y Tobago

---



# 1. Resumen ejecutivo

## 1. Introducción y síntesis

El presente informe ha sido elaborado para la Reunión Mundial de Educación para Todos que se realizará en Muscat, Omán, desde el 12 al 14 de mayo de 2014. Esta reunión tiene por objeto proporcionar una tribuna internacional de diálogo, coordinación y colaboración en torno a las metas de desarrollo en materia de educación. Este informe servirá como insumo para la reunión, dando cuenta del avance de América Latina y el Caribe hacia los compromisos de EPT, identificando los desafíos pendientes en la educación en esta región y proporcionando ideas sobre estrategias e iniciativas que sirvan para abordar esos retos al 2015 y más allá. Finalmente se presentan los temas relevantes que debiesen ser parte de una agenda de discusión en la perspectiva post-2015.

Visto en términos generales, el informe identifica varios e importantes avances de la región en el cumplimiento de las metas de educación para todos. Sin embargo, el informe insiste en al menos tres aspectos críticos. Primero, los logros mencionados no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar. Segundo, las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia, los vectores principales por donde pasan dichas inequidades. Incluso cuando los más desaventajados han avanzado en términos absolutos, su situación relativa respecto de los más privilegiados no ha mejorado significativamente. Por último, cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad, más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Éste es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada.

## 2. Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe

Durante la década del 2000 (y en varios casos incluyendo la década anterior de los 1990) la mayor parte de los países de la región experimentaron progresos importantes en aspectos claves como el desarrollo global, el crecimiento económico y –en menor medida- la reducción de la pobreza, todo lo cual generó un contexto favorable para el avance en educación. Otra condición favorable –aunque aún no universal en la región- fue el cambio demográfico que disminuyó la demanda potencial por educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales, ofrecieron dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región.



### **3. Inversión pública en educación en América Latina y el Caribe**

La tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en la región (pasando aproximadamente de un 4,5% a un 5,0% del PIB en promedio), aunque sin un aumento relevante de la priorización de la educación dentro del gasto público.

Este mayor gasto parece explicarse principalmente por una expansión del servicio educacional, puesto que el nivel proporcional de gasto público por alumno tendió a mantenerse o a incrementarse levemente en educación primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior. Con todo, las diferencias entre países son muy marcadas en este aspecto en la región. Los análisis indicaron que –en general– el gasto público en educación fue uno de los factores relevantes para explicar las diferencias de logro de las metas de educación para todos entre los países. La información disponible sobre gasto privado en educación en la región indica que éste tiende a ser proporcionalmente mayor que en los países de la OECD, en todos los ciclos escolares.

### **4. El cuidado y la educación de la primera infancia**

Las condiciones básicas de sobrevivencia, salud y bienestar de la infancia temprana experimentaron un avance importante en la región durante la década pasada. También hubo un incremento moderado en el acceso a la educación preprimaria (la tasa neta de matrícula aumentó de 52% a 66% en promedio), lo que sitúa a la región en una posición comparativamente favorable en el contexto internacional. No obstante, existe una enorme heterogeneidad de situaciones entre los países de la región que expresa una gran diversidad en cuanto a la priorización de este nivel educacional. También se constataron fuertes inequidades en contra de los más pobres, quienes viven en zonas rurales y quienes pertenecen a pueblos indígenas.

### **5. Enseñanza primaria: acceso y conclusión.**

Los países de la región ya en 2000 presentaban un alto nivel de acceso a la educación primaria (tasa neta de matrícula de 95% promedio); además, durante la década pasada tanto la repitencia como la deserción mostraron tendencias favorables, todo lo cual hizo que las tasas de retención hacia finales del ciclo, así como de conclusión, mejoraran de manera muy significativa en la mayoría de los países, especialmente los que comenzaron en una situación más retrasada. Estos avances fueron particularmente importantes entre la población más pobre y quienes viven en zonas rurales, con lo que las inequidades internas tendieron a disminuir. Pese a estos avances, hacia el 2000, en promedio, alrededor de uno de cada diez (y en algunos países uno de cada tres) jóvenes de 15 a 19 años no terminó la enseñanza primaria.



## **6. Educación secundaria**

Durante la década pasada la educación secundaria se expandió levemente en la región (la tasa neta de matrícula promedio aumentó de 66% a 74%) y existen indicios que sugieren una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo (a pesar de que hacia el 2000 casi la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años no completó la secundaria), lo cual se explicaría principalmente no por razones de acceso o falta de oferta, sino por la persistencia de altas tasas de repetición y deserción escolar. Los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación de la educación secundaria, en otros ésta continúa estando restringida para una minoría de la población.

En todos los países, esta desventaja afecta desproporcionadamente a los jóvenes más pobres y a los que viven en zonas rurales, aunque en varios de ellos fueron precisamente estos grupos los que más se beneficiaron de los progresos de la última década.

## **7. El desafío de la calidad de la educación**

La visión multidimensional del derecho a la educación, que incluye el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones. Más aún, dado los importantes avances en cobertura, la agenda de educación para todos en la región estará cada vez más marcada por los desafíos de la calidad, siendo uno de ellos asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de “calidad educativa”.

### **7.1. Logros de aprendizaje y aseguramiento de la calidad**

El logro académico de los alumnos de la región es preocupante en la mayoría de los países para los que se cuenta con información: en promedio, aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura; y en matemáticas los resultados son incluso más insatisfactorios. Además, existe una aguda inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos, especialmente los más pobres, en cuanto al logro académico.

### **7.2. Docentes y calidad de la educación**

El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá. Aunque la información disponible es parcial, todo indica que la situación predominante de la docencia en la región no se ajusta a las características de una profesión de alto estatus:



los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas.

### **7.3. Clima Escolar y su relación con la calidad de la educación**

Recibir a un buen trato en la escuela es parte constitutiva de la noción ampliada del derecho a la educación, lo cual vuelve muy relevante la preocupación por el clima escolar, entendido como la promoción relaciones respetuosas, no discriminatorias, de sana convivencia, y no violentas entre los miembros de la comunidad escolar. Un buen clima escolar es parte de la calidad de la educación. Adicionalmente, la evidencia disponible en la región muestra que un mejor clima escolar está asociado con mayores logros académicos de los alumnos y menores niveles de abandono escolar; más aún, existe evidencia que sugiere que los alumnos de mayor nivel socioeconómico tienden a asistir a escuelas con mejores indicadores de clima escolar, por lo que éste constituiría otro factor de inequidad.

### **7.4. Educación para la ciudadanía y calidad de la educación**

La formación ciudadana ha sido definida históricamente como uno de los objetivos esenciales de la educación; sin embargo, su relevancia para las políticas educacionales ha sido comparativamente menor, por lo que persiste en la práctica una concepción tradicional escindida entre el reforzamiento de la identidad nacional y la transmisión de rudimentos de educación cívica. Más aún, existe evidencia para algunos países de la región que muestra que más de la mitad de los jóvenes latinoamericanos no habían adquirido los contenidos más básicos del conocimiento cívico; también se ha encontrado que una parte importante de los jóvenes de la región tienden a desconfiar de las instituciones públicas y a no valorar la democracia. Paradojalmente, eso sí, la evidencia indica que –comparativamente– los jóvenes de la región tienen un alto interés por los asuntos públicos, la justicia social y la inclusión de los grupos minoritarios; además, en los últimos años se han producido en varios países movimientos estudiantiles que confirman esta buena disposición hacia la participación y el interés por los asuntos que les afectan.

### **7.5. Educación y tecnologías de la información y comunicación**

La formación de competencias digitales es cada vez más importante en el ámbito educativo como una necesidad para la inclusión en la sociedad del conocimiento: las TICs no son solo un potente recurso para el aprendizaje, son herramientas cada vez más relevantes para la vida. El potencial de las TICs no se refiere sólo a la alfabetización digital, ellas pueden ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes en términos generales.



En los países de la región, el acceso a estas nuevas tecnologías en el hogar está fuertemente condicionado por el nivel socioeconómico de las familias, por lo que el sistema escolar ha sido la principal herramienta para reducir esta brecha tecnológica; aunque –ciertamente- ésta continúa siendo muy relevante en la mayoría de los países.

## **8. Educación superior**

El acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década del 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente 40%; lo que permitió que la región se situara –como conjunto- en el promedio de la tendencia internacional. Aunque la tendencia a la expansión fue muy extendida, persiste entre los países de la región una enorme heterogeneidad en este nivel educativo. El patrón de crecimiento de la educación superior fue, sin embargo, muy inequitativo, favoreciendo principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas.

## **9. Equidad de género en la educación**

En términos generales, la región ha alcanzado índices comparativos muy satisfactorios de acceso de las niñas y jóvenes mujeres a la educación primaria y secundaria; más aún, en la enseñanza secundaria muchos países presentan tasas de paridad de género que muestran una mayor exclusión de los hombres, quienes son mayormente afectados por el trabajo infanto-juvenil, y problemas de disciplina y rendimiento que desembocan en deserción escolar.

En cuanto a los logros de aprendizaje, la información disponible muestra un patrón generalizado (aunque no universal) de menores rendimientos de los hombres en lectura, y de las mujeres en matemáticas y ciencias.

## **10. Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad**

La inequidad que afecta a los alumnos pertenecientes a poblaciones indígenas es muy elevada y generalizada en América Latina y el Caribe, tanto en el acceso, como en la progresión y logros de aprendizaje, en los diferentes ciclos escolares. Los alumnos indígenas se encuentran sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación que muchas veces se potencia por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en la que viven. Esto se explicaría por la persistencia de patrones discriminatorios tanto en términos culturales, como pedagógicos, lingüísticos e institucionales en la educación.



## **11. Alfabetización de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida**

Asumida la alfabetización en el sentido tradicional, la región ya el 2000 presentaba niveles comparativamente satisfactorios que continuaron aumentando levemente durante la década pasada (el promedio de la tasa de alfabetización de adultos pasó de 90% a 93% en dicho período, con sólo cuatro países con tasas menores a 90%). En general, este aumento pareciera estar más asociado al ritmo de expansión del sistema educacional que a políticas específicas; de hecho, entre la población más joven, la tasa de alfabetización llegaba en 2010 a 97%. Sin embargo, el concepto de alfabetización ha tendido a complejizarse, por cuanto se reconoce que las habilidades básicas requeridas para ejercer la ciudadanía en las condiciones contemporáneas son mucho más exigentes que en el pasado.



## 2. Tendencias en el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe.

En términos muy esquemáticos, de acuerdo al Índice de Desarrollo Humano estimado por PNUD, se podría afirmar que durante las dos décadas pasadas (y especialmente la última), la mayoría de los países de América Latina y el Caribe para los que se cuenta con información comparable, pasaron de un nivel de desarrollo humano “medio” a uno “alto”, según la clasificación usada por PNUD. Hacia 2012, sólo Haití permanecía en la región como un país de bajo desarrollo humano.

En términos más específicos, la situación económica de los países de América Latina y el Caribe fue relativamente favorable durante la mayor parte de la década de los 2000, con un crecimiento generalizado y sostenido del Producto Interno Bruto per cápita, que sólo fue interrumpido por la crisis financiera internacional iniciada en 2008. Previo a la crisis, CEPAL había estimado un crecimiento anual promedio del PIB de casi 5% para los países de la región. Más aun, este crecimiento económico logró proyectar a la década pasada la tendencia favorable que la mayoría de los países de la región había experimentado desde los años 1990, situación que se observó (con variaciones importantes, eso sí) en prácticamente todos los países de la región. Así, el PIB por habitante promedio de los 32 países con información disponible aumentó desde aproximadamente US\$ 7,200 en 1990, a US\$ 8,400 en 2000, para llegar a US\$ 9,600 en 2010. Ciertamente, las desigualdades entre países de la región siguen siendo muy marcadas y han tendido a aumentar en las últimas décadas: hacia 2010, mientras cinco países ya contaban con un ingreso per cápita de alrededor de US\$ 15,000, otros siete no alcanzaban los US\$ 5,000.

Como se sabe, América Latina y el Caribe es la región con el mayor desbalance en la distribución del ingreso en el mundo. En este sentido, el avance ha sido muy lento en la última década, puesto que el coeficiente Gini de distribución del ingreso apenas se redujo de aproximadamente 0,53 a 0,51 entre 2000 y 2010, manteniéndose en niveles comparativamente muy elevados. En general, los países desarrollados tienden a tener coeficientes Gini en el rango de 0,25 - 0,35; en Latinoamérica, aun los países más igualitarios –Argentina y Uruguay- tienen un Gini de aproximadamente 0,45.

Entre 2000 y 2010, el promedio de personas cuyos ingresos les situaban bajo la línea de la pobreza disminuyó desde 43,9% a 35,4% entre los países de América Latina, es decir, una reducción de alrededor del 20%; además, en sólo 2 de los 18 países para los que se cuenta con datos comparables, la pobreza aumentó levemente durante la década pasada; en contraste, particularmente notables fueron los casos de Bolivia, Venezuela y Argentina, que redujeron a prácticamente la mitad sus tasas de pobreza durante el período.

Por último, América Latina y el Caribe han experimentado significativos cambios demográficos en las últimas décadas. Casi todos los países han comenzado el proceso de transición demográfica



—es decir, la disminución del ritmo de crecimiento poblacional y el envejecimiento relativo de la población— y varios de ellos se encuentran en etapas avanzadas de éste, lo que implica que la proporción especialmente de niños, pero crecientemente también jóvenes, que se encuentra en edad de estudiar decrece comparativamente con el resto de la población. Los efectos de esta disminución de la demanda potencial por educación en los países latinoamericanos han sido estimados como muy significativos, al punto que —de acuerdo a CEPAL— muchos de ellos se beneficiarán de un “bono demográfico” que abre una inapreciable oportunidad para la expansión educativa, especialmente en enseñanza secundaria (CEPAL, 2008).

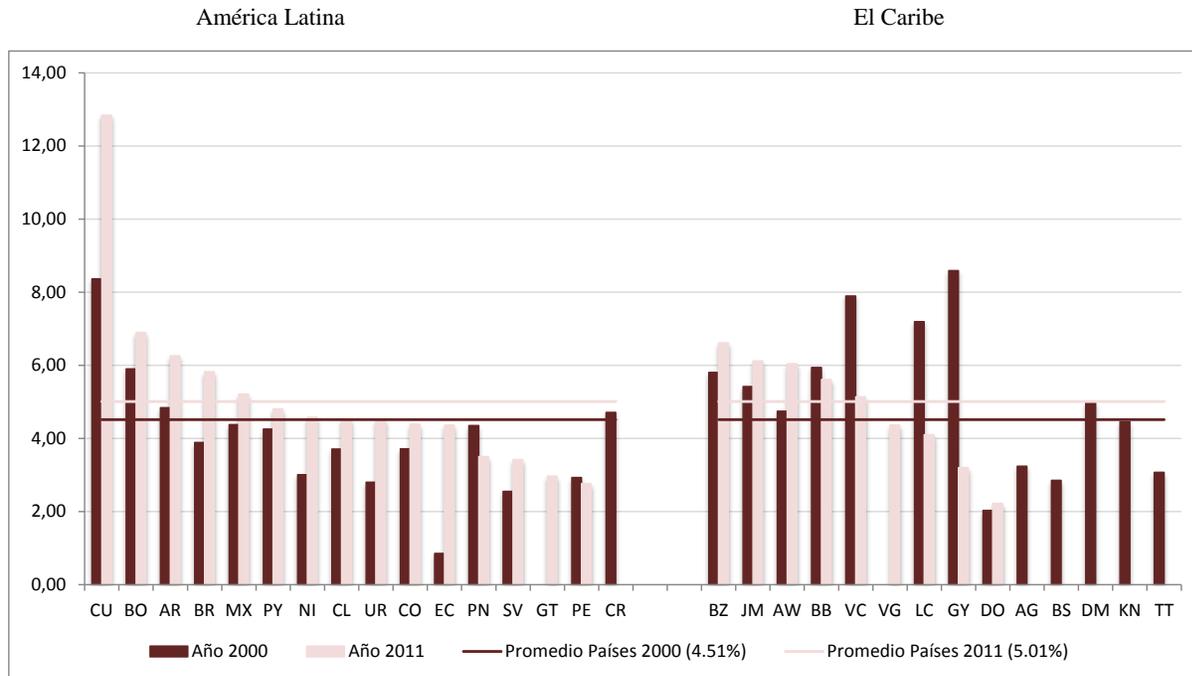
### **3. Inversión pública en educación en América Latina y el Caribe.**

El marco de acción de Dakar puso énfasis en la necesidad de que los gobiernos expandieran su compromiso financiero con la educación. En esta materia, en promedio, los países de América Latina y el Caribe efectivamente aumentaron el nivel de gasto público en educación como porcentaje del PIB, desde un 4,5% a un 5,0%, es decir, acumulando un aumento de cinco décimas porcentuales, y acercándose así al promedio de gasto en educación de los países europeos y Estados Unidos, que hacia 2010 era de 5,6% del PIB. Sin embargo, este promedio esconde marcadas disparidades al interior de la región, tanto en el nivel de gasto como en la tendencia. En efecto, en 6 países para los que se cuenta con datos comparables el gasto público como proporción del PIB no siguió esta tendencia positiva, sino que disminuyó entre 2000 y 2011. Asimismo, mientras en algunos países el gasto público en educación no superaba el 3% del PIB en 2011, en ocho países alcanzaba valores alrededor del 6% o más, e incluso en Cuba superaba el 12% del PIB.

