

INFORME REGIONAL DE MONITOREO
DEL PROGRESO HACIA UNA EDUCACIÓN
DE CALIDAD PARA TODOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE,
EPT 2012



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

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



Educación de Calidad para Todos



INFORME REGIONAL DE MONITOREO DEL PROGRESO HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, EPT 2012



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

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



Educación de Calidad para Todos



Publicado en 2012 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en colaboración con el Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

© UNESCO 2012
Todos los derechos reservados.

ISBN -978-92-3-001055-3-

Las ideas y las opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican, de la parte de la UNESCO, toma alguna de posición en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones, ni respecto de sus autoridades, sus fronteras o límites.

Esta publicación se realizó gracias al generoso apoyo de la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo (DGPOLDE) del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España.



Diseño gráfico: Marcela Veas y Maite Urrutia
Impresión: Gráfica Funny

Impreso en Chile

ACLARACIÓN

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas segregacionistas entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español.

En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a, los/las y otras expresiones sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos elegido usar la forma masculina en su tradicional acepción lingüística entendiéndola que es de utilidad para hacer referencia a hombres y mujeres, aunque sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de utilizar cualquiera de las formas de modo genérico.

Esta publicación ha sido realizado bajo de la coordinación técnica de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago) con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), con sede en Montreal.

Autor: Anton Körner, Consultor, OREALC/UNESCO Santiago.

OREALC/UNESCO Santiago desea agradecer al grupo de trabajo técnico involucrado en esta publicación:

Atilio Pizarro, Jefe de Sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación, OREALC/UNESCO Santiago.

Juan Cruz Perusia, Asesor Regional del UIS para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

Moritz Bilagher, Especialista de Programa (Monitoreo y Evaluación), OREALC/UNESCO Santiago.

Anne-Marie Lacasse, Especialista Asistente de Programa en Estadísticas Educativas, UIS, OREALC/UNESCO Santiago.

Héctor Alejandro Vera Mohorade, Especialista Asistente de Programa en Estadísticas Educativas, UIS, OREALC/UNESCO Santiago.

Iván Castro de Almeida, Consultor, OREALC/UNESCO Santiago.

Susana Pascual, Consultora, OREALC/UNESCO Santiago.

Mariana Mora, Consultora, OREALC/UNESCO Santiago.

Marcela Copetta, Asistente Administrativa, OREALC/UNESCO Santiago.

INDICE

PRESENTACIÓN	9
GUÍA DEL LECTOR	11
RESUMEN EJECUTIVO	17
INTRODUCCIÓN	23
1. LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y DEMOGRÁFICA DE LA REGIÓN.	25
1.1. La expansión económica 2002-2008	25
1.2. Los cambios en la situación social	26
1.3. La crisis de finales del 2008.	27
1.4. Los cambios demográficos.	28
1.5. La heterogeneidad socioeconómica regional	30
2. INVERSIÓN EN EDUCACIÓN	33
2.1. Evolución del gasto público social	33
2.2. Gasto público en educación	34
2.3. Gasto privado en educación	37
3. ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.	39
4. EDUCACIÓN PRIMARIA.	45
4.1. Acceso a la educación primaria.	45
4.2. El problema de la repitencia escolar	47
4.3. Conclusión de la educación primaria	49
5. EDUCACIÓN SECUNDARIA Y Terciaria	53
5.1. La educación secundaria	53
5.2. Acceso a la educación terciaria	58
5.3. Niveles de educación logrados en la población.	58
6. ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS.	61
7. DISPARIDAD SOCIAL EN LA CONCLUSION DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.	65
7.1. Equidad relativa al género	65
7.2. Equidad relativa al área de residencia	68
7.3. Equidad relativa a los ingresos económicos	68
7.4. Equidad relativa a la pertenencia étnica	73
8. CALIDAD DEL APRENDIZAJE	77
8.1. Desempeño escolar en la educación primaria – Estudio SERCE	77
8.2. Desempeño escolar en la educación secundaria – Estudio PISA.	82
9. DOCENTES	87
9.1. Relación alumnos por docente	87
9.2. Certificación de docentes	88
CONCLUSIONES	91
ANEXOS	95
A. Niveles de desempeño - Estudio SERCE	95
B. Datos estadísticos.	100
REFERENCIAS	113

PRESENTACIÓN

Entre el 14 y el 16 de noviembre del 2002, con la participación de 34 países de la región se realizó en La Habana, Cuba, la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), el cual fue aprobado por los ministros y las ministras de Educación de la región. De esta manera, se aprobó la Declaración de La Habana, en la que ratificaron su determinación política de apoyo a este proyecto.

En la Segunda Reunión Intergubernamental de PRELAC, realizada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina los días 29 y 30 de marzo de 2007, confirmaron la necesidad de intensificar los esfuerzos para lograr una educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad.

A partir de los debates mantenidos, los ministros y las ministras expresaron su respaldo a la acción de UNESCO en la coordinación y el seguimiento del PRELAC, y le solicitaron que continúe y refuerce su rol como catalizador de la cooperación entre los países de la región para hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad. Al mismo tiempo, recomendaron obtener información relevante que sirva para orientar la toma de decisiones de las políticas y prácticas educativas.

Se entiende así que la información acerca del estado de la situación en la región es un elemento central para la formulación, ejecución y evaluación de políticas, así como para el desarrollo de un mejor debate público sobre la educación.