Ahora bien, dado que los países difieren significativamente en el tamaño proporcional del estado respecto a la economía nacional, un indicador más ajustado para evaluar la prioridad financiera que los gobiernos dan a la educación es comparar el gasto en este sector con el gasto público total. En esta materia, en general, los países de la región no mostraron una tendencia positiva durante la década anterior, por cuanto el promedio del gasto público en educación como porcentaje del gasto del gobierno disminuyó levemente, desde un 14,8% en 2000 a un 14,1% en 2010. Aunque también en este caso las disparidades intra-regionales son muy marcadas; así por ejemplo, en 2010, mientras en Costa Rica y Aruba el presupuesto en educación equivalía al 20% ó más del presupuesto del gobierno, en varios países era alrededor del 10%, e incluso menos como en Dominica y Montserrat.



## Gasto público total en educación como porcentaje del producto interno bruto (31 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS.

Es importante considerar las diferencias de inversión que se presentan entre los distintos ciclos educativos. Así, en el caso de la educación primaria, el promedio del gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita aumentó levemente en los países de la región durante la década anterior, pasando de 14,1% en 2000 a 16,1% en 2010. Particularmente notable fue el caso de Cuba que prácticamente duplicó el gasto por alumno en primaria llegando en 2010 a representar casi un 50% de su PIB per cápita. La leve tendencia promedio positiva en el gasto público observada en educación primaria se replicó en secundaria durante la década pasada en la región, pasando de representar un 16,4% del PIB per cápita a ser un 19,6% entre 2000 y 2010, aunque en este último año con una mayor dispersión entre los países. En educación secundaria, el país que realizó el mayor aumento proporcional del gasto público fue Brasil, que lo duplicó durante el período logrando alcanzar el promedio regional de inversión pública por alumno hacia finales de la década anterior. En el otro extremo, tanto en educación primaria como en secundaria, República Dominicana tenía en 2010 los más bajos índices de gasto público por alumno, en ambos casos menores al 10% del PIB por habitante. Por último, a diferencia de lo observado en los dos niveles escolares, la tendencia del gasto público por alumno en educación superior fue negativa durante la década pasada. En efecto, el promedio de inversión pública por alumno en educación terciaria disminuyó fuertemente entre los países de la región, pasando de un 43,5% del PIB por habitante en 2000 a un 29,7% en 2010.



A pesar de esta baja, el promedio del gasto público por alumno en educación superior era en 2010 el doble de su equivalente en educación primaria (proporción que en 2000 era de tres veces).

En cuanto al gasto privado en educación, UNESCO estima que, en promedio, éste representaba en 2010 el 1,2% del PIB de los países de la región, aproximadamente un tercio superior al gasto privado promedio de los países de la OECD (0,9% del PIB). Incluso, en países como Guatemala y República Dominicana el gasto privado en secundaria era mayoritario en 2010. De acuerdo a datos de OECD, considerando todos los niveles educacionales, el gasto privado promedio representaba en 2009 un 16% del total, mientras en Chile era un 41%, el más alto entre sus países miembros. Como se sabe, el gasto privado tiende a distribuirse inequitativamente.

## 4. El cuidado y la educación de la primera infancia.

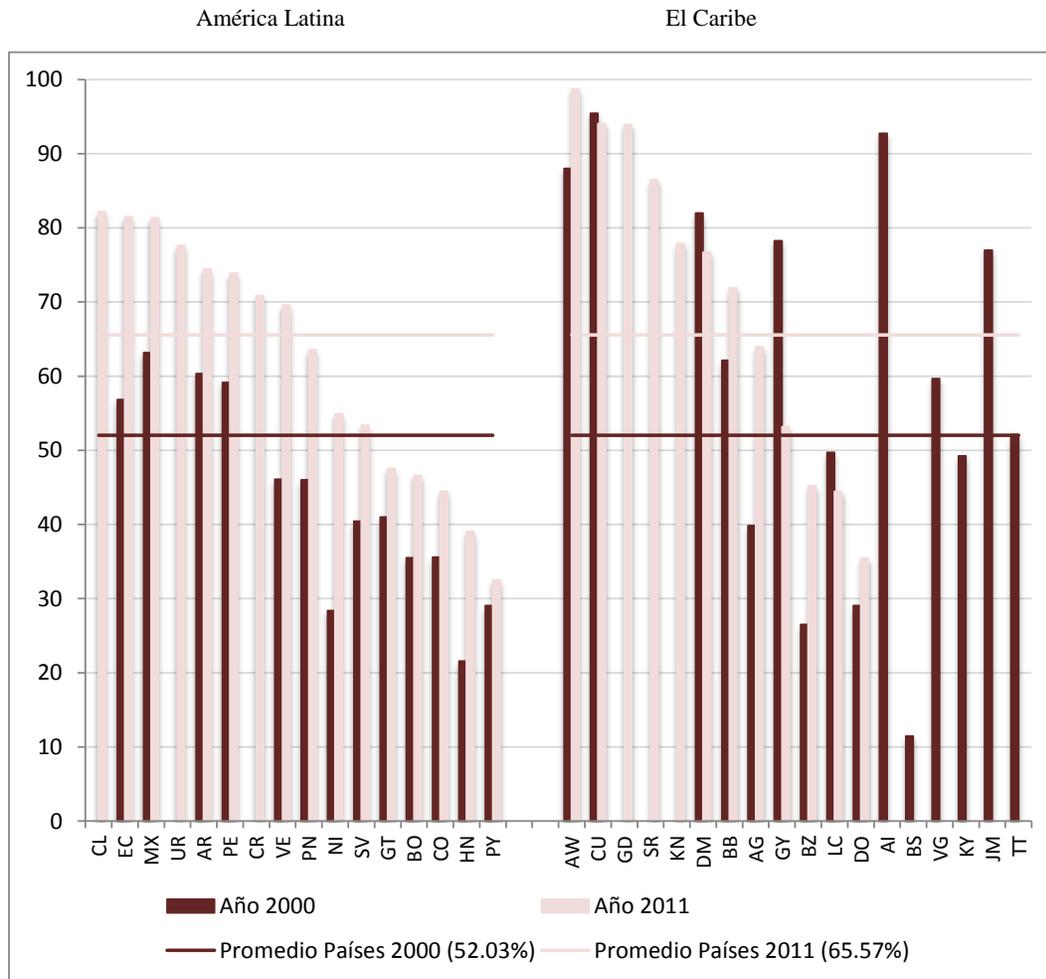
*Objetivo 1: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”.*

Las condiciones de vida y salud de la infancia temprana en América Latina y el Caribe mejoraron de manera importante durante la década pasada en la mayor parte de los países. Además de la baja en la pobreza antes mencionada, esto se puede observar en la disminución de la tasa de mortalidad infantil de los menores de cinco años, que pasó de alrededor de 32 por mil en 2000, a 19 por mil en 2012, en promedio, variación comparativamente positiva al tomar en cuenta que en el mundo esta variación fue de 74 a 48 por mil (UNESCO 2014). Ahora bien, más allá de la sobrevivencia, persiste en la región una importante proporción de niños que sufren de mala nutrición y experimentan un crecimiento retrasado para su edad: en promedio, hacia el 2010, el 16% de los niños menores de cinco años presentaba raquitismo moderado o grave (la malnutrición grave afectaba en 2010 en promedio al 3% de los niños menores de cinco años de la región, proporción que era 4,8% en 2000).

En cuanto a las oportunidades educacionales de los niños de 3 a 6 años, en términos generales los países de América Latina y el Caribe han avanzado lentamente en expandir el acceso de los niños pequeños a la educación preprimaria. En efecto, el promedio regional de la tasa neta de matrícula en educación preprimaria aumentó desde un 52% en 2000 a un 66% en 2011; esta tendencia positiva se observó –aunque con importantes variaciones– en 22 de los 26 países para los que se cuenta con datos comparables. En la región se constata una enorme heterogeneidad de situaciones en esta materia, la cual abarca desde un grupo de países con cobertura preprimaria alrededor del 90% hasta otros con cobertura en torno al 40%.



### Tasa neta de matrícula en educación preprimaria (34 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS.

De hecho, profundizando en este aspecto (por medio de una serie de análisis de regresiones múltiples que consideraron a todos los países del mundo con suficiente información disponible; ver anexo 1 para detalles), nuestros hallazgos sugieren que las diferencias entre países en la tasa neta de matrícula en educación preprimaria hacia 2010 se asocian con factores económicos, sociales y educacionales. En particular, los países con mayores recursos económicos, medidos por el PIB per cápita, tienden a tener mayores niveles de cobertura en la educación preescolar. Sin embargo, otros indicadores de desarrollo social son también importantes, aun controlando por dichas diferencias de riqueza. Así, por ejemplo, los países con mayor proporción de población rural y mayores niveles de mortalidad infantil presentan en promedio menores tasas de matrícula en educación preescolar.



Ciertamente, la composición de la población según tramos de edad es asimismo un factor relevante, por cuanto los países con un mayor porcentaje de población en edad de asistir a la educación preescolar (y que enfrentan por tanto una tarea proporcionalmente mayor) tienden a tener una menor tasa neta de matrícula en este nivel. Las políticas nacionales también son relevantes para explicar las diferencias observadas hacia 2010 en la cobertura educativa preescolar: en promedio, mientras mayor es el gasto educacional de los países (medido como porcentaje del PIB) éstos tienden a tener una mayor tasa neta de matrícula en educación preprimaria. Ahora bien, una vez controladas las diferencias entre países en todos los factores mencionados, la región de América Latina y el Caribe como un todo tiende a tener un nivel de cobertura preescolar que sería algo por sobre lo esperable de acuerdo a sus características

A pesar del avance observado en la cobertura a nivel regional, es necesario destacar que existe una gran inequidad respecto del acceso a la educación preescolar, la que perjudica a la población que probablemente más se beneficiaría de participar en este nivel educativo: los niños de las familias de menores ingresos, aquellos que viven en zonas rurales y los indígenas. (UNICEF, 2012; CEPAL, 2010; CEPAL, 2007). Finalmente, la tasa de alumnos por profesor en la educación preprimaria alcanzaba en 2010 un promedio de 18 niños en la región, lo cual era muy cercano al promedio mundial. El promedio regional de alumnos por profesor tendió a disminuir levemente durante la última década.

En base a al comportamiento que han seguido los países en los últimos años (1998-2010), hemos realizado un ejercicio de proyección para anticipar en qué situación es probable que se encuentren hacia 2015 (ver anexo 3 para detalles). Según nuestras estimaciones, es probable que hacia 2015 la tasa bruta de matrícula en educación pre-primaria promedio regional llegue a un 81% (por sobre la meta indicativa de 70% señalada en UNESCO 2014). Para poner el avance de los países de América Latina en el contexto internacional, realizamos una serie de análisis de regresión múltiple, intentando estimar si en el período 2000-2010 la región –como conjunto– avanzó más o menos rápido que el resto de los países del mundo (los detalles de los principales resultados se pueden consultar en anexo 2). Nuestros hallazgos indican que, en promedio, entre 2000 y 2010, los países de América Latina y el Caribe aumentaron su tasa neta de matrícula en educación preprimaria más que el resto de los países del mundo, controlando por características relevantes.

### ***Desafíos***

Para la discusión política es relevante diferenciar entre la etapa de 0 a 3 años, donde la preocupación principal es el bienestar y desarrollo integral adecuado del niño; y el período entre 3 y 6 años, es decir inmediatamente antes del inicio de la enseñanza primaria, donde dicho foco se complementa con una atención sobre la educación (UNESCO, 2007<sup>a</sup>; CEPAL, 2011). En la primera etapa, las estrategias para enfrentar la situación de malnutrición y raquitismo debieran



orientarse principalmente hacia medidas de generalización de la lactancia y aporte de complementos alimentarios. Asimismo, se recomienda promover la educación de las madres, considerando que cada año adicional de educación de la madre se relaciona positivamente con la de salud de su hijo, la calidad de la alimentación y el acceso a los servicios básicos (UNESCO, 2011; UNICEF, 2008; OEA, 2012). Respecto a los niños entre 3 y 6 años, el foco está puesto crecientemente en otorgarles una educación preescolar de calidad; consecuentemente, se han hecho esfuerzos en aumentar la cobertura y el acceso a estos niveles de los niños que viven en situaciones más vulnerables (UNICEF; 2012, OEA, 2012).

Con todo, cada vez más la principal preocupación respecto de la atención y educación de la primera infancia a nivel regional es la baja calidad de los programas y servicios existentes, lo cual se ve agravado en los sectores más desaventajados (UNESCO, 2007; BID, 2010; CEPAL, 2007). En Latinoamérica y el Caribe no es posible considerar asegurada la calidad de estos programas, pues existen pocas políticas a nivel nacional que atiendan de manera multidimensional las necesidades de los niños, especialmente de los más pequeños (UNESCO, 2007a).

## 5. Enseñanza primaria: acceso y conclusión.

*Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

La universalización de la enseñanza primaria es sin duda la meta fundamental y nuclear del movimiento de educación para todos en el mundo. En esta dimensión, América Latina y el Caribe ya había alcanzado en general una situación positiva hacia el 2000, con una tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria de 95%, muy cercana a la lograda por las regiones de mejor condición socioeconómica; sin embargo, la evolución de los diez años siguientes mostró un panorama de avances desbalanceados y fuertes contrastes entre países, lo que hace que el objetivo de una educación primaria universal no se pueda dar aún por logrado en la región.

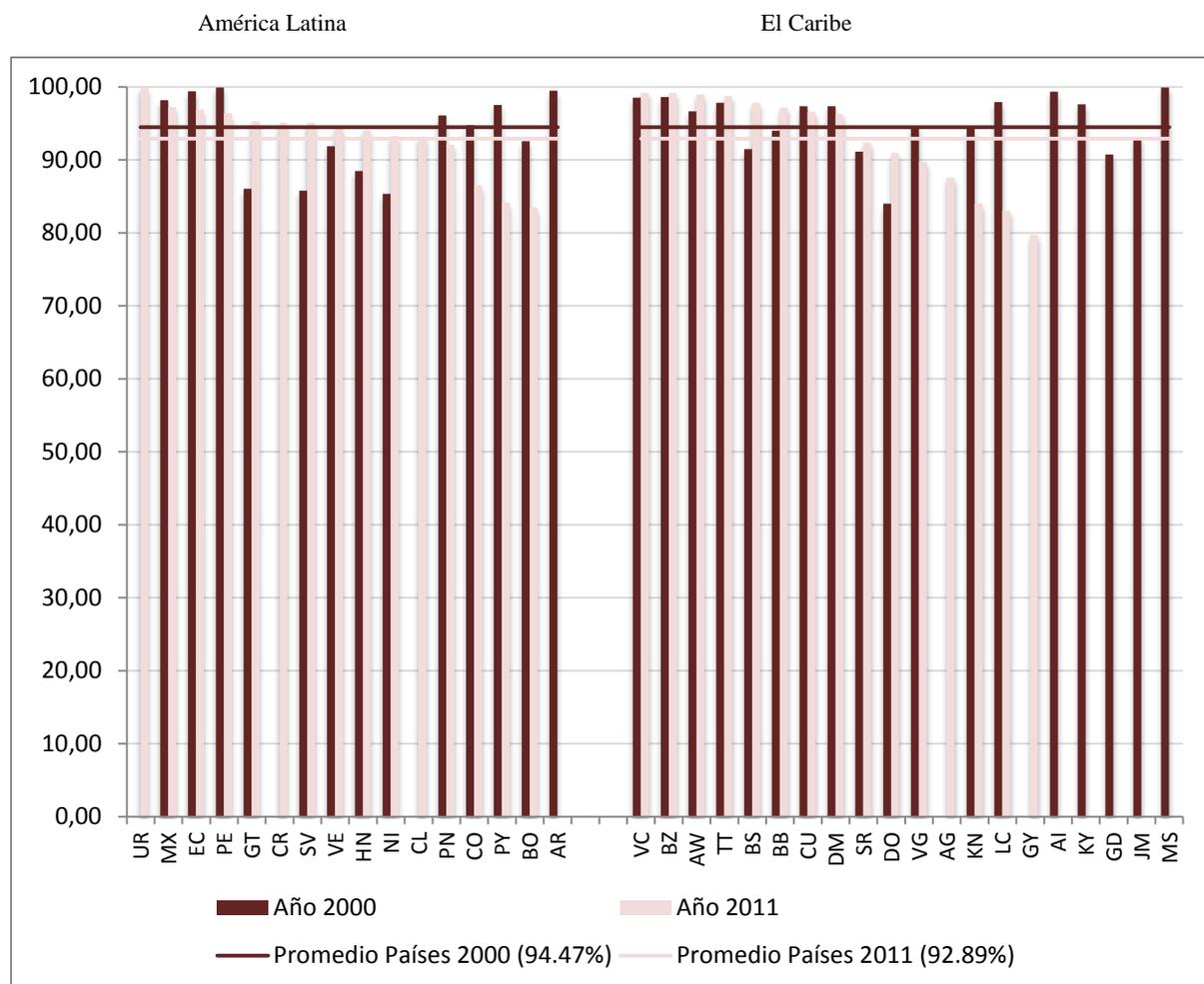
En primer lugar, en promedio, la tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria mostró un estancamiento (93% in 2011), de forma que en 2011 no había progresos entre los países de la región respecto de una década atrás. Ciertamente, este nulo avance esconde situaciones nacionales de marcados contrastes: mientras algunos países aumentaron fuertemente la escolarización en educación primaria entre 2000 y 2011 (notablemente Granada, Guatemala,



Nicaragua, Bahamas, con avances de diez o más puntos porcentuales), otros la disminuyeron de manera importante en el mismo período (como San Kitts y Nevis, y Jamaica).

La información disponible (proveniente de las encuestas de hogar), muestra que, en promedio, no existen grandes diferencias en cuanto a la asistencia de los niños a la educación primaria según el quintil de ingreso familiar: hacia 2010, la brecha que separaba a los niños del quintil más rico de los del quintil más pobre era de sólo 3 puntos porcentuales, lo que significó de hecho un avance respecto del año 2000, cuando esta brecha era de 7 puntos porcentuales. En particular, países como El Salvador, Guatemala y Honduras hicieron importantes avances en reducir esta brecha, incrementando significativamente el acceso a la educación primaria de los alumnos de familias más pobres.

Tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria.



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS.



En segundo lugar, la tasa de repitencia llegó en 2010 a casi un 5% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 6,8%). Es decir, cada año, alrededor de 1 de cada 20 alumnos fue reprobado en su grado. El efecto acumulado de la repitencia y el ingreso tardío al sistema escolar hicieron que en 2010 la tasa promedio de sobre-edad en enseñanza primaria entre los países de la región fuera de 9% (aunque en Colombia, Brasil y Nicaragua, llegaba al 21%). En tercer término, respecto a la deserción escolar en la región hubo avances importantes, disminuyendo de 13% a 8,3% la tasa de deserción promedio de los países entre 2000 y 2010. De particular relevancia en varios países es el trabajo infantil, el cual influiría tanto en la entrada tardía, como en la deserción escolar (UNESCO, 2009; PREAL, 2007).

La tendencia general respecto a la retención hacia finales del ciclo primario es levemente positiva en la región, puesto que la tasa de sobrevivencia al 5° grado de los países de América Latina y el Caribe aumentó como promedio de 84,7% a 87,6% entre 2000 y 2011. De acuerdo a nuestros análisis, los países con mayores recursos –medidos por el PIB per cápita- tienden en promedio a presentar mayores niveles de retención al quinto grado; además, los países que destinan mayor gasto a la educación–medido como porcentaje del PIB- tienden a lograr mayores tasas de sobrevivencia al 5° grado de primaria. Adicionalmente, los países con mayor porcentaje de alumnos repitentes en educación primaria tienden a lograr menores tasas de sobrevivencia al 5° grado, lo cual probablemente se explique porque los alumnos que repiten de curso tienen una mayor probabilidad de desertar de la escuela. La situación de los países de la región tiende a ser comparativamente favorable: los países de América Latina y el Caribe (como grupo) poseen una mayor tasa de sobrevivencia al 5° grado de primaria que el resto de las naciones, controlando por otros factores.

Por último, la tasa promedio de conclusión de la enseñanza primaria entre los países de América Latina aumentó desde un 81,6% para las personas que tenían 30 a 34 años de edad, hasta un 90,2% para quienes tenían entre 15 y 19 años (estos últimos nacidos entre 1990 y 1995 aproximadamente, es decir que se educaron la mayor parte del tiempo durante la década pasada). La mayor desigualdad en la conclusión de la educación primaria, sin embargo, sigue estando asociada al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, aspecto en el cual el avance en la década pasada fue menor. Hacia 2010, en promedio, mientras el 96% de los jóvenes de 15 a 19 años del quintil más rico había completado la enseñanza primaria, entre sus pares del quintil más pobre sólo el 73% lo había hecho. En otras palabras, la probabilidad de no concluir la educación primaria es casi 7 veces mayor para un alumno del quintil más pobre que para uno del quintil más rico.

En base a al comportamiento que han seguido los países en los últimos años (1998-2011), hemos realizado un ejercicio de proyección para anticipar en qué situación es probable que se encuentren hacia 2015 (ver anexo 3 para detalles). Usando datos oficiales, de acuerdo a nuestras estimaciones, es probable que hacia 2015 la tasa bruta de matrícula en educación primaria



promedio regional llegue a un 90%, algo inferior a la situación actual. Es evidente que en esta materia se constata una desaceleración en la región. Respecto de la tasa de retención a quinto grado, nuestros hallazgos indican que, en promedio, entre 2000 y 2010, los países de América Latina y el Caribe aumentaron su tasa de sobrevivencia al quinto grado de educación primaria más que el resto de los países del mundo, controlando por características relevantes.

### *Desafíos.*

El gran desafío de la región en la educación primaria es lograr que aquellos que viven en sectores rurales, en situación de extrema pobreza, o pertenecen a pueblos indígenas -grupos que corresponden a los sectores más marginados de la población-, puedan acceder a una educación primaria de calidad y logren completar este primer ciclo de enseñanza, adquiriendo las competencias necesarias para progresar adecuadamente a la educación secundaria (CEPAL, 2010). Entre los principales nudos críticos que se presentan para lograr la universalización de la educación primaria, se encuentran garantizar la gratuidad efectiva de la educación (considerando no sólo los aranceles, sino los costos indirectos asociados), asegurar el ingreso a la escuela en la edad adecuada, evitar la repetición escolar y disminuir la deserción, logrando que los niños finalicen por completo el ciclo de enseñanza primaria, facilitando la continuación hacia el nivel secundario. Las características del entorno familiar de los estudiantes, así como de la calidad de la oferta educativa, influyen fuertemente en la probabilidad de repetir un curso o desertar de la escuela, y aquellos que viven en zonas rurales o pertenecen a una minoría étnica son quienes tienen más riesgos de no terminar el ciclo de enseñanza primaria (PREAL, 2007).

Durante la última década la tasa neta de matrícula se ha estancado en un 94% en la región, señalando como el principal desafío de la región promover el acceso a los grupos más marginados a este ciclo educativo. De esta manera, la disminución de la desigualdad social es crucial para mejorar el aprovechamiento del proceso educacional. En efecto, en la región la segregación social por nivel de ingreso, por zona geográfica o pertenencia a la población indígena se reproduce en las escuelas (CEPAL, 2007).

Una de las principales causas de deserción escolar, junto con la pobreza, es el trabajo infantil, que aún hoy afecta a un número importante de niños en la región, especialmente en zonas rurales y los grupos indígenas coartando el derecho fundamental a la educación. En ese sentido, es necesario establecer currículos que sean relevantes y pertinentes para las particularidades de los estudiantes que trabajan, con docentes capacitados para atender y responder a las necesidades de estos niños e implementar políticas comprensivas de las particularidades de las zonas rurales, tales como disponer de horarios flexibles en los ciclos de producción (UNESCO, 2011; PREAL, 2007).



Por otra parte, se ha vuelto cada vez más importante mejorar la calidad de las escuelas, especialmente de aquellas que se ubican en zonas rurales o que atienden a niños de sectores más vulnerables. Un factor que afecta la calidad de la educación primaria -especialmente para las familias de menores ingresos- es el tiempo de la jornada escolar. Ésta alcanza en la región un promedio de 4 a 5 horas diarias, pero en algunos países no supera las 4 horas (OEI, 2012). Para enfrentar el problema de bajos logros y deserción en primaria, se requieren políticas que provean un apoyo integral a las familias y en particular a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, de manera que puedan hacer frente a los problemas que los llevan a ingresar tardíamente a la escuela, ausentarse o repetir de curso. Asimismo, se requiere fortalecer la profesión docente para que pueda acoger e incluir en las aulas regulares a aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales.

## 6. Educación secundaria.

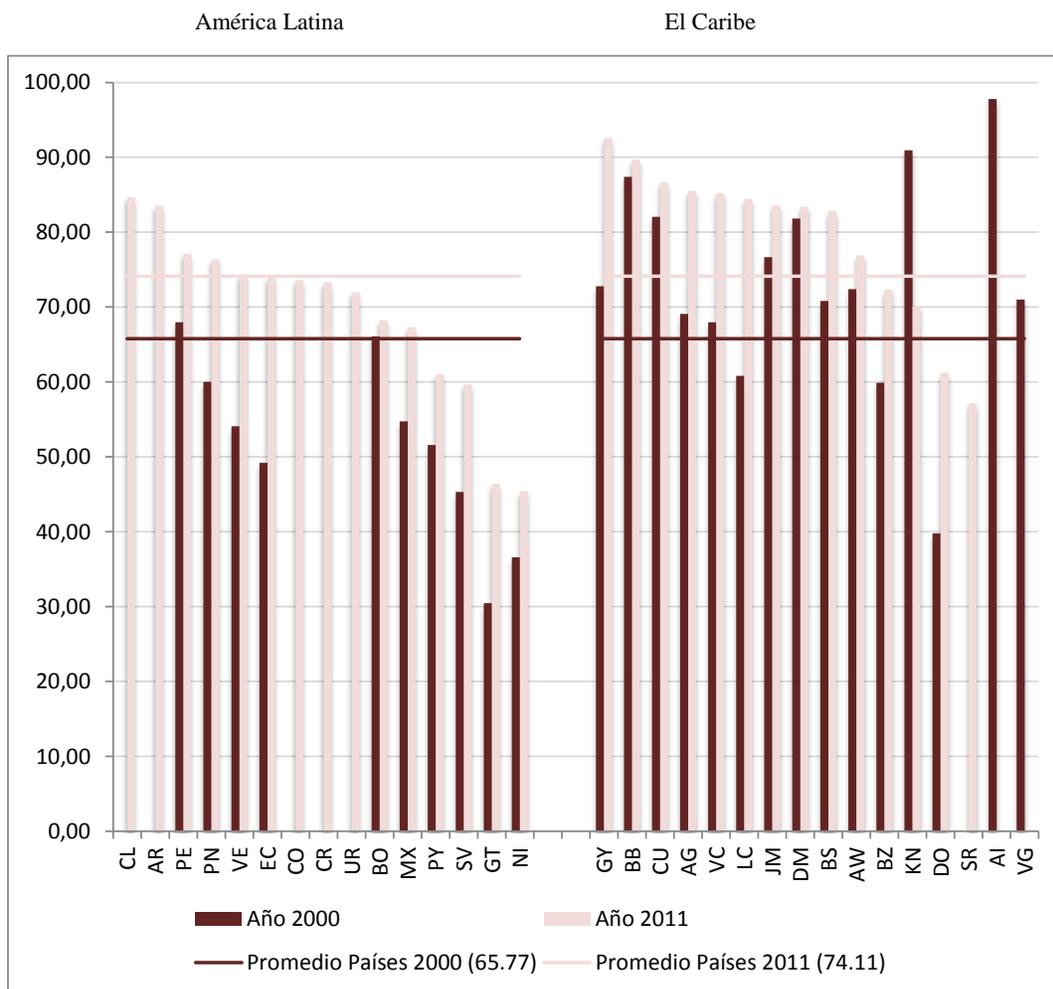
*Objetivo 3. “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”.*

En términos generales, en los países de la región la cobertura de la educación primaria ha dejado de constituir una limitación para expandir la educación secundaria y existe una fluida transición entre estos dos ciclos. Esto es importante, porque obviamente la expansión de la educación secundaria se encuentra limitada por el nivel de conclusión del ciclo primario y la disponibilidad de cupos para estos nuevos egresados, que como hemos visto en América Latina y el Caribe han aumentado y representan en la actualidad en promedio poco más del 90% del grupo de edad. En este sentido, la inmensa mayoría de los países de la región posee tasas relativamente elevadas de transición de alumnos entre la enseñanza primaria y secundaria: sólo 4 de 27 países con información disponible poseían en 2010 tasas menores al 90%, siendo el promedio regional 93,5%. Más aun, varios países, particularmente los que comenzaron con tasas más bajas, experimentaron avances importantes en esta dimensión en la última década, siendo Panamá un caso notable, pues elevó su tasa de transición de primaria a secundaria desde 64,5% hasta 98,8% entre 2000 y 2010.



Sin embargo, la cobertura de la educación secundaria alcanza en la Región sólo niveles intermedios y, salvo excepciones, no experimentó un avance muy relevante durante la década pasada. En efecto, al analizar la tasa neta de matrícula en la educación secundaria, queda claro que el desafío es mayor, por cuanto en 2011 el promedio para los 32 países con datos disponibles era de sólo 74%, lo cual significó un leve aumento respecto del 66% que era el promedio en 2000. Incluso más, algunos países experimentaron importantes retrocesos en la cobertura de educación secundaria durante la década pasada. En contraste, avances acelerados se lograron en otros países, como Venezuela, República Dominicana y Santa Lucía, que acumularon alrededor de 20 puntos porcentuales de aumento. Con todo, hacia 2011 persistía en la región una importante diversidad de situaciones respecto de la educación secundaria, pudiendo constatarse tasas netas inferiores a 50% en algunos países y superiores a 80% en otros.

Tasa neta de matrícula en la educación secundaria (todos los programas) (32 países incluidos, en %).



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS.



Los factores que explicarían esta gran heterogeneidad en la tasa neta de matrícula en educación secundaria son una combinación de condiciones de contexto y aspectos internos del propio sistema educacional.

De acuerdo a nuestros análisis, la cobertura en educación secundaria está positivamente asociada con en el nivel de riqueza de los países, por cuanto –en promedio- a mayor PIB per cápita más alta es la tasa neta de matrícula en secundaria. Pero las diferencias de recursos económicos están lejos de ser una explicación completa. Los países con mayor porcentaje de población en edad de asistir a la educación secundaria tienden a tener menor tasa neta de matrícula en este nivel, porque enfrentan un desafío proporcionalmente mayor. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación primaria y mayor tasa de sobrevivencia al último grado de educación primaria, tienden a tener mayor tasa de matrícula en secundaria. Cuando todos estos factores son tomados en cuenta, los países de América Latina y el Caribe no se diferencian como grupo del resto de los países, en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación secundaria alcanzada hacia 2010.