Para dar respuesta a tal mandato se ha elaborado el presente documento, el cual es parte de una producción que busca contribuir a las tareas nacionales desde una mirada regional sobre el estado de la educación entorno al cumplimiento del derecho a la Educación para Todos (EPT). En tal sentido, busca reforzar la cooperación regional entre OREALC/UNESCO Santiago y sus Estados miembros para avanzar hacia metas comunes en educación.

Ciertamente, el estado de la educación en la región está lleno de desafíos de importante magnitud y de gran urgencia en tanto comprometen el presente y futuro de millones de personas y de nuestras colectividades nacionales. Registrar lo logrado e identificar lo que falta por construir es el espíritu que anima este documento en tanto ambas tareas permiten brindar evidencia efectiva y significativa para el desarrollo de las políticas educativas.

Jorge Sequeira
Director
OREALC/UNESCO Santiago

GUÍA DEL LECTOR¹

1. Período de referencia de los datos y la información

El período de referencia para los datos de educación y financieros presentados en esta publicación corresponde al año académico o fiscal que finaliza en 2008, o bien al año más reciente para el que se dispone de información dentro del período 2005-2007. 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.

Los indicadores de alfabetización corresponden a los datos más recientes disponibles para el período 2005-2008, 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 2007/08 se indicará como 2008.

El año de referencia para los datos que provienen del Informe sobre Desarrollo Humano 2009 y del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2010 es el 2007.

Los datos del estudio PISA de la OCDE corresponden al año 2009.

2. Fuentes de información

a) 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). Sírvase consultar la guía del lector del Compendio Mundial de Educación 2009 para obtener mayor información sobre los datos del UIS:

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/GED_2009_SP.pdf

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. Sírvase consultar el Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2009 para obtener mayor información sobre las fuentes de los datos procesados por la CEPAL:

http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2009/esp/default.asp

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. Sírvase consultar las publicaciones del SERCE en el sitio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10656&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹ Esta Guía para el Lector en algunos casos presenta la misma información que la Guía para el Lector del Compendio Mundial de la Educación 2009, publicación anual del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

La página principal del LLECE se puede visitar en:
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7732&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Se presentan igualmente datos del estudio PISA de la OCDE (año 2009) para los nueve países de la región que participaron en ello. Para mayor información vea:
http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_46584327_1_1_1_1_1,00.html

Otras fuentes de información utilizadas incluyen: PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano 2009 y el Informe de Seguimiento de la EPT 2010.

En todas las fuentes utilizadas se requiere que los datos sean procesados según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97), con el objeto de garantizar la comparabilidad entre los países, respecto a los niveles educativos de la región. (Véase también el apartado a) de las notas técnicas).

Para conocer las fuentes de información del análisis documental de los capítulos sobre Relevancia y Pertinencia de la educación vea el Anexo B al final de esta publicación.

b) 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. Sírvase visitar el sitio:

<http://www.un.org/esa/population/unpop.htm>

c) Economía

Los datos sobre economía provienen de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Para más información véase:

<http://www.cepal.org/publicaciones>

<http://www.cepal.org/estadisticas>

3. Notas técnicas

a) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97)

Para efectos de asegurar la comparabilidad internacional, una herramienta clave es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 97 de la UNESCO (UNESCO, 1997). La definición de los niveles educativos considerados en este informe corresponde a las de dicha clasificación a partir de la adaptación que cada país ha desarrollado para efectos de reportar su información estadística a la base de datos internacional a cargo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), sea a través de los cuestionarios que este aplica o de los que son de uso conjunto por el UIS, Eurostat y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sírvase visitar el sitio del UIS:

http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC

b) Datos e indicadores de educación

A efectos de asegurar la comparabilidad entre los países, se ha optado por usar indicadores y métodos de cálculo del UIS, según estándares internacionales conocidos:

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/Indicator_Technical_guidelines_SP.pdf

Además, para el *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012*, se utilizan índices y métodos de cálculo aplicados para el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE). El documento "Metodología de Construcción y Uso" (2009) se encuentra en el portal del PRIE en el sitio de la OEA:

<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/PRIE/Documentos/tabid/1380/language/es-CO/default.aspx>

Las tablas y los gráficos se preparan sobre la base de la información disponible para cada indicador usado. En consecuencia, no todos los países aparecen en todos los gráficos o tablas.

c) El promedio por países

En esta publicación se utilizan promedios por países de distintos indicadores no ponderados de acuerdo a su población, como medida de referencia para comparar con los valores individuales de cada país.

Este concepto se diferencia de un promedio regional, que se calcularía como la media por países, pero ponderando por el peso de la población de referencia en el total regional.

La decisión de utilizar promedios por países en lugar de valores regionales como puntos de referencia, se sustentó en valorar por igual los resultados de cada uno en las distintas dimensiones que se analizan, independientemente de su peso demográfico en la región.

d) Tasas netas de matrícula

La tasa neta de matrícula (TNM) representa el número de alumnos en edad oficial inscrito en un nivel de educación específico, expresado como porcentaje de la población total de ese grupo de edad, y en este informe se utiliza para monitorear el acceso en los niveles de preprimaria y secundaria.

Para monitorear el acceso en el nivel de la educación primaria, en la Situación Educativa 2010 se utiliza la TNM de educación primaria *ajustada*. Ésta representa no solamente la matrícula del grupo de edad correspondiente al nivel, sino también a los niños en edad oficial de primaria que se encuentran en la educación secundaria, expresado en porcentaje de la población total en edad oficial del nivel de primaria.

Una elevada TNM es indicativa de una buena cobertura de la población en edad escolar oficial. Su valor teórico máximo es del 100%. Un aumento en el porcentaje refleja un progresivo mejoramiento de la cobertura del nivel especificado de enseñanza. Al comparar la tasa neta con la tasa bruta de enseñanza, la diferencia entre ellas destaca la incidencia de la matrícula temprana y tardía. Si el valor de la TNM es inferior al 100%, su complemento, es decir, la diferencia entre éste y un 100%, entrega una medición de la proporción de niños no matriculados en un nivel educativo determinado. Sin embargo, ya que algunos de estos niños/jóvenes podrían estar matriculados en otros niveles, esta diferencia no debe considerarse indicativa del porcentaje de alumnos no matriculados en el sistema educativo. Por ejemplo, la tasa neta de matrícula de educación primaria ajustada se calcula como el porcentaje de niños en el rango de edad oficial de ingreso, matriculados tanto en educación primaria como secundaria.

No obstante, el cálculo de valores TNM cercanos al 100% podría presentar dificultades si:

- La fecha de referencia de matriculación en la educación primaria no coincide con la edad de nacimiento de la cohorte elegible para matricularse en este nivel de educación.
- Una proporción significativa de la población comienza su educación primaria en situación de adelanto respecto de la edad establecida y, por lo tanto, la completa antes de lo esperado.
- Si la edad de ingreso a la enseñanza primaria experimenta un aumento, pero su duración no presenta cambios.²

e) Tasas de conclusión de los niveles educativos

Las tasas de conclusión de los niveles primario y secundario se expresan como porcentajes de la población que al menos han completado el nivel primario o secundario respecto del total de la población de esos grupos de edad correspondientes.

La confiabilidad de esta tasa radica en que la información requerida para el cálculo proviene de una sola fuente. El análisis temporal puede hacerse por medio del uso de distintas ondas o años de las encuestas de hogares, o comparando la situación de diferentes grupos etarios provenientes de la misma fuente de información.

Si bien este índice resulta idóneo para describir los niveles de escolaridad de la población, tiene restricciones por remitir sólo a los resultados obtenidos a partir de las acciones emprendidas en el pasado para alcanzar dicho objetivo, sin poder dar cuenta del desempeño actual de los sistemas educativos. Otra limitación se asocia a la inexistencia o regularidad de las Encuestas de Hogares en algunos países, lo que impide hacer un seguimiento de la evolución.³

f) Índice de paridad en la conclusión de los niveles educativos

Para analizar la equidad de oportunidades en materia educativa se utilizan el índice de paridad. Para esto se calcula dividiendo la cantidad de la población tradicionalmente menos favorecida por la cantidad de la población típicamente más favorecida. Así, este índice constituye una medida de carácter dicotómico y permite comparar el comportamiento de un mismo indicador para dos subpoblaciones. Su uso es pertinente cuando se refiere a poblaciones que son divisibles en dos partes comparables y cuando su propósito es alcanzar una situación de homogeneidad entre ambas subpoblaciones.

Usando el índice de paridad como una medida de equidad, cuando éste adopta valores cercanos a la unidad (entre 0,95-1,05) se tiene una situación de paridad, es decir, cercana a la igualdad entre ambas subpoblaciones, y equitativa entre ellas, como grupo. Mientras que cuando las medidas se alejan de la unidad, reflejan una situación de ventaja o desventaja entre los componentes.

Si el índice de paridad es inferior a 0,95, expresa una situación de desventaja del grupo referido en el numerador frente al grupo del denominador, mientras que si el índice es superior a 1,05, expresa lo contrario. De manera convencional

2 UNESCO-UIS. 2009a. *Indicadores de la educación, especificaciones técnicas*. Montreal, UNESCO-UIS.

3 PRIE. 2009. *Metodología de construcción y uso*. México, OEA, SEP de México y UNESCO.

se suele ubicar en el numerador al grupo que se espera se encuentre en situación de desventaja.⁴

g) Categorías étnicas

Las siguientes definiciones se refieren a los indicadores de paridad en la conclusión de los niveles educativos según grupos étnicos de los ocho países que reportan información estadística sobre este tema. Es importante señalar que en este caso “originario” o “no originario” no son definiciones antropológicas, sino operativas. La finalidad de estas categorías es diferenciar grupos étnicos que tradicionalmente se han encontrado en una situación de desventaja frente al sistema educativo formal de aquellos que tradicionalmente se encontraron en una situación más ventajosa.