Ciertamente, a las desigualdades entre países se debe sumar las desigualdades al interior de los países. En particular, la asistencia a la educación secundaria de los jóvenes según quintil de ingreso familiar va desde un 93,6% entre los más ricos hasta un 78,9% entre los más pobres, en promedio para la región. Esta brecha también varía sensiblemente entre países: mientras en Venezuela, República Dominicana, Chile y Colombia, la distancia entre los quintiles extremos de ingreso es alrededor de 5 puntos porcentuales, en países como Guatemala y Honduras dicha distancia se amplía a más de 30 puntos porcentuales.

La reprobación de los alumnos constituye un obstáculo severo para el avance hacia el logro del nivel secundario: durante la década pasada, en promedio, los países de la región no disminuyeron la tasa de repitencia en educación secundaria, permaneciendo ésta en un 5,9%. Más aun, en algunos países el porcentaje de alumnos reprobados en secundaria aumentó de manera importante (como fue el caso de Dominica y República Dominicana), e incluso en Uruguay experimentó un leve aumento, a pesar de poseer una repitencia más del doble que el promedio regional, pasando de 12,9% a 14,3% en el período.

A la persistencia de los índices de reprobación se suma un elevado y sostenido nivel de deserción en la educación secundaria. En los 18 países que cuentan con datos comparables, el promedio de la tasa de deserción en este ciclo de enseñanza apenas disminuyó desde un 17,8% en 2000 a un 15,5% en 2010. En otras palabras, cada año alrededor de 1 de cada 6 alumnos desertó de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Existen importantes diferencias respecto a la conclusión de la educación secundaria, en desmedro de aquellos estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos, grupos étnicos y zonas rurales, lo que acrecienta la desigualdad al interior de los países (ECOSOC 2, 2011; CEPAL, 2010). En este sentido, la transición desde el primer al segundo ciclo de secundaria es uno de los puntos críticos de deserción escolar.



Tomada la región en su conjunto, en promedio, alrededor de la mitad de los jóvenes de la generación más reciente no ha completado la educación secundaria. En efecto, para los 18 países con que se cuenta con información comparable cercana a 2010, en promedio, el 53,5% de los jóvenes de 20 a 24 años (i.e. nacidos alrededor de 1986 a 1990) había cursado totalmente la educación secundaria, lo cual significó un leve aumento respecto de sus pares de 25 a 29 años (51,2%) y un avance de nueve puntos porcentuales al comparárseles con los nacidos una década antes (44,8%) La región se caracteriza por una muy alta y persistente desigualdad en términos del nivel socioeconómico de las personas. En promedio, en 2010, sólo el 21,7% los jóvenes de 20 a 24 años que pertenecían al quintil más pobre de sus respectivos países habían terminado la educación secundaria. En contraste, el 78,3% de sus pares del quintil más rico completaron este nivel de educación.

En base a al comportamiento que han seguido los países en los últimos años (1998-2011), hemos realizado un ejercicio de proyección para anticipar en qué situación es probable que se encuentren hacia 2015 en cuanto a la tasa neta de matrícula secundaria (ver anexo 3 para detalles). Basado en los datos oficiales, de acuerdo a nuestras estimaciones, es probable que hacia 2015 la tasa bruta de matrícula en educación secundaria promedio regional llegue a un 77%, manteniéndose una brecha importante respecto del objetivo de universalización de este ciclo de enseñanza. Sin embargo, controlando por otros factores, los países latinoamericanos han estado haciendo un esfuerzo significativamente mayor que el resto del mundo en expandir este nivel educativo.

### ***Desafíos***

Como se ha visto, la educación secundaria enfrenta en América Latina el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada, pero esta agenda “de crecimiento” está íntimamente ligada a otra “de transformación” de sus procesos internos y formas de organización, sin la cual los objetivos de aumento de la equidad y la calidad se verán seriamente comprometidos en la educación secundaria.

La transformación más importante de las últimas décadas ha consistido en un cambio de definición respecto de la educación secundaria: ahora se la ve como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio. Los objetivos fundamentales de la educación secundaria están siendo modificados en consecuencia, en el sentido de poner énfasis en el continuo de “educación a lo largo de la vida”. Es decir, desarrollar las habilidades básicas a un nivel superior que permita continuar aprendiendo con mayor autonomía; dar mayor cabida a los intereses motivaciones y talentos individuales de los estudiantes que conforman ahora una población mucho más diversa que en el pasado; y reforzar los aspectos de socialización e integración cultural, que han re-emergido como críticos para las complejas sociedades multiculturales contemporáneas.



La definición de la educación secundaria como derecho universal y como parte de la formación fundamental, ha reforzado su proceso de masificación, lo cual implica abordar los problemas de acceso, progreso y retención, es decir, los aspectos básicos del proceso de escolarización. En términos de acceso, la tendencia dominante es a ofrecer un servicio universal, gratuito y no selectivo de educación secundaria, eliminando los exámenes de admisión.

Por ejemplo, el uso de la repetición de grado como medio de control de calidad o refuerzo pedagógico debiera reducirse significativamente, atendiendo a la evidencia acumulada acerca de su poca eficacia educativa y su demostrado efecto de aumentar las probabilidades de abandono escolar. Una prioridad creciente de las políticas es enfrentar el abandono escolar de alumnos con menos talento académico, que han tenido mayores dificultades en su proceso de escolarización, o que han debido enfrentar problemas económicos y se han incorporado tempranamente al trabajo (Acosta, 2011; Tenti, 2009).

Respecto al desafío de la calidad, el cambio curricular se ha vuelto nuevamente relevante. Una opción ha sido la de expandir el currículum de la educación secundaria para dar cabida a las “nuevas temáticas” como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de la ciudadanía, la promoción de habilidades para una vida saludable, el desarrollo sostenible, y la generación de capacidades emprendimiento, por nombrar las más recurridas. Por último, la masificación de la educación secundaria puso en el centro de la agenda la formación para el trabajo, canalizada a través de la modalidad vocacional de formación técnica. Las políticas educacionales orientadas a fortalecer la educación vocacional deben luchar en primer lugar por elevar su estatus, y mejorar la percepción social respecto de ella (Jacinto, 2010).

## **7. El desafío de la calidad de la educación.**

*Objetivo 6. “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.*

La perspectiva del derecho a la educación evolucionó desde un foco casi exclusivo en la escolarización hacia la preocupación por el aprendizaje efectivamente adquirido por los niños y jóvenes, lo cual ha puesto en el centro de la agenda el asunto de la calidad educativa (UNICEF y UNESCO, 2008; OREALC UNESCO, 2008).



El foco en los aprendizajes es esencial porque releva el desarrollo efectivo de las potencialidades de los estudiantes que les permitan ejercer sus derechos, participar en la sociedad y tener una experiencia de vida digna (Alexander, 2008).

La preocupación por la calidad educativa es completamente pertinente para América Latina y el Caribe, y en ningún caso debe ser vista como de segundo orden respecto de los objetivos de aumento de cobertura. Más aun, ambas dimensiones están íntimamente relacionadas.

La expansión de la educación pre-escolar, primaria y secundaria ha permitido el ingreso de alumnos provenientes de sectores con menores recursos económicos, sociales y culturales, para los cuales es fundamental un progreso en la calidad de la educación, que considere la equidad de los aprendizajes como un aspecto esencial, a fin de atenuar el efecto de sus desventajas de origen (UNESCO, 2011). Lo característico de la situación regional, en este sentido, es que al interior de los países se debe enfrentar simultáneamente desafíos de escolarización y aseguramiento de condiciones mínimas para un buen aprendizaje, pendientes del siglo XX, y desafíos propios del siglo XXI, como la disminución de la brecha digital, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas, críticas para participar en la sociedad del conocimiento y ejercer la ciudadanía en ambientes cada día más plurales y globalizados.

### **7.1. Logros de aprendizaje.**

La prueba SERCE-2006 del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO proporciona la mejor información comparativa regional del desempeño académico de los alumnos de educación primaria. En ella participaron 16 países y se evaluó a los alumnos de tercero y sexto en lectura y matemática, y de sexto en ciencias. Los resultados SERCE-2006 (OREALC UNESCO, 2008) indicaron que, en promedio en los países participantes, uno de cada dos alumnos de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura, no había alcanzado el nivel II de desempeño, considerado un piso de logro básico. Además, las desigualdades entre países encontradas en este aspecto fueron muy pronunciadas; así por ejemplo, mientras el 7% de los alumnos de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción llegó al 49% y en República Dominicana, al 78%. Las diferencias entre países encontradas en matemáticas fueron incluso mayores.

Según un estudio realizado por UNESCO sobre los datos del SERCE (Treviño et al., 2010), entre los factores que explicarían las diferencias de desempeño de los estudiantes estarían las condiciones socioeconómicas y culturales tanto del alumno como del promedio de la escuela; el clima escolar en el nivel de la escuela como de la percepción del alumno; la gestión directiva que esté orientada hacia lo pedagógico; los años de experiencia docente; y los años en educación preprimaria. Por otra parte, se destaca que la pertenencia a grupos indígenas, el trabajo infantil, y la repetición de grado influyen de manera negativa en el logro académico de los niños.



Los resultados de SERCE-2006 también muestran que los países latinoamericanos varían significativamente en el grado en que sus sistemas escolares reducen o amplifican las desigualdades de logro académico entre alumnos de diferente género, nivel socioeconómico, etnia o zona de residencia, sugiriendo que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en reducir la inequidad. Un caso particularmente notable identificado por SERCE es Cuba, que ha logrado reducir las desigualdades de logro entre los estudiantes asociadas al nivel socioeconómico más que ningún otro país de la región; del mismo modo, en Cuba las diferencias de recursos disponibles en las escuelas no resultaron ser un factor relevante de desigualdad de logro entre los alumnos en ninguna de las asignaturas y grados evaluados por SERCE (Treviño et al., 2010).

## **7.2. Docentes y calidad de la educación.**

En el marco de educación para todos, el monitoreo básico de la situación docente ha consistido en observar la evolución de la disponibilidad de docentes y su formación especializada. En cuanto a la tasa de alumnos por profesor, en términos generales América Latina y el Caribe presentaba en 2010 una situación intermedia, muy cercana al promedio al compararla con las demás regiones del mundo, tanto en educación primaria (19 alumnos por profesor) como secundaria (16 alumnos por profesor). Además, en la década pasada esta proporción tendió a disminuir en ambos niveles, especialmente en la enseñanza primaria, donde el promedio de alumnos por profesor decreció en 4 alumnos desde 2000. Este patrón de mejoramiento se observó en la mayoría de los países para los que se cuenta con información comparable, con la excepción de Colombia, donde la razón alumno/profesor aumentó en los dos ciclos escolares, especialmente en secundaria. Ciertamente, bajo este promedio regional existe una muy alta heterogeneidad de situaciones, con algunos países –como Nicaragua- con alrededor de 30 alumnos por profesor tanto en primaria como secundaria, y otros -como Cuba- con alrededor de 10 alumnos por profesor en ambos niveles.

Considerando el avance experimentado en la cobertura educativa durante las últimas décadas en los países de la región, el hecho de que las tasas de alumnos por profesor no sean en promedio comparativamente altas y que además bajaran durante la década anterior, no debe subvalorarse, por cuanto expresa un importante esfuerzo por aumentar la cantidad de docentes disponibles en los distintos niveles de enseñanza.

En lo que respecta a la calidad de la preparación del cuerpo docente (medida por el porcentaje de profesores con formación certificada de acuerdo a los requisitos de cada país), la información comparable indica que, hacia 2011, el 81% de quienes ejercían la docencia en primaria y el 71% en secundaria contaban con formación docente certificada. Sin embargo, existen marcados contrastes en la región en el nivel de profesionalización de la docencia, por cuanto en algunos países (especialmente concentrados en la región del Caribe) la proporción de profesores certificados, tanto en primaria como en secundaria, apenas llega a la mitad del cuerpo docente,



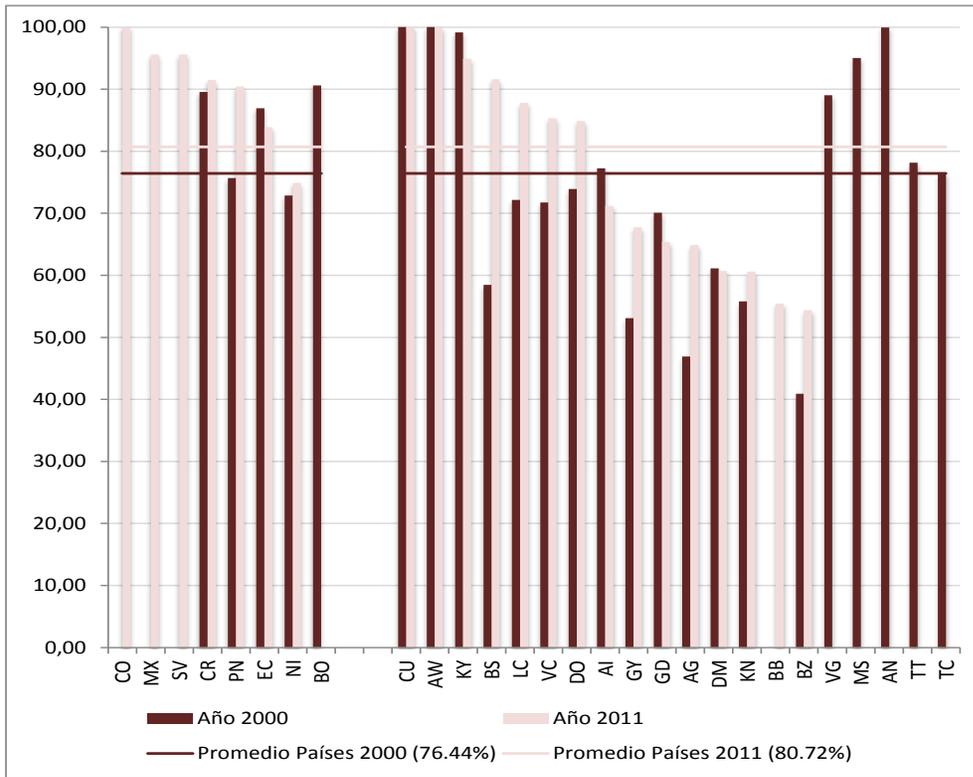
mientras en otros supera el 90%. Especial mención merece el caso de Cuba a este respecto, que en ambos niveles escolares contaba en 2011 con un 100% de docentes certificados.

En este aspecto, entre 2000 y 2011, en promedio, los países de América Latina y el Caribe no hicieron progresos relevantes ni en la enseñanza primaria ni secundaria. Esto no quiere decir que no haya habido cambios en la región durante la década pasada, pero estos fueron contrastantes: mientras algunos países aumentaron de manera importante la presencia de docentes certificados (como fue el caso de Panamá y Bahamas en primaria, y San Kitts y Nevis en secundaria), en contrapartida otros la disminuyeron significativamente (como Montserrat y Anguila en primaria, y Montserrat y Belice en secundaria). Es decir, en general, los esfuerzos parecen haberse orientado más a aumentar la cantidad de docentes disponibles que a elevar los niveles de formación profesional de los educadores, lo que implicó que en varios países entre un quinto y la mitad de los profesores no posea certificación como docente.