- Bolivia:** Originario incluye: quechua, aymará, guaraní u otros nativos.
No originario incluye: castellano, extranjeros u otros grupos.
- Brasil:** Originario incluye: negro o indígena.
No originario incluye: blancos y otros.
- Chile:** Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: población no indígena.
- Ecuador:** Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: blancos, mestizos, negros y otros.
- Guatemala:** Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: población no indígena.
- Nicaragua:** Originario incluye: miskito, mayagna, sumo.
No originario incluye: español, inglés y otros.
- Panamá:** Originario incluye: población indígena.
No originario incluye: población no indígena.
- Paraguay:** Originario incluye: habla guaraní solamente.
No originario incluye: habla castellano, guaraní y castellano u otro idioma.

h) Indicadores de logro educativo de la población de 25 años y más

Los datos sobre logro educativo se presentan por nivel CINE. Las categorías se refieren al porcentaje de la población analizada que ha completado el nivel educativo. La fuente de los datos de logro educativo son encuestas de hogares. Como los datos recogidos en encuestas por muestreo pueden verse afectados a causa de errores muestrales, se recomienda precaución al momento de interpretar diferencias menores al 5%.

El período de referencia de los indicadores presentados corresponde al año más reciente sobre el cual se dispone de información. Entre los países presentados, esos períodos varían entre los años escolares 2000 y 2007.

4 Ibíd.

4. Países participantes en el reporte

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

América Latina		Caribe	
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

RESUMEN EJECUTIVO

1. El *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012* es un esfuerzo destinado a dar cuenta del estado de la educación en la región a partir de un enfoque basado en entender a la educación como un derecho humano fundamental y prestando atención a las metas de la Educación para Todos (EPT).

Contexto socioeconómico y demanda por educación

2. América Latina y el Caribe experimentó entre los años 2002 y 2008 un período de crecimiento económico sostenido e importante que propició mejoras en el bienestar de la población, registrándose un descenso de los niveles de pobreza y desigualdad por ingresos. Esta coyuntura favorable se interrumpió con la crisis económica mundial de finales del 2008, cuyos efectos se han hecho sentir con distinta intensidad entre los países que conforman la región.
3. Los países de la región con mayor crecimiento demográfico y, por ende, con una alta demanda potencial por educación primaria y secundaria baja, son los que naturalmente enfrentan mayores presiones presupuestarias para el financiamiento de este nivel de enseñanza. Asimismo, es importante notar que con frecuencia son aquellos países que muestran menores niveles de desarrollo relativo.
4. La demanda por educación secundaria se registra más pareja entre los países. Sin embargo, se infiere que en el futuro implicará un desafío relativamente mayor para las naciones con menores niveles de desarrollo preparar el sistema educativo para albergar la potencial demanda futura por educación secundaria.

Inversión en educación

5. La coyuntura económica entre 2002 y 2008 favoreció la expansión del gasto público en educación que se incrementó significativamente en el período aunque a un nivel algo inferior al crecimiento del Producto Interno Bruto regional. Esto significa que en el período el gasto público en educación redujo ligeramente su participación en el PIB. Para el año 2008 la región de América Latina y el Caribe destinó en promedio alrededor del 4,7% de su PIB para la educación. Aunque este porcentaje es bastante cercano al promedio de inversión en educación que registran los países de la OCDE, hay que enfatizar que esta tasa no subió en el tiempo (incluso bajó en comparación con una inversión de 5% en el año 2000). Por lo tanto, pocos son los que han subido su gasto en educación en el tiempo, mientras en la mayoría la participación del gasto educativo con respecto al PIB se mantiene en niveles similares o ligeramente inferiores.
6. El gasto privado en educación también se expandió y, con mayor énfasis, en aquellos Estados que registran menor inversión pública en educación. El gasto privado tiende a incrementarse en la medida que se amplía la cobertura de alumnos que concurren a escuelas privadas. De la información disponible,

se desprende que en promedio el gasto privado en educación ya representa el 1,2% del PIB de los países de la región.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

7. La oferta educativa en niveles de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) se ha ido progresivamente consolidando en la región. En el año 2008 un promedio entre países⁵ de 65,3% de los niños con edad para educación preprimaria se matricularon en un programa de este nivel de educación, que son 11% más que en el año 2000. Eso es muy significativo por el impacto positivo que la asistencia a la educación preprimaria tiene en los niños para prepararlos de la mejor manera para afrontar los desafíos a los que se enfrentarán en los niveles educativos subsiguientes.
8. Entre los diferentes países hay grandes disparidades respecto a la matrícula en la educación preprimaria, así como entre grupos socioeconómicos y localidades geográficas (urbano/rural).
9. Existen igualmente grandes diferencias entre los países en esperanza de vida de la educación preprimaria.
10. Muchos Estados aún no cuentan con una cantidad lo bastante alta de docentes certificados para la educación preprimaria.

Educación primaria

11. La tasa neta de ingreso, que entrega información sobre el nivel de ingreso oportuno al grado inicial de la educación básica, igual como sobre la eficiencia de esta parte del sistema de educación, alcanza en promedio un 72% en el año 2008. Por lo tanto, el ingreso con la edad pertinente a la educación primaria sigue siendo relativamente bajo en la región.
12. Hace años los países de América Latina y el Caribe cuentan con un promedio relativamente alto en la tasa neta de matrícula de la educación primaria, que fue de un 95,3% en el año 2008, mientras que fue de un 93,5% en el 2000. Como el involucramiento de niños fuera de escuela del último décimo es complejo, no sorprende que se registraran pocos avances en estos últimos ocho años.
13. La repetición del primer grado de educación primaria sigue siendo alta, con un promedio de 9,1% en toda la región, lo que se debe fundamentalmente a un déficit en la calidad de la educación. Sigue en discusión la utilidad de la repetición como medida pedagógica para solucionar el problema del bajo desempeño escolar que, en su lugar, solo aumenta las probabilidades de deserción como muestra el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE).⁶ Además, la repetición se traduce en una situación de ineficiencia del gasto que conspira contra el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa.