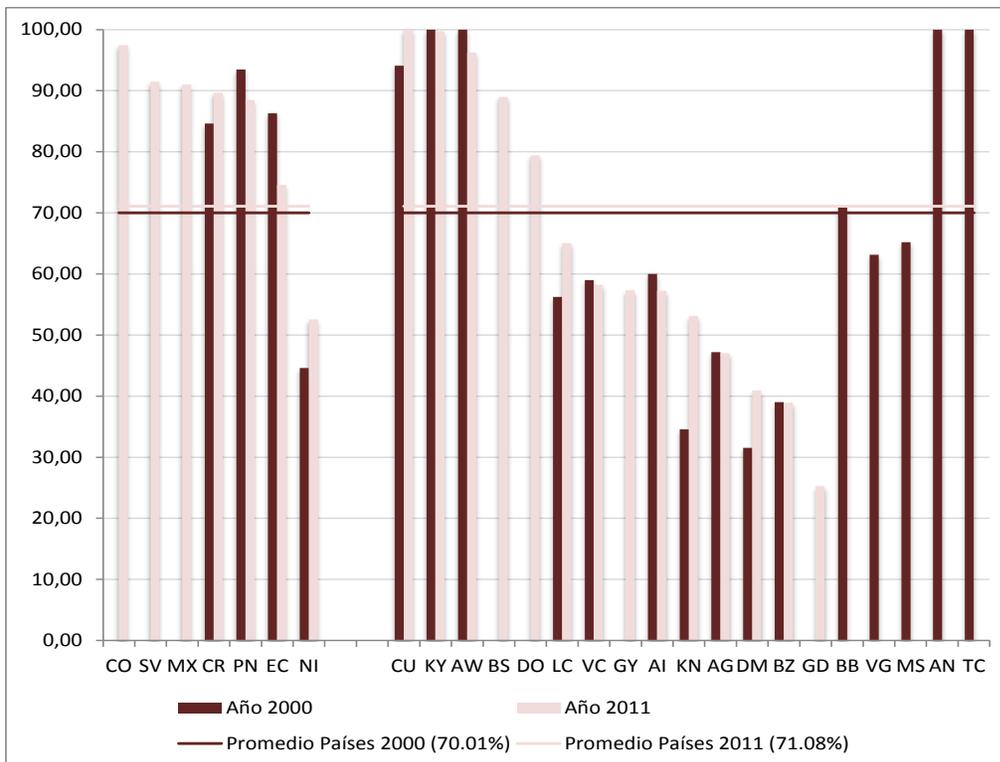
Las limitaciones de la formación inicial podrían ser subsanadas mediante sistemas de formación en servicio de calidad; sin embargo, de acuerdo a un reciente reporte, la situación regional no parece auspiciosa tampoco en esta materia. De acuerdo a sus autores, la formación continua tiene escasa relevancia y articulación, no toma en cuenta la heterogeneidad de situaciones de los docentes, ni considera la realidad de las escuelas y los desafíos prácticos de la enseñanza, todo lo cual deriva en acciones con bajo impacto en las dimensiones relevantes del oficio docente (OREALC UNESCO, 2012).



Profesores certificados en educación primaria.



Profesores certificados en educación secundaria.





### **7.3. Clima Escolar y su relación con la calidad de la educación**

Existe abundante evidencia empírica sobre la relevancia del clima escolar para los logros de los alumnos en los países de América Latina y el Caribe. En el marco del Estudio SERCE-2006 ya mencionado, el clima escolar aparece como una de las variables más relevantes y consistentes para explicar el rendimiento académico de los estudiantes de primaria entre los países de Latinoamérica y el Caribe. Además, como factores asociados con el clima escolar, se destaca el manejo de los docentes de la conducta dentro del aula y el buen uso del tiempo lectivo, como lo que más influiría en los aprendizajes (Treviño et al., 2012), hallazgos que son consistentes con la literatura sobre escuelas efectivas, antes citada.

A nivel global para la región, tanto el indicador de clima escolar medido a nivel de la escuela como la percepción individual que los alumnos tienen del clima escolar, resultaron positiva y significativamente asociados con los logros de los alumnos de tercero y sexto grado, en las tres asignaturas evaluadas (lectura, matemática y ciencias naturales) (Treviño et al., 2010). Los análisis desagregados a nivel de los países mostraron a su vez que esta asociación positiva entre el clima escolar y los logros de los alumnos se replicaba para la gran mayoría de los casos, con una sistematicidad e intensidad sólo superada por la de las condiciones socioculturales de los alumnos. Adicionalmente, el estudio PISA-2009 encontró que en la mayoría de los países latinoamericanos participantes (México, Brasil, Colombia, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago, y Perú), la dimensión específica del clima disciplinario en la escuela tenía un efecto positivo y significativo en los logros de lectura de los alumnos (OECD 2010, vIV).

La creciente importancia del clima escolar ha llevado a que se desarrollen políticas públicas en la región que integren esta dimensión como un tema central para el mejoramiento en los aprendizajes, especialmente dirigidos a los sectores desaventajados. Desafortunadamente, las políticas más recientes que apuntan a mejorar el clima escolar tienden a poner énfasis en la reducción de la violencia o situaciones de *bullying*, con enfoques punitivos y de control, sin contener propuestas positivas de promoción de la buena convivencia.

### **7.4. Educación para la ciudadanía y calidad de la educación**

La educación para la ciudadanía se reconoce actualmente, junto con los logros en los aprendizajes académicos, como uno de los objetivos de los sistemas educativos, el cual incluye conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes un actuar cívico, ejercer sus derechos y participar en la sociedad (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005; CEPAL, 2010; UNESCO, 2011). El estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS-2009 (Schulz, 2009), conducido por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA), investigó en profundidad los modos en los cuales los jóvenes de diferentes países estaban siendo preparados para asumir su rol como ciudadanos. De América Latina, sólo México, Guatemala, República Dominicana, Colombia, Paraguay y Chile participaron en el ICCS-2009.



Una de las principales conclusiones del estudio es el contraste entre el currículum prescrito y los aprendizajes reales de los alumnos. Así, si bien en los currículos de cada uno de los 6 países participantes de la región está claramente presente la preocupación por construir y fortalecer sociedades más democráticas, inclusivas y pacíficas (temáticas relativas a la formación ciudadana), el conocimiento cívico de los estudiantes latinoamericanos es comparativamente bajo. Según ICCS-2009, el promedio de la región se ubicó media desviación estándar por debajo del promedio del total de países participantes en el estudio (Schulz, 2009). En particular, en 5 de los 6 países latinoamericanos que participaron en el estudio, más de la mitad de los jóvenes se encontraba en el nivel más bajo de conocimiento cívico, lo que implica que no conocen los conceptos de democracia participativa como sistema político, ni tienen conocimientos claves sobre las instituciones, sistemas o conceptos cívicos (Schulz, 2009).

El nivel socioeconómico está positivamente asociado con el conocimiento cívico, y es un factor relevante para explicar las diferencias en el conocimiento cívico entre los estudiantes y entre los países. El estudio ICCS-2009 encontró una correlación tanto entre los factores de contexto de la familia y de la escuela con el conocimiento cívico de los alumnos, como entre el nivel de desarrollo económico y el nivel de conocimiento cívico en los países (Schulz, 2009). Sin embargo, factores internos de los sistemas escolares también podrían explicar estas diferencias. En el caso latinoamericano, los bajos niveles de conocimiento cívico podrían también explicarse por una baja importancia real otorgada a estos temas en las escuelas y por problemas relacionados con los procesos de enseñanza de la educación ciudadana (Cox et al. 2005). Es importante destacar que los estudiantes con mayor conocimiento cívico tienden a no aceptar las dictaduras o las justificaciones para desobedecer las leyes (Schulz, 2009).

Por último, en términos de sus disposiciones –y en un marcado contraste con los hallazgos anteriores- el estudio ICCS-2009 encontró que los jóvenes latinoamericanos presentan actitudes positivas hacia su nación y un alto sentido de identidad regional; expresan empatía hacia las personas que se encuentran en dificultad o que pertenecen a grupos minoritarios; y se muestran preocupados por la necesidad de construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas (Schulz, 2009). Estas disposiciones de los jóvenes contienen el potencial de una actitud cívica positiva, orientada por los asuntos del bien común y la justicia social, que podría ser mejor capitalizada por las instituciones escolares de la región. Por cierto, los recientes movimientos estudiantiles ocurridos en varios países de la región son una constatación de esta voluntad de los jóvenes de participar cívicamente y promover cambios que mejoren sus condiciones y las del sistema educacional en general.

### **7.5. Educación y tecnologías de la información y comunicación.**

El potencial de las TICs no se refiere sólo a la alfabetización digital sino también deben ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes en términos generales. En Latinoamérica existe una importante brecha digital tanto en el acceso como en el tipo de uso que se les da por parte de los estudiantes (CEPAL, 2010).



La incorporación de las TICs a la educación es dispar y heterogénea, en un contexto general de rezago. Aunque en la última década los países de la región han hecho un esfuerzo considerable, apoyados por la iniciativa de la cooperación internacional.

En cuanto al acceso a las TICs el panorama es en general negativo. La disposición de PC con software educativo e internet en el hogar el año 2000 llegaba sólo al 15% de los hogares de la región, indicador que sube a 19,1% en 2006 (Sunkel et al, 2011). La ausencia total de TICs en el hogar baja de 66% a 52,5% en el mismo período, no obstante, sigue siendo mayoritaria. En esta dimensión básica, la exclusión es la regla general en la región. Se trata, de todos modos, de una exclusión muy heterogénea.

Mientras un conjunto de países (en particular del cono sur como Chile y Uruguay) presenta indicadores muy cercanos a la media de la OCDE, otros exhiben un rezago distante de la media latinoamericana. Las políticas públicas educativas asociadas a las TICs han logrado en parte menguar estas inequidades. En 2009 en la región los jóvenes de 15 años contaban en sus establecimientos educacionales con acceso computacional en un promedio similar al de la OCDE (Espejo, Trucco et al, 2011). De nuevo, se trata de un panorama dispar: mientras Cuba o Chile tienen más de un 90% de escuelas equipadas con tecnologías de información y comunicación para los jóvenes de 15 años, Perú sólo dispone de TICs en el 19% de sus establecimientos (Espejo, Trucco, et al, 2011).

Para que el limitado acceso pueda transformarse en un instrumento eficaz de mejoramiento pedagógico, las TICs disponibles deben usarse adecuadamente. En esto, en primer término, resulta fundamental el concurso de los docentes. Desafortunadamente, el escenario aquí sigue siendo de rezago. Según el Estudio SERCE-2006, sólo Cuba, Chile y Uruguay contaban con un cuerpo docente que utiliza habitualmente en su vida cotidiana las TICs, y por tanto, está en condiciones óptimas para su aprovechamiento intensivo en el aula. Además del acceso, el uso de las TICs debe ser abordado como problema específico. El principal uso que dan los escolares de la región que acceden a las TICs es recreativo: jugar, oír música y la comunicación electrónica (sobre todo esta última) constituyen los principales usos de las TICs por parte de los escolares de la región (Sunkel et al, 2011). No obstante, en los últimos años ha venido creciendo el uso orientado a tareas escolares de las TICs, relacionado con el incremento de su disponibilidad en los establecimientos educacionales (Espejo et al, 2011).



## 8. Educación superior<sup>1</sup>

*Objetivo 3. “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”.*

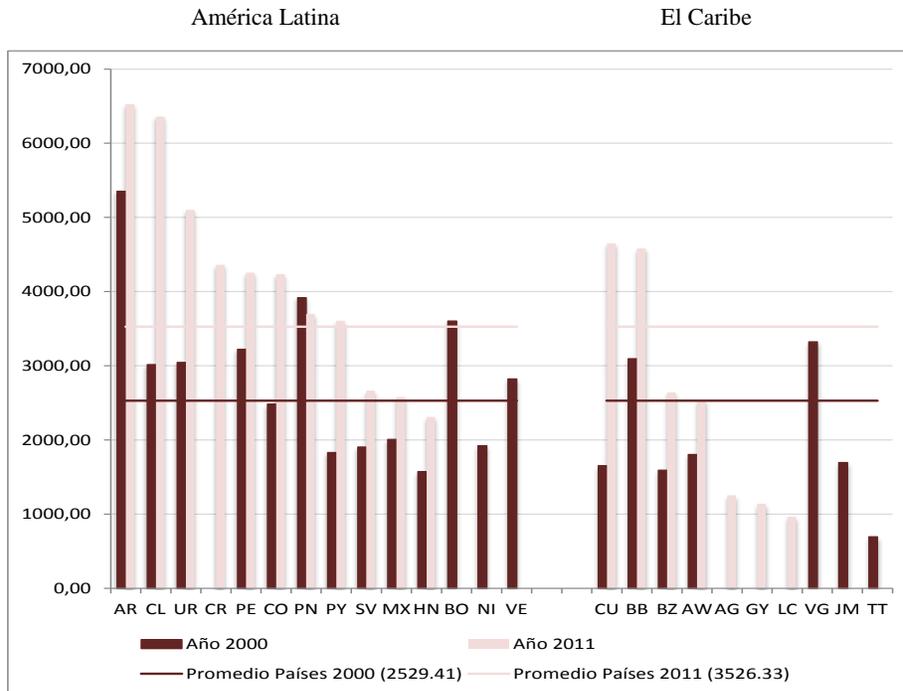
El tercer objetivo del marco de acción de Dakar hizo una referencia genérica en cuanto a atender las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos. En este aspecto, se observa un crecimiento acelerado de la matrícula de educación terciaria en la región, especialmente rápido en la última década. Considerando la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe (para 30 de ellos se cuenta con información) han aumentado desde 2,529 en 2000 a 3,526 en 2011, lo cual representó un incremento de poco más del 40% en la década. Es importante notar que esta tendencia positiva estuvo presente en todos los países para los que se tiene datos comparables, aunque en algunos de ellos el avance fue más acelerado, como es el caso de Cuba que casi quintuplicó su proporción de alumnos en educación terciaria durante la década. A pesar de estos avances, el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe aún presenta un rezago notorio. De acuerdo a estimaciones de CEPAL, basadas en las encuestas de hogar, la matrícula terciaria estaba en 2010 en torno al tercio de la cohorte 18-24 años, cifra que en los países desarrollados es el doble.

---

<sup>1</sup> En esta sección se analiza principalmente la educación universitaria (CINE 5A), aunque también se incluye la educación superior técnica (CINE 5B, sobre esta última se profundiza en el apartado *educación para toda la vida*).



Número de estudiantes en educación superior (CINE 5A y 5B) por cada 100,000 habitantes (30 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS.

De acuerdo a nuestros análisis los países con mayor gasto educacional como porcentaje del PIB y mayor gasto educacional como porcentaje del gasto del gobierno, tienden a tener mayor número de alumnos en educación terciaria por cada 100,000 habitantes. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación secundaria tienen en promedio mayor cobertura de educación terciaria, lo cual es consistente con la visión sistémica de las trayectorias educacionales señalada anteriormente.

Es importante indicar que, una vez todos estos factores han sido tomados en cuenta, el nivel de cobertura así como el avance 2000-2010 de la educación superior en los países de América Latina y el Caribe –como grupo- no se diferencia de los demás países del mundo. Según nuestras estimaciones, basadas en datos oficiales, es probable que hacia 2015 la tasa bruta de matrícula en educación terciaria promedio regional llegue a un 43%.

Es importante observar también la conclusión de estudios profesionales entre la población, lo cual es un indicador aún más exigente. Las cifras muestran que en América Latina aún queda mucho por avanzar en esta materia, por cuanto sólo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2010 (un leve aumento a partir del 7% en 2000).



Con todo, esta importante expansión de la educación superior ha resultado desigualmente distribuida en la población: mientras la conclusión de estudios terciarios en la cohorte 25-29 llegaba al 0,7% del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina, en el quintil más rico era de 18,3%. El avance más rápido en términos absolutos durante la década lo experimentaron los quintiles más altos, aunque en términos relativos han crecido más aceleradamente los bajos. Así, esta expansión no ha resuelto la enorme inequidad social en el acceso a la educación superior (CEPAL, 2010).

El aporte que deben hacer los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe para acceder a la llamada sociedad de la información es fundamental. Para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad. El primer desafío de los sistemas de educación terciaria de la región es asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social. El segundo desafío es responder a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo: generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica. Un último desafío que enfrentan los sistemas de educación superior es conectarse mejor y abrirse a sus propias sociedades. El tradicional compromiso con la “extensión” debe ser renovado. Por ejemplo, estableciendo una relación estrecha entre las universidades públicas y el sistema escolar: mucho pueden hacer las instituciones terciarias por las escuelas, en la medida que estén obligadas a mejorar la formación docente, colaborar con el diseño del currículo escolar, apoyar escuelas en zonas de alta dificultad para la enseñanza, y producir investigaciones relevantes para enfrentar los desafíos propios del sistema escolar.

## 9. Equidad de género en la educación.

*Objetivo 5. “Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”.*

La preocupación especial dada a la igualdad entre los géneros en el marco de acción de Dakar tuvo a la base la histórica y generalizada situación de desventaja de las mujeres respecto de los hombres en el sistema educacional. En cuanto a la equidad en el acceso a la educación primaria,



lo cierto es que ya a inicios de la década pasada los países de América Latina y el Caribe, en promedio, mostraban una situación de virtual igualdad entre hombres y mujeres. En efecto, el índice de paridad de género, que expresa la situación relativa de las mujeres respecto de los hombres, en este caso en cuanto a la tasa neta de matrícula en educación primaria, alcanzó tanto en 2000 como en 2011 valores cercanos a uno, de igualdad perfecta. Ciertamente, hacia 2011, sólo en cuatro países (de los 27 con datos disponibles) persistían disparidades de género importantes en la escolarización en primaria, en contra de las mujeres en República Dominicana, Antigua y Barbuda, y San Vicente y las Granadinas, y en contra de los hombres en Bahamas.

En lo referido al acceso igualitario de los géneros a la educación secundaria, la situación predominante en América Latina y el Caribe es en cambio inequitativa, pero en contra de los adolescentes hombres. En efecto, el índice promedio de paridad de género en la tasa neta de matrícula en educación secundaria de los países de la región era 1,07 en 2011 (i.e. 7% a favor de las mujeres), lo cual de hecho indicaba un leve retroceso respecto del 1,06 que era en 2000. En efecto, mientras en dos de los 23 países de la región que cuentan con información existía en 2011 una inequidad perjudicial para las mujeres, la inequidad en contra de los hombres se observaba en 13 de los 23 países (alcanzando en varios países valores superiores a 1,1 en el índice de paridad de género en secundaria). Es importante notar que esta situación de inequidad de género en el acceso a la educación secundaria es característica de América Latina y no se da –en promedio– en las otras regiones del mundo (salvo en Asia Oriental, aunque con menos intensidad). Probablemente, esto se explica en buena medida por los hombres que abandonan la educación formal en el nivel secundario para ingresar tempranamente al mercado laboral (PREAL, 2007; BID, 2012; OIT, 2012).

En cuanto a la existencia de brechas de desempeño académico asociadas al género de los estudiantes, éstas fueron constatadas para varios países de la región en el estudio SERCE, conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de UNESCO, en 2007.

Siguiendo un patrón identificado en otros estudios internacionales, las mujeres demostraron en promedio un mejor desempeño en Lectura tanto en 3° como en 6° grado, mientras los hombres alcanzaron un mejor desempeño promedio en Matemáticas en ambos grados y en Ciencias (en este caso sólo se evaluó 6° grado). Eso sí, la brecha estimada a favor de los hombres en Matemáticas fue mayor y más sistemática que la brecha favorable a las mujeres en Lectura.

Los desafíos educacionales futuros pueden situarse en diferentes dimensiones de la escolarización y del funcionamiento de la organización escolar. En términos del acceso y permanencia en el sistema escolar, algunos países de la región aun enfrentan la tarea de asegurar la escolarización de las mujeres, especialmente en zonas rurales y de población indígena, lo que se vincula con contextos socioeconómicos y culturales particulares.



En contraste, las metas de acceso se ven disminuidas para los jóvenes en educación secundaria y aun se enfrenta la dificultad de expandir y disminuir la deserción en este nivel educativo entre los muchachos, lo que obliga a asumir las dificultades que impone el trabajo infantil y juvenil en los sectores más pobres, así como la distancia entre la cultura y formas de socialización juvenil, y las normas y exigencias de la socialización escolar, agravadas por el bajo desempeño arrastrado desde la primaria.

En términos de logros de aprendizajes, la equidad de género exige modificaciones aún más profundas. A nivel de la organización escolar se debe impulsar formas de convivencia no discriminatorias; a nivel pedagógico, formar a los docentes para inhibir la tendencia a reproducir los estereotipos de género y propiciar ambientes de aprendizajes no discriminatorios hacia niños o niñas; en este mismo orden, se deben enfrentar desde la formación inicial de los docentes, los prejuicios que, por ejemplo, alejan a las niñas de las matemáticas y las carreras profesionales científicas.

## 10. Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad.

*Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

El asunto de la interculturalidad en educación ha ido adquiriendo creciente relevancia en el entramado internacional de derechos asociados a los niños y jóvenes durante las últimas décadas. Incorporar estas orientaciones en el campo de la educación en la región no ha sido fácil.

La construcción de interculturalidad en América Latina y el Caribe no está exenta de los conflictos y tensiones que suponen esta diversidad, debido a las situaciones de inequidad generalizadas que afectan a las poblaciones indígenas. Con todo, se observan varios procesos relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) implementada en algunos países con población indígena de la región, algunos de los cuales han tenido importantes repercusiones en las políticas educativas. La Educación Intercultural Bilingüe ha transitado desde la homogenización cultural y lingüística, hasta asumir la diversidad como una oportunidad, debido a que otorga identidad sociocultural y supone un bilingüismo de enriquecimiento y mantenimiento -que según convenciones internacionales y nacionales- debiese permear los sistemas educativos de la región, haciéndose extensivo a indígenas y no indígenas (López 2011, Muñoz 2002).



Los currículos y textos escolares para la población nacional, generalmente contienen prejuicios y estereotipos que tienden a invisibilizar, naturalizar y acotar la condición indígena de manera estática, folclorizada, centrada en el pasado (“comían, vivían, cultivaron, lucharon”), sin considerar las migraciones y los grados crecientes de participación, profesionalismo y presencia indígena en la toma de decisiones de los países de la región.

En el caso de los programas de alfabetización en población indígena, aun cuando se declaren bilingües e interculturales, no presentan estrategias y formas de alfabetización que consideren estas variables. También existen carencias en las prácticas de aula, ya que por lo general los docentes son foráneos a las comunidades y desarrollan metodologías descontextualizadas en relación a los espacios socioculturales en los que están insertos los centros preescolares y las escuelas. Según datos de UNESCO, existen diferencias significativas desfavorables en la permanencia de indígenas en primaria y secundaria en relación a la población no indígena. Se observa que en primaria sólo Cuba, Brasil y Chile, tienen tasas superiores al 90% de conclusión; en el nivel secundario, Chile presenta una brecha menor puesto que se observa que concluyen la educación secundaria un 60% en la población indígena y un 75% en la no indígena.

Con respecto a la conclusión de la educación primaria, UNESCO da cuenta que los índices de paridad originario/ no originario, varían entre 0,70 y 0,81 en relación a la población de 15 a 19 años y entre 0,52 y 1,03 para los grupos de 25 a 29 años. En relación a la conclusión del primer ciclo de educación secundaria los índices varían entre 0,45 y 0,95 para la población de 20 a 24 años (con un promedio entre los países de 0,71) y entre 0,17 y 0,92 para la población de 30 a 34 años (con un promedio de 0,61). Finalmente, los índices de paridad originario/no originario en la conclusión del segundo ciclo de educación secundaria varían entre 0,2 y 0,8 para la población de 20 a 24 años (con un promedio de 0,58) y entre 0,1 y 0,9 para la población de 30 a 34 años (con un promedio entre los países de 0,55). En la región, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria.

En cuanto a los aprendizajes básicos, aun cuando se presentan diferencias entre los diversos pueblos, el analfabetismo de los indígenas es superior en relación a la población no indígena y es mayor en zonas rurales que urbanas. (Hopenhayn et al., 2005). Según los análisis en base a datos SERCE-2006, en el nivel estudiantes, la variable indígena se observa sistemáticamente (aunque no siempre) con influencia negativa en los resultados de Lenguaje, Matemática y Ciencias medida en 3° y 6° grado. Se observó además en 3° grado mayores disparidades comparativas que en 6° grado, factor que se explicaría por la alta deserción de los niños indígenas en cursos más avanzados (Treviño et al., 2010). Esto se debería a un conjunto de factores, como la calidad del profesorado de las zonas rurales, el conocimiento o no de las lenguas indígenas habladas por los



estudiantes, los textos educativos descontextualizados en relación a lengua y cultura, los escasos recursos de las escuelas, entre otros (por cierto, también es posible que las propias pruebas estandarizadas introduzcan un sesgo adicional en contra de las minorías étnicas, cuestión que se encuentra bastante bien documentada).

Un nudo crítico para estas políticas se observa en el proceso de la cobertura e implementación de la EIB: ¿Interculturalidad para todos? Para avanzar en la interculturalidad “para todos” como política de conformación identitaria en los países, se sugiere además avanzar con la sistematización de los saberes y prácticas indígenas, de tal modo no sesgar el enfoque hacia solo el segmento de la población indígena, ya que los objetivos y contenidos de aprendizaje de los currículum nacionales podrían complementarse incorporando saberes relacionados con sistemas numéricos, calendarios, concepciones espacio temporales, enfoques comunicativos para la enseñanza de las lenguas, entre otros factores.

En relación a los currículos nacionales, textos escolares y materiales pedagógicos; y considerando a los pueblos con vitalidad lingüística, es preciso aumentar la oferta, debido a que muchas veces se estandariza una lengua de mayor cantidad de hablantes, en desmedro de otros pequeños grupos lingüísticos minoritarios, para los cuales no existe presupuesto para la creación de material pertinente. Este desafío debe tener presente además, los altos índices de migración indígena a las ciudades y la necesidad de que el discurso y la iconografía de los textos de estudio y material de aula, considere la diversidad en las zonas urbanas, a fin de aminorar los desplazamientos culturales y lingüísticos, resguardando esta transmisión a las nuevas generaciones de niños y niñas indígenas. En este mismo orden, los procesos de Formación Inicial Docente y las mallas curriculares de la Educación Terciaria, deberían incluir explícitamente conceptos de interculturalidad y estrategias de enseñanza y aprendizaje referidas a contextos de diversidad cultural, característica de las sociedades actuales en todos los países de la región.

## 11. Alfabetización de adultos y aprendizaje a lo largo de la vida

*Objetivo 4. “Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente”.*

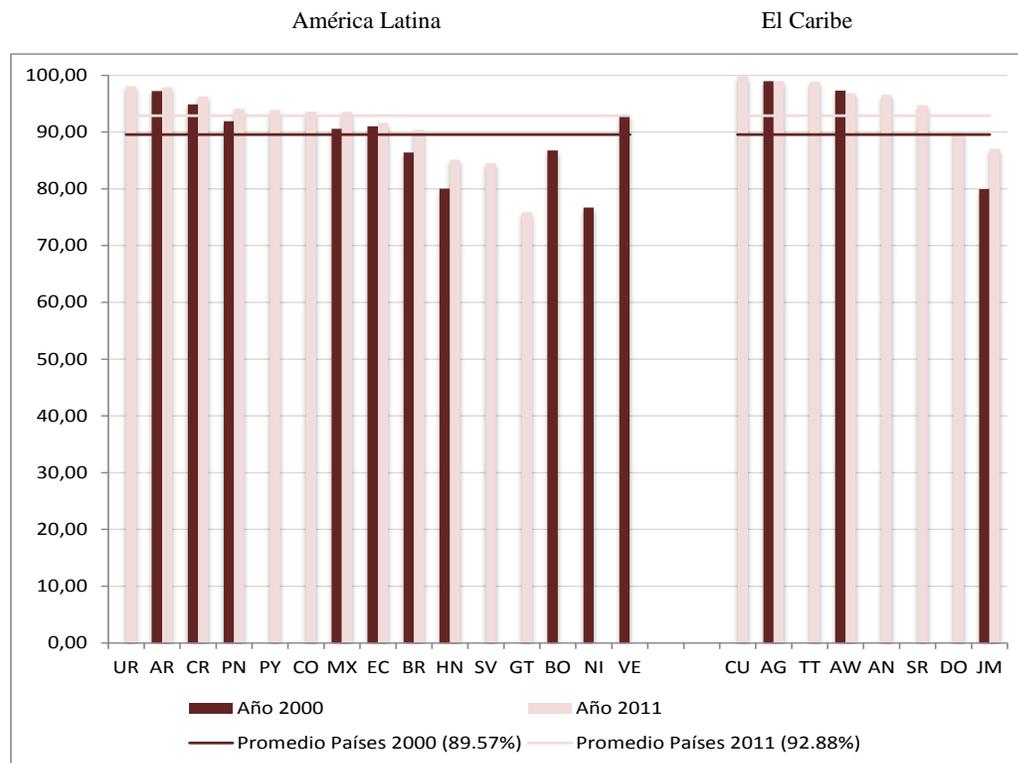
Respecto del objetivo de reducción del analfabetismo adulto establecido en el marco de Dakar, la región presenta una situación comparativamente positiva, en contraste con las demás regiones en vías de desarrollo.



En efecto, América Latina y el Caribe ya poseían en 2000 niveles comparativamente altos de alfabetismo adulto (aproximadamente 89,6% en promedio), los cuales continuaron lentamente aumentando, hasta llegar en 2011 a 92,9%, en promedio. De los 23 países para los que se posee información, sólo cuatro mantenían en 2010 tasas de alfabetismo adulto inferiores a 90% y sólo uno de ellos (Guatemala), inferiores a 80%.

Es importante advertir, eso sí, que el avance estimado en la década anterior entre 1990 y 2000 había sido similar: 3,8 puntos porcentuales, lo que sugiere que no hubo una aceleración especial post-Dakar. Así, tomando como meta la reducción a la mitad de la población adulta analfabeta, la región no habría logrado aún alcanzarla, dado que ésta implica un aumento del alfabetismo hasta aproximadamente el 95% para el 2015. Con todo, si se considera sólo la población joven de 15 a 24 años, este grupo etario se encuentra por sobre dicho nivel, pues se estima que hacia 2010 su tasa de alfabetización era de 97% promedio entre los países de la región. En el marco de acción de educación para todos, particular atención se acordó poner en la alfabetización de las mujeres. Sin embargo, la situación promedio de América Latina y el Caribe también era y sigue siendo comparativamente favorable. Todo esto sugiere que, en general, ha sido la expansión del acceso a la educación primaria, y no políticas explícitamente orientadas a alfabetizar a los adultos, la vía principal por la cual los países latinoamericanos han continuado disminuyendo el analfabetismo.

Tasa de alfabetismo de la población adulta (15 años y más) (24 países incluidos)



Fuente: Base de datos UNESCO-UIS.



En una perspectiva más amplia, el concepto mismo de alfabetización ha evolucionado desde la concepción de saber leer, escribir, y las operaciones aritméticas básicas, hacia un concepto más global que la define como “una necesidad básica de aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida y que permite a las personas desarrollar sus conocimientos y capacidades para participar plenamente en la sociedad” (UNESO, 2006). La sofisticación del concepto de alfabetización en los países desarrollados en realidad es parte de un proceso mayor de cambio en el vínculo entre educación, conocimiento y sociedad, lo que también está impactando la agenda del desarrollo de América Latina y el Caribe (Castells, 2000).

Estas nuevas demandas formativas interpelan a los sistemas educacionales. La educación debe desarrollar nuevas competencias y deseablemente acreditarlas, de modo que el mercado ocupacional pueda distinguir formalmente entre ellas. Adicionalmente, debe ofrecer oportunidades de capacitación permanente, de reciclaje y perfeccionamiento avanzado, en definitiva, debe acompañar a las personas a lo largo de la vida (OIT, UNESCO, OCDE).

Simultáneamente, la educación superior técnica (CINE 5B) se expande de modo acelerado, dado el crecimiento general de la educación post-secundaria, especialmente en las poblaciones de menor nivel socioeconómico (CINDA, 2007).

Mirando hacia el futuro, la agenda que emerge para los países de América Latina y el Caribe es muy demandante. En primer lugar, el aprendizaje a lo largo de toda la vida es aún un tema emergente, insuficientemente establecido en términos normativos. En segundo lugar, en términos de los desafíos de política, de la mayor importancia sigue siendo eliminar el analfabetismo funcional y dotar a la población de competencias básicas para la vida, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías. También es imperativo vincular la expansión de la educación técnica formal con los programas de educación no-formal (quizás recuperando y renovando la tradición de educación popular que existe en la región), con tal de que exista conectividad entre ellos y puedan responder a los desafíos del conjunto de la sociedad, facilitando trayectorias largas a lo largo de un continuo educacional.

Otro desafío particular está en los jóvenes inactivos. Es necesario desarrollar y fortalecer los programas focalizados que mejoren su empleabilidad, en coordinación con la educación formal. No sólo se trata del aprendizaje de oficios, sino fundamentalmente de las habilidades básicas y las llamadas blandas. Finalmente, y vinculado con lo anterior, los países enfrentan el desafío de modernizar los marcos de calificaciones, incorporando no sólo mediciones de conocimiento abstracto -que no deben dejar de existir-, sino complementándolas con la acreditación de habilidades, tanto generales como específicas de distintos oficios.