5 En esta publicación se utilizan promedios por países de distintos indicadores no ponderados de acuerdo a su población, como medida de referencia para comparar con los valores individuales de cada país. Para mayor información vea el apartado c) en las Notas técnicas de la Guía del Lector.

6 UNESCO-OREALC. 2010a. *Factores asociados: Al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, ORELAC/UNESCO Santiago.

14. Respecto de la evolución de la conclusión de la educación primaria, se destacan aquellos que tuvieron menores tasas en el pasado al presentar aumentos relevantes durante los últimos años. Así, el promedio de la conclusión de la educación primaria aumentó en 4,6 puntos porcentuales comparando la población más vieja (entre 25 y 29 años) con la población más joven (entre 15 y 19 años), la cual en 2008 alcanzó un promedio total de 90,1%, aunque existen situaciones muy dispares entre los países.

Educación secundaria

15. Entre los años 2000 y 2008, se notó un aumento de la tasa neta de matrícula de 7,8 puntos porcentuales del promedio entre los países con los que se cuenta con información. Este promedio en 2008 era de un 72,8%. A pesar de que hay una clara tendencia al aumento en el acceso a la educación secundaria, todavía su cobertura es baja en muchos Estados.
16. En la región, el 71% de los jóvenes de entre 20 y 24 años han concluido el primer ciclo de la educación secundaria, y el 51,8% de ellos el segundo ciclo, completando así su educación secundaria. En este grupo más joven, solo tres países (Barbados, Bahamas y Chile) tienen una conclusión de la educación secundaria completa de por lo menos 75%.
17. A pesar de lo dicho anteriormente, es relevante destacar que en los países que tienen las tasas más bajas de conclusión en su grupo de mayor edad, presentan importantes incrementos en el grupo más joven, lo que indica un aumento progresivo a lo largo de los años.

Educación terciaria

18. Comparando los niveles de matrícula en educación terciaria para los años 2000 y 2008 se nota un aumento del acceso de la población a este nivel educativo para la mayoría de los países. Mientras en el año 2000 un promedio entre países de dos mil 341 alumnos por 100 mil habitantes eran matriculados en algún nivel de la educación terciaria, en el año 2008 fueron tres mil 573.

Alfabetización

19. Respecto de la alfabetización, se puede observar un mejoramiento de los grupos más jóvenes en los países con información disponible. Especialmente notable es la variación observada en aquellos países cuya población adulta se encuentra menos alfabetizada. En total, el promedio en la región aumentó 4,9 puntos porcentuales. Así, en 2008 la población más joven (15 a 24 años) contaba con una tasa de 96,8%, mientras la población adulta (15 y más años) tenía una tasa de 91,1% de alfabetización.
20. Además, hay que destacar positivamente la paridad de género en términos de la tasa de alfabetización, que alcanza valores muy equitativos en los países analizados. El promedio entre países muestra cifras de equidad casi perfectas en la población más joven igual que en la adulta.

Inequidad social en la conclusión de la educación

21. La conclusión de la educación primaria sigue siendo un asunto que se distribuye de manera inequitativa, no solamente entre los países sino también entre los diversos grupos sociales, reflejando desventajas para las personas que viven en zonas rurales, que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos (último quintil) o que son parte de un grupo étnico originario.
22. La distribución de la conclusión de la educación secundaria muestra aún menos equidad entre los diversos grupos sociales que en la educación primaria. Las tasas de conclusión de este nivel educacional de los habitantes de zonas rurales, de personas de estratos socioeconómicos bajos y de grupos que pertenecen a etnias originarias, son en extremo bajas. Hay una gran disparidad en la conclusión del nivel secundario en términos de género a favor de las mujeres, que tradicionalmente se encontraron en una situación menos favorecida, fenómeno que se observa en muchas regiones del mundo hoy en día.

Logros de aprendizaje

23. Los logros del aprendizaje en la educación primaria de los países estudiados son bajos. El estudio SERCE muestra que un promedio de 36% entre los alumnos de los países analizados del 3^{er} grado de la educación primaria aún no alcanzan los niveles básicos de comprensión de lectura. En el 6^{to} grado hay un promedio de un 23,3% que aún no cumplen con lo mínimo en lectura que correspondería para este nivel educativo.
24. Los resultados en el desempeño en matemática no son mejores: En el 3er grado, un promedio de un 49,2% de los alumnos no están en un nivel para resolver problemas simples basados en una sola operación de adición, sustracción o multiplicación. En el 6to grado, un 19,4% de los estudiantes aún no sabe usar las cuatro operaciones básicas de una forma estratégica basadas en información explícita.
25. En ciencias, en el 6to grado, un promedio de un 43,9% de los alumnos aún no alcanzan el conocimiento mínimo que corresponde a este nivel.
26. El estudio PISA mide los logros de aprendizaje de estudiantes de 15 años. En el año 2009 participaron nueve países de la región. El estudio muestra que un promedio de 48,4% de los alumnos entre estos países ni siquiera alcanza un nivel básico en lectura.
27. El mismo estudio muestra que en matemática un promedio de un 62% de los estudiantes no se encuentra en un nivel para poder emplear algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones matemáticas elementales.
28. En las disciplinas de ciencias, un promedio de un 51,8% de los alumnos de 15 años no cumplen con los niveles académicos fundamentales que les permiten, por ejemplo, dar explicaciones plausibles en contextos habituales o establecer conclusiones basadas en investigaciones simples.
29. El país con el puntaje promedio más alto de la región, Chile, todavía no logra un puntaje mayor al del promedio de los países de la OCDE en ninguna de las áreas (lenguaje, matemática y ciencia).