## 12. Estado de Avance sobre EFA en América Latina y el Caribe (ALC)

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago, ha puesto en marcha un proceso de revisión y análisis para dar un impulso hacia el logro de las metas de Educación para Todos al 2015 y avanzar en el diseño de la agenda educativa post-2015 para la región.

### 1) Llevó a cabo una amplia gama de actividades de promoción para acelerar los progresos:

Difusión de las recomendaciones adoptadas en la reunión ministerial en México, enero de 2013, así como la publicación de los siguientes informes sobre el estado de la educación en América Latina y el Caribe:

- Publicación del documento el Estado de la Educación en América Latina y el Caribe: Hacia la Educación para Todos al 2015 y más allá (Sept de 2013)
- Publicación de dos documentos de posicionamiento sobre la agenda educativa Post 2015, Sept de 2013
- La Oficina de la UNESCO en Santiago (02 de octubre de 2013) ha enfatizado diversas cuestiones relacionadas a los maestros y la EPT, en el lanzamiento de la Semana de Acción Mundial por la Educación 2013 en Chile.
- En el marco de reunión realizada en Quito (Septiembre 03, 2013), con 15 Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO de América Latina, la OREALC/UNESCO Santiago destacó el rol clave de las Comisiones Nacionales para conectar el mandato de la organización con las necesidades de los países y apoyar así al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos, en torno a la equidad social, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo económico inclusivo.
- La OREALC/UNESCO Santiago promovió la educación para la paz como un componente clave de la agenda educativa post-2015, en el Seminario Regional de Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos organizado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y patrocinado por UNESCO Santiago y que se realizó entre el 29 y 30 de agosto del presente, en San José, Costa Rica.



- A través de un acuerdo de trabajo conjunto, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y la OREALC/UNESCO Santiago, promoverán la lectura como un componente clave de la Agenda Educativa Post-2015. Esta colaboración se estableció en el marco de la reunión del Comité Intergubernamental Nueva Agenda por el Libro y la Lectura “Recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica”, que se realizó entre el 2 y el 5 de julio en Bogotá, Colombia. En la ocasión, representantes del CERLALC y OREALC/UNESCO Santiago manifestaron el compromiso de ambas instituciones de trabajar juntas en el diseño consensuado, junto con otros actores en la región, de la agenda de educación post 2015 en América Latina y el Caribe.
- La OREALC/UNESCO Santiago promovió el debate y la reflexión para empujar la agenda regional a favor de los docentes y una educación de calidad, en el marco de la realización de la Tercera Reunión Técnica de la Estrategia Regional de Docentes, que se llevó a cabo entre el 6 y 7 de junio del presente en Santo Domingo, República Dominicana.
- Entre el 14 y 17 de mayo del presente se realizó en Lima, Perú el “Taller Regional 2013 de Estadísticas de Educación para América Latina”. El evento fue organizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ubicado en Montreal, Canadá, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y la UNESCO Santiago. Este trabajo, promovido desde la UNESCO, pero realizado conjuntamente con los Estados Miembros, es de fundamental importancia para contar con estadísticas educativas oficiales y estándares comparables internacionalmente, que posibiliten el seguimiento a distintos compromisos regionales e internacionales asumidos por los países en materia de educación. Uno de los temas principales tratados en esta reunión fue los desafíos que imponen los temas emergentes de la agenda educativa post 2015 para los sistemas de información y planificación de la educación.
- Del 29 al 31 de mayo, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y el Unicef, en alianza con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO Buenos Aires), la OEI y la CEPAL, celebraron el “Seminario Regional Educación Secundaria en América Latina y el Caribe”, en la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta fue una ocasión para debatir los retos para el cumplimiento del derecho humano a la educación en el nivel secundario.



## **2) Elaboración de los Reportes Nacionales y del Reporte Regional de Revisión de EPT al 2015**

- Con fecha 08 de julio de 2013, el Subdirector General de Educación envió carta a los Ministros/as a través de las Comisiones Nacionales y Delegaciones Permanentes, En ellas se invita a los Estados miembros a llevar a cabo las revisiones nacionales de la EPT al 2015 en su país adjuntando un conjunto de orientaciones técnicas para preparar los respectivos informes.
- En el marco de reunión de Quito del 03 de Septiembre 2013 se invitó a las 15 Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO participantes a colaborar con este proceso, enfatizando el rol clave a las Comisiones para motivar, organizar y monitorear el proceso tanto al interior de los Ministerios, como en la articulación con actores educativos fuera del mismo.
- Al mismo tiempo la UNESCO Santiago generó una alianza con un socio prioritario para la promoción de la EPT en la región, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). Esta es una articulación plural de la sociedad civil organizada: foros, coaliciones y campañas nacionales de educación en 15 países de América Latina. La UNESCO Santiago está promoviendo un trabajo en colaboración con CLADE y las Comisiones Nacionales de Colaboración con la UNESCO para la preparación de las revisiones nacionales de la EPT.
- Por su parte la UNESCO Santiago se puso a disposición para ayudar a los países de la región, a lo largo de todo este proceso, a través de un dispositivo de apoyo. Para ello ha establecido un equipo de trabajo interno que cuenta a su vez con la colaboración de los especialistas de educación de las Oficinas Cluster y las Oficinas Nacionales de la UNESCO en la región y de un Socio Implementador.
- La UNESCO Santiago proveerá las coordenadas de contacto, estableciendo una mesa de ayuda y utilizando al máximo las tecnologías de comunicación e información en el proceso: Email, Skype ,Tele/videoconferencias
- Paralelo al proceso de elaboración de los informes nacionales la OREALC/UNESCO Santiago trabajara en el Informe Regional de la EPT al 2015. Para ello se nutrirá del avance de los informes nacionales.
- Al mismo tiempo trabajará en conjunto con CEPAL y con el Socio Implementador, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, con quienes ya



se elaboró el primer informe que fue presentado en la Conferencia Internacional de Educación (Global Education Meeting, GEM) en noviembre de 2012, y en la Conferencia Ministerial de la región de ALC, en México, en enero de 2013.

- El resultado de este trabajo, será un informe regional que servirá de documento base para las Reunión Regional EPT Post-2015, y cuya versión definitiva será presentada en la Reunión Global de EPT en Corea 2015.
- La UNESCO Santiago está colaborado con sus Estados miembros en el desarrollo de las revisiones nacionales de la EPT, a través de actividades de promoción y apoyo técnico. Actualmente, existen más de 15 países comprometidos en el proceso de revisión nacional y hemos iniciado un proceso de confirmación e incentivo con todos los países de la región a través de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO y nuestras oficinas de campo.
- OREALC/UNESCO Santiago ha acordado con el Ministerio de Educación del Perú organizar la Consulta Regional Post 2015 en Octubre de 2014. Los acuerdos colectivos y los insumos de los Estados miembros que se generen en esta reunión, los cuales constituirán la visión Regional de la educación post 2015, se transmitirán a la reunión de EFA 2015 en Seúl, República de Corea.
- Con el fin de otorgar un mayor ímpetu a los objetivos educacionales para el 2015 y para avanzar en el diseño de una agenda educacional post-2015 para la región, la UNESCO en Santiago está elaborando una hoja de ruta que incluya a todas las agencias y asociados que puedan contribuir de manera conjunta al diseño de la educación post-2015; por ejemplo, mecanismos de coordinación regional, agencias de las Naciones Unidas y organizaciones de la sociedad civil. Se ha contemplado la realización de dos eventos técnicos previos a la reunión de Lima, Perú, que permita capturar la diversidad de visiones y poder llegar a la reunión regional con el mayor acuerdo posible.
- La Oficina regional también se encuentra en proceso de publicar una actualización del documento sobre el Estado de la Educación en América Latina y el Caribe: Hacia la Educación para Todos al 2015 y más allá” y también publicar una serie de “apuntes” sobre la educación y desarrollo post 2015, que pone de relieve una serie de temas que emergen como sustantivos en una agenda de futuro en educación.
- Finalmente estamos apoyando la realización de la séptima reunión de la Consulta Colectiva de las ONG sobre la Educación para Todos (CCONG/EPT) en Santiago de Chile, 21 - 23 Mayo 2014, organizado por la UNESCO en colaboración con la Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE) y la Coalición Chilena para la EPT.



- Los miembros de la CCONG/EPT - ONG internacionales, regionales y nacionales de todas partes del mundo - debatirán y reflexionarán sobre los logros, los desafíos y el futuro de la educación para todos y la participación de la sociedad civil en el movimiento de la EPT. La reunión acordará una posición común y hará recomendaciones sobre la agenda post-2015 en educación. Esta es la última reunión antes de Corea y será una excelente oportunidad para la Oficina Regional para recoger la visión y los planteamientos de la sociedad civil en nuestro informe regional.

### **3. Hacia la Agenda Educativa Post 2015 en ALC.**

Considerando el progreso de la educación en la región y los últimos análisis y tendencias, se pueden identificar varios temas que podrían afectar la agenda educativa emergente post-2015. Estos temas se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- Currículos y programas innovadores en educación para la ciudadanía centrados en los jóvenes, la cultura de paz a través de la convivencia, la educación cívica, física y los deportes, la educación en sexualidad, la participación estudiantil, el trato respetuoso de los docentes y de las familias y la resolución de conflictos.
- Expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TICs, en la enseñanza, en el aprendizaje y en la gestión educativa, para mejorar los logros de aprendizaje, reducir la brecha digital y facilitar la inserción laboral de los jóvenes.
- Más allá del concepto tradicional de educación, programas que se enfoquen en el “aprendizaje a lo largo de la vida”, generando oportunidades múltiples de formación, educación basada en competencias (básicas, transferibles y técnico profesionales) así como también opciones permanentes de formación para el trabajo decente.
- Consolidación de la expansión en marcha de la educación terciaria y superior con programas de calidad y de fortalecimiento de las instituciones de manera que acompañen la producción científica y tecnológica, directamente ligada al desarrollo local y nacional.
- Programas comprehensivos de educación multicultural e intercultural, tanto en términos culturales, como pedagógicos, lingüísticos e institucionales.
- Sistemas educativos enriquecidos con contenidos y métodos sobre desarrollo sostenible, prácticas verdes, cambio climático y prevención de desastres, en seguimiento de RIO+20
- Mejoras significativas, con responsabilización y comprobables, de la planificación y la financiación de la educación, en el sentido amplio, para el diseño de políticas sociales y educativas basadas en evidencia, y pertinentes a los contextos nacionales y subnacionales.



## Anexo 1.

### Datos y análisis de regresiones sobre el logro de los objetivos de educación para todos.

**Tabla 1: Tasa neta de matrícula en educación preprimaria**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Chile	CL		82,18
Ecuador	EC	56,86	81,50
Mexico	MX	63,20	81,36
Uruguay	UR		77,63
Argentina	AR	60,38	74,44
Peru	PE	59,17	73,88
Costa Rica	CR		70,87
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	46,12	69,60
Panama	PN	46,04	63,58
Nicaragua	NI	28,41	54,97
El Salvador	SV	40,46	53,40
Guatemala	GT	41,02	47,59
Bolivia (Plurinational State of)	BO	35,52	46,65
Colombia	CO	35,62	44,47
Honduras	HN	21,59	39,09
Paraguay	PY	29,10	32,56
Aruba	AW	88,02	98,72
Cuba	CU	95,48	94,06
Grenada	GD		93,94
Suriname	SR		86,50
Saint Kitts and Nevis	KN		77,90
Dominica	DM	82,00	76,71
Barbados	BB	62,14	71,94
Antigua and Barbuda	AG	39,88	63,99
Guyana	GY	78,26	53,19
Belize	BZ	26,53	45,23
Saint Lucia	LC	49,73	44,49
Dominican Republic	DO	29,10	35,47
Anguilla	AI	92,75	
Bahamas	BS	11,49	
British Virgin Islands	VG	59,68	
Cayman Islands	KY	49,28	
Jamaica	JM	76,98	
Trinidad and Tobago	TT	52,12	



**Tabla 2: Tasa neta de matrícula ajustada en educación primaria**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Uruguay	UR		99,84
Mexico	MX	98,13	97,17
Ecuador	EC	99,37	96,82
Peru	PE	99,87	96,33
Guatemala	GT	86,00	95,27
Costa Rica	CR		95,05
El Salvador	SV	85,74	95,03
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	91,85	94,41
Honduras	HN	88,44	94,01
Nicaragua	NI	85,32	93,20
Chile	CL		93,08
Panama	PN	96,05	92,03
Colombia	CO	94,69	86,50
Paraguay	PY	97,47	84,10
Bolivia (Plurinational State of)	BO	92,53	83,43
Argentina	AR	99,43	
<hr/>			
Saint Vincent and the Grenadines	VC	98,47	99,11
Belize	BZ	98,57	99,11
Aruba	AW	96,62	98,93
Trinidad and Tobago	TT	97,77	98,68
Bahamas	BS	91,43	97,80
Barbados	BB	93,96	97,13
Cuba	CU	97,32	96,53
Dominica	DM	97,30	96,23
Suriname	SR	91,07	92,33
Dominican Republic	DO	83,95	90,90
British Virgin Islands	VG	94,62	89,66
Antigua and Barbuda	AG		87,54
Saint Kitts and Nevis	KN	94,25	83,94
Saint Lucia	LC	97,87	83,00
Guyana	GY		79,68
Anguilla	AI	99,31	
Cayman Islands	KY	97,57	
Grenada	GD	90,68	
Jamaica	JM	92,97	
Montserrat	MS	99,89	



**Tabla 3: Tasa de sobrevivencia al 5to grado (%)**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Chile	CL	98,18	98,15
Mexico	MX	90,48	96,47
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	89,81	96,04
Costa Rica	CR	91,60	92,88
Panama	PN	89,82	92,06
Ecuador	EC	78,02	91,75
Bolivia (Plurinational State of)	BO	84,45	89,43
El Salvador	SV	68,88	87,32
Peru	PE	83,65	85,06
Colombia	CO	69,41	84,71
Guatemala	GT	65,27	75,26
Honduras	HN		75,05
Argentina	AR	92,21	
Nicaragua	NI	64,84	
Paraguay	PY	78,12	
Uruguay	UR	92,89	
<hr/>			
Cuba	CU	97,39	96,50
Barbados	BB	94,49	94,46
Saint Lucia	LC	93,75	92,49
Belize	BZ	84,53	91,96
Dominica	DM	85,42	89,74
Saint Kitts and Nevis	KN	82,85	87,35
Saint Vincent and the Grenadines	VC		79,43
Anguilla	AI		72,57
British Virgin Islands	VG	80,02	70,30
Aruba	AW	95,33	
Cayman Islands	KY	93,25	
Dominican Republic	DO	75,09	
Guyana	GY	77,17	
Jamaica	JM	88,88	
Netherlands Antilles	AN	75,29	
Trinidad and Tobago	TT	94,84	



**Tabla 4:**  
**Tasa neta de matrícula en educación secundaria**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Chile	CL		84,68
Argentina	AR		83,58
Peru	PE	68,00	77,14
Panamá	PN	60,05	76,39
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	54,09	74,34
Ecuador	EC	49,22	74,03
Colombia	CO		73,61
Costa Rica	CR		73,35
Uruguay	UR		72,01
Bolivia (Plurinational State of)	BO	66,11	68,27
México	MX	54,74	67,34
Paraguay	PY	51,61	61,02
El Salvador	SV	45,33	59,67
Guatemala	GT	30,48	46,43
Nicaragua	NI	36,59	45,44
<hr/>			
Guyana	GY	72,81	92,56
Barbados	BB	87,42	89,71
Cuba	CU	82,08	86,66
Antigua and Barbuda	AG	69,11	85,56
Saint Vincent and the Grenadines	VC	67,98	85,20
Saint Lucia	LC	60,85	84,50
Jamaica	JM	76,70	83,59
Dominica	DM	81,85	83,43
Bahamas	BS	70,83	82,89
Aruba	AW	72,42	76,94
Belize	BZ	59,90	72,36
Saint Kitts and Nevis	KN	90,95	70,09
Dominican Republic	DO	39,78	61,25
Suriname	SR		57,20
Anguilla	AI	97,83	
British Virgin Islands	VG	71,03	