Docentes

30. La relación alumnos/docente en la educación primaria fluctúa entre 8,3 (Bermudas) y 33,3 (Honduras), con un promedio entre los diferentes países de 20,1 alumnos por profesor, mientras en la educación secundaria varía entre seis (Bermudas) y 28,6 (Nicaragua), con un promedio de 15,7 alumnos.
31. En 2008, al promediar los porcentajes entre países, un 78,8% de los docentes cumplía con los respectivos requisitos nacionales de certificación para ejercer en la enseñanza primaria. La discrepancia aquí es igualmente importante (entre un 36,4% y un 100%).
32. En el nivel de la educación secundaria hay un promedio de países del 71,4% de docentes que cuenta con una certificación adecuada (con una variación de entre el 29,3% y el 100% en los extremos).

INTRODUCCIÓN

Manifestaciones mundiales, como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*⁷ de 1948, hasta la *Convención sobre los Derechos del Niño*⁸ firmado en 1989 llaman la atención sobre el derecho a la educación, como un factor imprescindible para el desarrollo humano en todos los sentidos y para la superación de las profundas brechas sociales entre las personas.

La *Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT)*, aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, recuerda una vez más la importancia de la educación como un derecho fundamental de todos, mujeres y hombres, de todas las edades para contribuir construyendo un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

Diez años después en el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Senegal, se estabilizó el *Marco de Acción de Dakar*⁹ con los seis objetivos a lograr hasta el año 2015, por los cuales los países participantes del foro se comprometen a:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los menores, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
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.
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitarle a todos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
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.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

El *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*,¹⁰ que fue aprobado por los ministros de Educación de la región en Cuba en el año 2000, enfatiza una vez más la importancia de una educación de calidad para todos como un derecho para todas y todos.

7 <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

8 UNICEF. 2006. *Convenio sobre los derechos del niño*. Madrid, UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf.

9 Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990. En: Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Dakar, Senegal, *Marco de Acción de Dakar*. París, UNESCO.

10 PRELAC. 2002. *Modelo de acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación– del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.

El *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012* es un esfuerzo destinado a dar cuenta del estado de la educación en la región y a partir de un enfoque de la educación de calidad para todas y todos, investigando el avance hacia los seis objetivos EFA del Marco de Acción de Dakar.

Primero, la publicación ofrece un breve diagnóstico que contempla el análisis del contexto en que se desenvuelven los sistemas educativos de la región, introduciendo a referencias claves a temáticas que inciden en su desarrollo como son las tendencias demográficas y socioeconómicas (Capítulo 1), igual que la inversión en educación en la región (Capítulo 2).

Los siguientes capítulos (3-8) ofrecen fundamentalmente un monitoreo al logro de los seis objetivos de la Educación para Todos como están planteados en el Marco de Acción de Dakar. Cabe destacar que el Capítulo 7, que corresponde al quinto objetivo del Marco de Acción de Dakar va más allá de un análisis de paridad de género, e incluye también información sobre la equidad entre áreas residenciales (rural/urbano), estratos socioeconómicos y grupos originarios y no originarios.

El análisis acerca de la sexta meta del Marco de Acción de Dakar sobre la calidad de la educación (Capítulo 8) trata solamente de los logros de aprendizaje (presentando los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE,¹¹ igual como de los del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA¹²).

El Capítulo 9, que es el apartado final está relacionado con algunos temas cuantificables sobre docentes.

Así, el análisis de la presente publicación aborda un conjunto amplio de tópicos que permiten describir el desenvolvimiento de los sistemas educativos en la región, sus principales tendencias así como las dificultades y los desafíos que estos enfrentan para garantizar a la población una educación de calidad. Con la información disponible se configura un panorama general de la región que provee un análisis comparativo entre países acerca de lo acontecido en la última década en materia educativa.

Aspiramos que este trabajo contribuya a un mayor conocimiento de la realidad educativa en América Latina y el Caribe, abone al debate más informado y apoye la toma de decisiones en los procesos de diseño, gestión y evaluación de la política educacional.

11 UNESCO-OREALC. 2008b. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC/UNESCO Santiago.

12 OCDE. 2010a. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. París, OECD Publishing.

1. LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y DEMOGRÁFICA DE LA REGIÓN

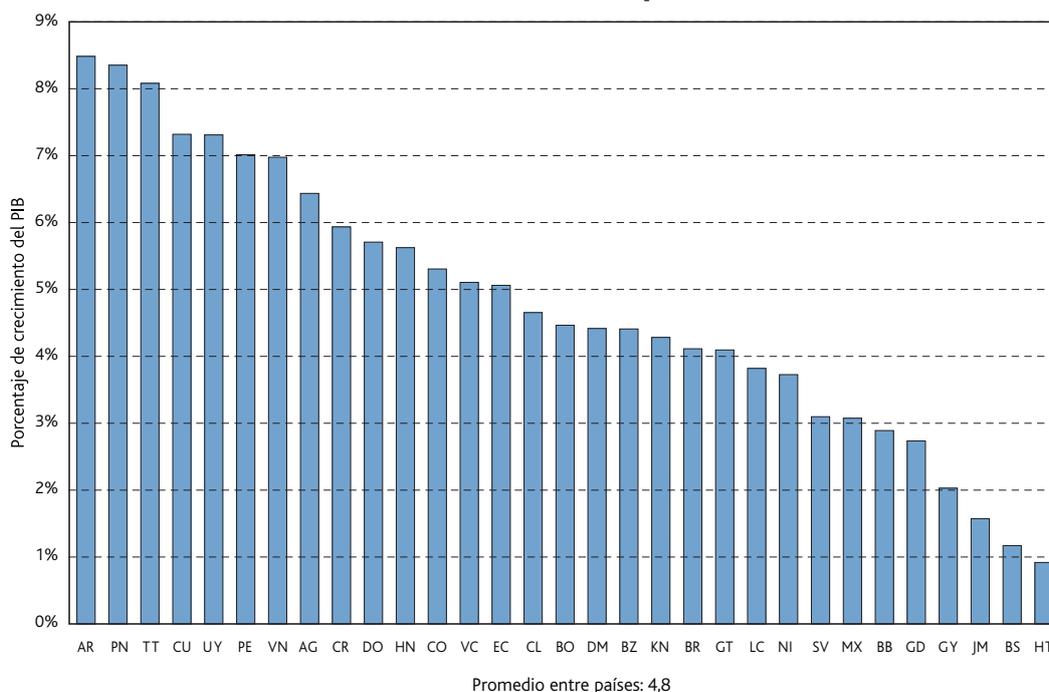
Antes de analizar la situación educativa en América Latina y el Caribe, presentamos un breve estudio acerca del contexto demográfico, económico y social de la región para dar cuenta del escenario global en que se sitúan los sistemas educativos nacionales hoy en día y de los parámetros generales que pueden impactar en ellos.

El análisis incluye también datos sobre la demanda de educación primaria y secundaria para el futuro, y que se deducen de los cambios demográficos de la región.

1.1. La expansión económica 2002-2008

La región de América Latina y el Caribe atravesó durante la primera década del siglo XXI un período de crecimiento económico sostenido e importante, que no se había registrado en las cuatro décadas anteriores. Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre 2002 y 2008 el PIB promedio de la región se expandió a una tasa anual del 4,8%. Este comportamiento fue facilitado por un contexto internacional favorable dada la expansión de la economía mundial, en especial de las grandes economías emergentes, lo cual benefició a los mercados internacionales de la mayor parte de los productos y servicios que exporta la región. La elevación significativa de los términos de intercambio es quizás el reflejo más evidente de este desarrollo. Las condiciones financieras internacionales también tuvieron una evolución que contribuyó a promover el crecimiento económico, ya que los países contaron con una amplia oferta de capitales externos.

Gráfico 1.1. PIB. Tasas de crecimiento anual promedio. 2002-2008.



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

Pero además de las favorables condiciones externas, tuvieron lugar en la región importantes cambios en el manejo de las políticas económicas que le

permitieron avanzar hacia una mayor estabilidad macroeconómica. En contraste con lo acaecido en décadas anteriores, en el período de análisis, varios países exhibieron resultados exitosos en cuanto al control de la inflación, la acumulación de reservas, la disminución de la deuda pública y el aumento del superávit fiscal.

Si bien la expansión económica de la década del 2000 fue un fenómeno generalizado entre los países de América Latina y el Caribe, se advierten algunas diferencias entre ellos lo que refleja la intensidad del crecimiento. Los sudamericanos fueron quienes más crecieron, con una tasa promedio del 5,5%. Las economías del Caribe alcanzaron una dinámica más moderada, del 3,8%, mientras que México y Centroamérica registraron un incremento algo menor, del orden del 3,5%.

Cabe destacar que, a pesar de este sostenido crecimiento de la economía de la región, la brecha que ésta exhibe con los países desarrollados siguió siendo muy amplia. Para el año 2008, el PIB per cápita promedio de la región equivalía apenas al 27% del de los del Grupo de los Siete (G-7) y a un 23% del de Estados Unidos de Norteamérica.¹³

Los avances antes reseñados acerca de la evolución positiva de la actividad económica propiciaron también mejoras en el desempeño del mercado de trabajo, observándose un crecimiento persistente de los niveles de empleo en la región. Sobre la base de datos de la CEPAL, se ha estimado que la tasa de ocupación pasó del 52,5% en 2002 al 55,1% en 2008, lo cual significa un aumento de la cantidad neta de puestos de trabajo superior al 2% anual. Consecuentemente, la desocupación en la región se redujo entre esos años del 11% al 7,4%.

Es importante señalar, además, que la coyuntura económica favorable que atravesó la región entre el 2002 y el 2008 permitió también una expansión sostenida del gasto público social en todos los países de la región. Más adelante, en el punto referido a Gasto Público en Educación, se abordará el análisis de la evolución del gasto público social y del gasto educativo en particular.