**Tabla 5: Número de estudiantes en educación superior (CINE 5A y 5B) por cada 100,000 habitantes**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Argentina	AR	5355,13	6526,32
Chile	CL	3016,72	6360,75
Uruguay	UR	3045,31	5101,78
Costa Rica	CR		4361,79
Peru	PE	3224,20	4256,83
Colombia	CO	2485,31	4234,86
Panama	PN	3919,91	3700,09
Paraguay	PY	1832,29	3606,98
El Salvador	SV	1905,29	2665,31
Mexico	MX	2009,70	2580,38
Honduras	HN	1575,38	2310,68
Bolivia (Plurinational State of)	BO	3604,05	
Nicaragua	NI	1924,67	
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	2823,74	
Cuba	CU	1654,98	4649,23
Barbados	BB	3096,85	4582,47
Belize	BZ	1593,77	2640,58
Aruba	AW	1804,92	2532,13
Antigua and Barbuda	AG		1253,83
Guyana	GY		1142,33
Saint Lucia	LC		967,65
British Virgin Islands	VG	3324,22	
Jamaica	JM	1696,03	
Trinidad and Tobago	TT	695,81	



**Tabla 6: Índice de paridad de género en la tasa neta de matrícula de educación primaria**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Mexico	MX	0,97	1,02
Honduras	HN	1,01	1,02
Ecuador	EC	1,01	1,01
Nicaragua	NI	1,01	1,01
Costa Rica	CR		1,01
El Salvador	SV	1,01	1,00
Peru	PE		1,00
Chile	CL		1,00
Bolivia (Plurinational State of)	BO	1,00	1,00
Paraguay	PY	1,01	0,99
Panama	PN	1,00	0,99
Colombia	CO	1,00	0,99
Guatemala	GT	0,93	0,99
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	1,01	0,98
Argentina	AR	0,99	
Guyana	GY		1,12
Saint Kitts and Nevis	KN		1,03
Suriname	SR	1,03	1,01
Dominica	DM		1,01
Belize	BZ	0,99	1,00
Cuba	CU	0,99	1,00
Barbados	BB	1,07	0,99
Trinidad and Tobago	TT	1,00	0,99
Saint Lucia	LC	0,97	0,99
Saint Vincent and the Grenadines	VC		0,98
British Virgin Islands	VG	1,00	0,96
Dominican Republic	DO	1,01	0,96
Antigua and Barbuda	AG		0,95
Aruba	AW	0,99	
Bahamas	BS	0,98	
Grenada	GD	0,90	
Jamaica	JM	1,00	



**Tabla 7: Índice de paridad de género en la tasa neta de matrícula de educación secundaria**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Nicaragua	NI	1,17	1,14
Uruguay	UR		1,12
Argentina	AR		1,10
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	1,18	1,09
Colombia	CO		1,08
Panamá	PN	1,11	1,08
Paraguay	PY	1,05	1,08
Costa Rica	CR		1,07
México	MX	0,97	1,04
Chile	CL		1,04
El Salvador	SV	1,02	1,03
Ecuador	EC	1,04	1,03
Bolivia (Plurinational State of)	BO		1,01
Peru	PE	0,97	1,01
Guatemala	GT	0,92	0,92
Suriname	SR		1,22
Guyana	GY	1,00	1,16
Dominican Republic	DO	1,24	1,15
Barbados	BB	1,04	1,15
Dominica	DM	1,13	1,11
Aruba	AW	1,05	1,10
Jamaica	JM	1,03	1,08
Bahamas	BS	0,99	1,07
Belize	BZ	1,07	1,06
Saint Kitts and Nevis	KN	1,21	1,06
Saint Vincent and the Grenadines	VC	1,17	1,03
Cuba	CU	1,05	1,01
Saint Lucia	LC	1,25	1,00
Antigua and Barbuda	AG	0,92	0,99
Anguilla	AI	0,98	
British Virgin Islands	VG	1,13	
Cayman Islands	KY	0,93	



**Tabla 8: Tasa de alfabetismo de la población adulta (15 años y más)**

País	Países	Año 2000	Año 2011
Uruguay	UR		98,07
Argentina	AR	97,19	97,86
Costa Rica	CR	94,87	96,26
Panamá	PN	91,90	94,09
Paraguay	PY		93,87
Colombia	CO		93,58
México	MX	90,54	93,52
Ecuador	EC	90,98	91,59
Brazil	BR	86,37	90,38
Honduras	HN	80,01	85,12
El Salvador	SV		84,49
Guatemala	GT		75,86
Bolivia (Plurinational State of)	BO	86,72	
Nicaragua	NI	76,68	
Venezuela (Bolivarian Republic of)	VE	92,98	
<hr/>			
Cuba	CU		99,83
Antigua and Barbuda	AG	98,95	98,95
Trinidad and Tobago	TT		98,83
Aruba	AW	97,29	96,82
Netherlands Antilles	AN		96,54
Suriname	SR		94,68
Dominican Republic	DO		90,11
Jamaica	JM	79,92	87,04



## Anexo 2

### Proyecciones al 2015.

En esta sección se describe el procedimiento utilizado para elaborar las proyecciones del cumplimiento de algunos indicadores de Educación Para Todos. Las proyecciones se realizan para el periodo 1998-2015 y se obtienen resultados para intervalos de un año. La estimación se realizó considerando a la región en su conjunto (América Latina y el Caribe).<sup>2</sup> Los indicadores seleccionados para las proyecciones fueron: La tasa bruta de matrícula en educación preprimaria, tasa neta de matrícula en educación primaria, tasa neta de matrícula en educación secundaria y la tasa bruta de matrícula en educación terciaria.

Para las proyecciones en una primera instancia las series fueron suavizadas a través de un método de suavización exponencial doble. El propósito de esta técnica, es desarrollar estimadores para un modelo que describa adecuadamente la relación de la serie  $Y_t$  con su evolución en el tiempo. Este procedimiento es aplicado a series cuya media cambia en el tiempo y además presentan una tendencia. Donde las series pueden ser modeladas de la siguiente manera:

$$Y_t = \beta_{0t} + \beta_{1t}t + e_t$$

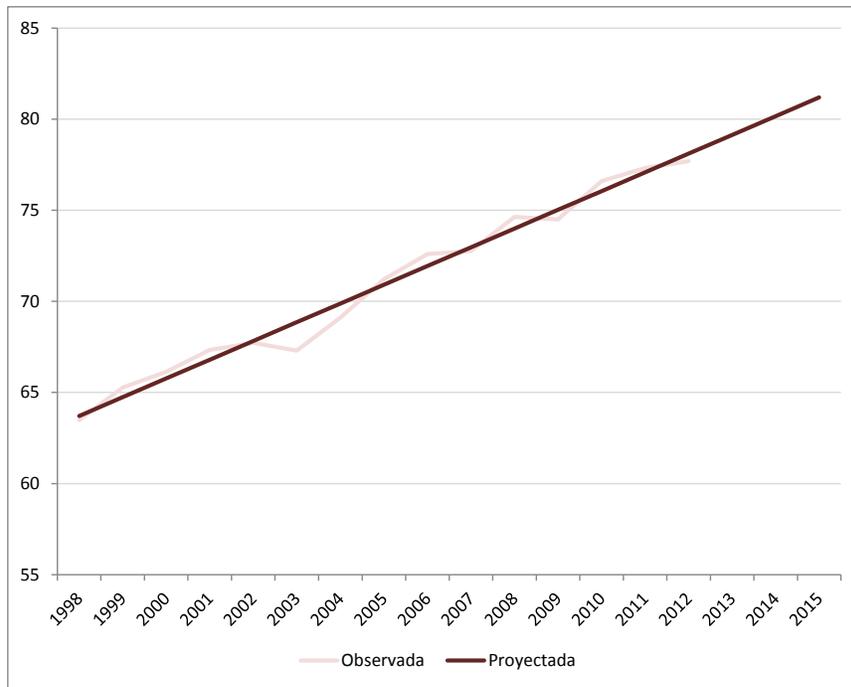
Lo que permite que la media de  $Y_t$  dependa de  $t$  y que se incremente en la medida que pasa el tiempo. A partir de esta suavización se realizan las proyecciones que se presentan a continuación.

---

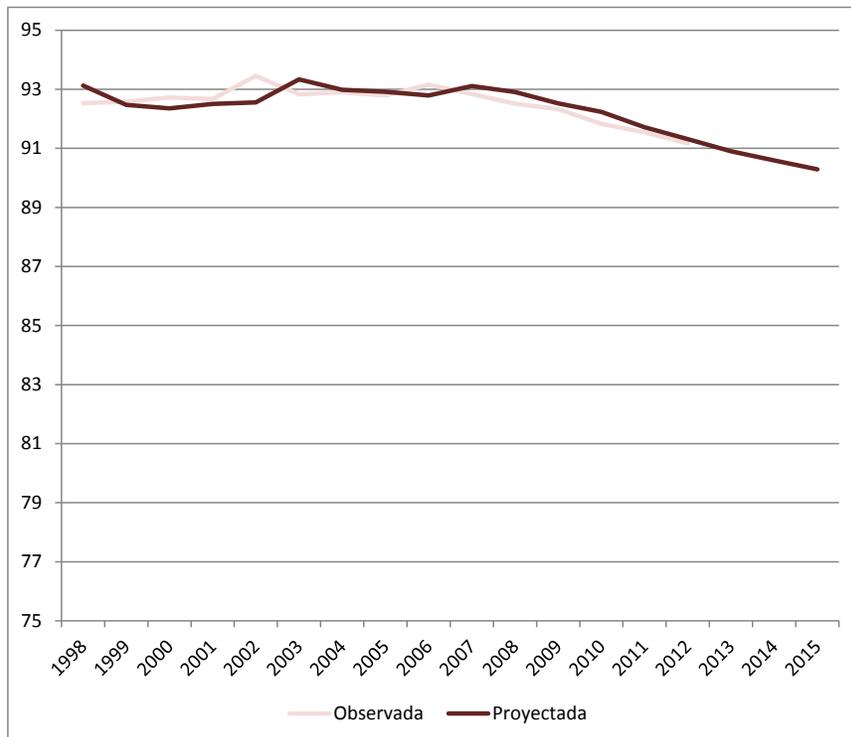
<sup>2</sup> Las estimaciones se hicieron para el total de la región y no a nivel país, sobre la base de las series construidas por UNESCO. Los datos a nivel país presentan datos perdidos, para no realizar imputaciones a nivel país que generen diferencias con las series construidas por UNESCO se decidió utilizar las series construidas por UNESCO para América Latina y el Caribe en su conjunto y hacer las proyecciones sobre estos datos.



Proyección Tasa bruta de matrícula en preprimaria para América Latina y El Caribe (1998-2015)

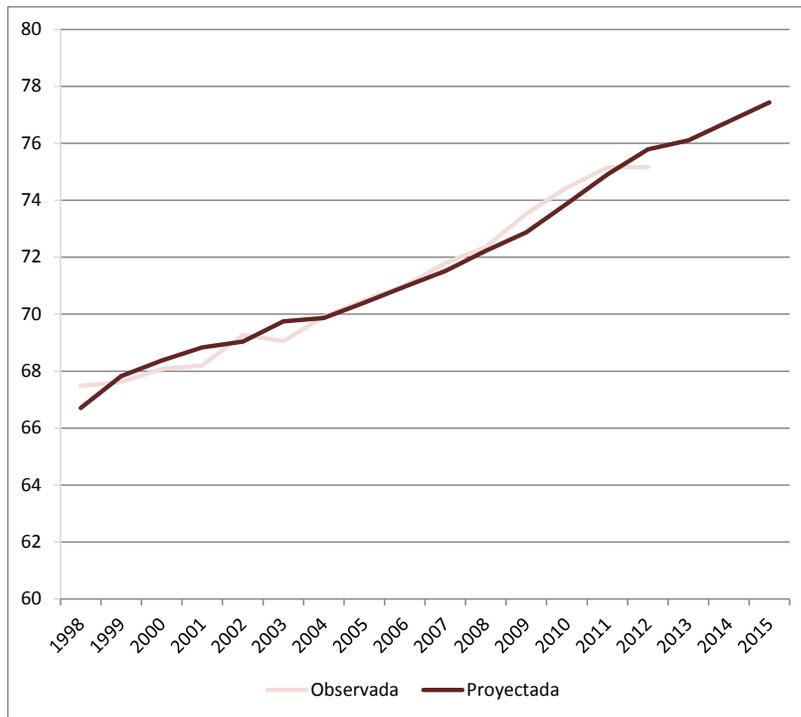


Proyección Tasa neta de matrícula en primaria para América Latina y El Caribe (1998-2015)

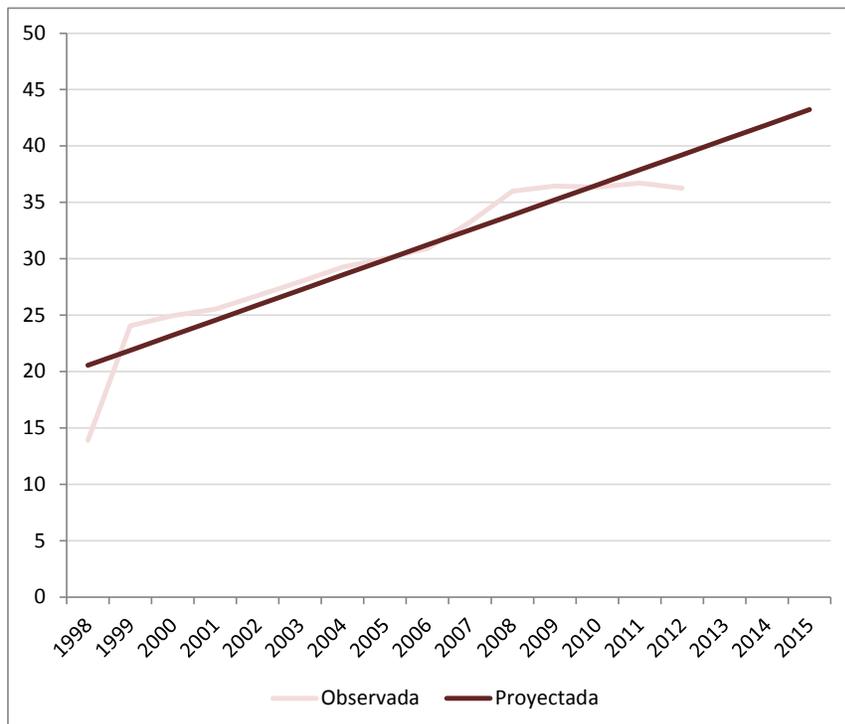




Proyección Tasa neta de matrícula en secundaria para América Latina y El Caribe (1998-2015)



Proyección Tasa bruta de matrícula en Terciaria- ISCED 5 y 6- América Latina y El Caribe (1998-2015)





## Anexo 3

### Datos y fuentes.

#### Período de referencia de los datos y la información

El período de referencia para los datos de educación presentados en esta publicación corresponde al año académico que finaliza en 2012, o bien al año más reciente para el que se dispone de información dentro del período 2010-2011. En los casos en que se presenta un análisis temporal, se utilizan datos del 2000, o bien del año para el que se cuenta con información entre 2001, en prioridad, o 1999. El período de referencia para los datos financieros presentados en esta publicación corresponde al año fiscal que finaliza en 2010.

Los indicadores de alfabetización corresponden a los datos más recientes disponibles para el período 2010-2012, o estimados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Si un año de referencia determinado abarca dos de calendario, se establecerá con el más reciente. Por ejemplo, el año escolar 2009/2010 se indicará como 2010.

#### Fuentes de Información

##### *Educación*

Los antecedentes de financiamiento de la educación, de alfabetismo, de matrícula escolar y de progreso, provienen de la base de datos internacional sobre educación, a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Los datos utilizados para calcular las tasas de conclusiones y los índices de paridad provienen de las Encuestas de Hogares acopiadas por los países y procesadas y tratadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL), también relacionadas de acuerdo con los estándares internacionales en educación definidos por la UNESCO.

Finalmente, se presentan resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), gestionado por la OREALC/UNESCO Santiago.



### ***Población***

Los datos de población provienen de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, revisión 2008.

La División proporciona esos datos al UIS para el cálculo de indicadores, pero no suministra datos por edad sobre países cuya población total es menor a 100 mil habitantes. En caso de no disponer de reseñas de la División de Población, se utilizaron datos nacionales o estimaciones del UIS.

### ***Economía***

Los datos sobre economía provienen de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).