1.2. Los cambios en la situación social

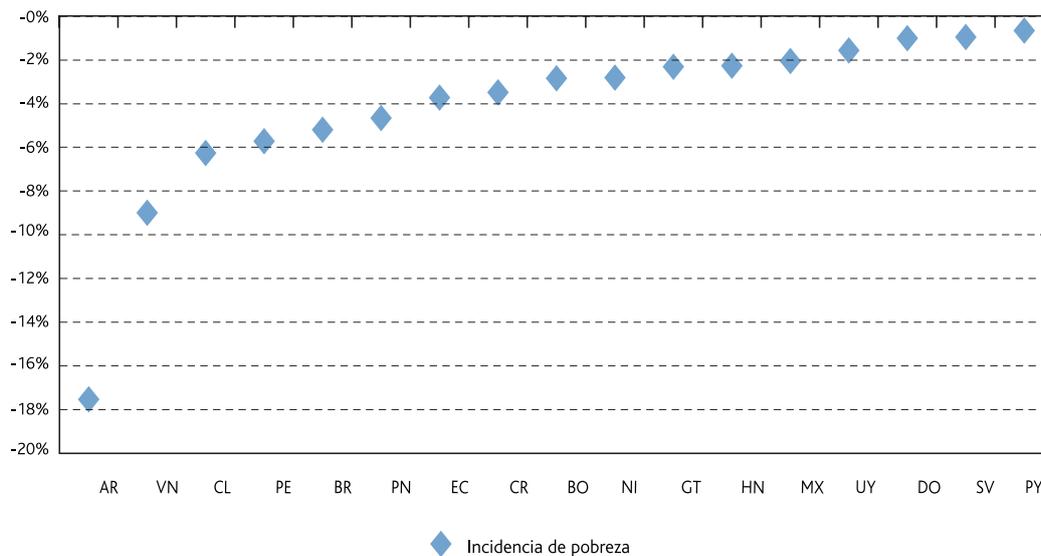
La pobreza y la desigualdad social constituyen en América Latina y el Caribe problemas de naturaleza estructural, agudos y complejos, que recorren toda su geografía y que hunden sus raíces en la historia. Dicha herencia ha ido consolidando en la región inequidades de orden socioeconómico, territoriales, étnicas y de género que se vinculan estrechamente con la problemática educativa regional, expresada en las marcadas brechas prevalecientes entre los distintos grupos de población en cuanto al acceso a una educación de calidad y al logro de trayectorias educativas exitosas.

A pesar de lo señalado con anterioridad, en la década del 2000 se han visto algunas señales positivas en cuanto al mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Ello se hizo especialmente visible en una reducción de los niveles de pobreza. Concretamente, entre los años 2002 y 2008, la incidencia de la pobreza en América Latina –medida por el ingreso– bajó, como lo muestra el Gráfico 1.2.

Respecto a la reducción de pobreza, Argentina, Venezuela, Chile, Perú y Brasil lograron los mayores avances. En el otro extremo, las disminuciones anuales en Paraguay, República Dominicana, El Salvador y Uruguay fueron de menor intensidad.

13 CEPAL. 2010a. *La hora de la igualdad*. CEPAL. Santiago de Chile, CEPAL.

Gráfico 1.2. Variación porcentual anual de la pobreza en los países de la región. 2002-2008.



Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Panorama Social
2009.

A pesar de estos avances logrados durante la fase expansiva de la década del 2000, la pobreza continúa siendo un desafío importante en la región. En el año 2008, más de 180 millones de latinoamericanos se encontraban sumidos en una situación de carencia material, incapacitados de satisfacer sus necesidades básicas y de ejercer plenamente sus derechos ciudadanos.¹⁴

1.3. La crisis de finales del 2008

La crisis financiera internacional, que estalló en septiembre del 2008, interrumpió la fase más larga e intensa de crecimiento económico de América Latina y el Caribe desde los años 70. En el 2009, se ha experimentado la primera contracción de la economía mundial desde la Segunda Guerra Mundial, que según estimaciones de la CEPAL fue del -2,2%. El producto regional registró también una contracción del 1,8%.¹⁵

La crisis financiera se transmitió a América Latina y el Caribe a través de los canales tradicionales de crédito y de las exportaciones, con una disminución del comercio exterior, que se manifestó en el volumen y en el precio de las exportaciones. El brusco freno de seis años consecutivos de crecimiento detuvo la mejora de los indicadores sociales que se venía registrando en el último período. El traslado de los efectos de la crisis a los sectores más vulnerables de la población ha significado que en el año 2009 nueve millones más de latinoamericanos habrían caído bajo la línea de pobreza, lo que incluye un aumento de cinco millones en situación de indigencia.

Si bien las repercusiones de esta crisis internacional sobre la región no han alcanzado el dramatismo de eventos anteriores, sus impactos se hicieron sentir aunque con una intensidad distinta al interior de los países de la región. En igual forma, las posibilidades de retomar el sendero del crecimiento económico y

14 CEPAL. 2010b. *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile, CEPAL.

15 CEPAL. 2010a. Óp. cit.

social son variables dependiendo de los rasgos y las problemáticas específicas que caracterizan a los países y subregiones de América Latina y el Caribe. Sudamérica prevé un mayor crecimiento en 2010 dado el tamaño de algunas de sus economías y la mayor diversificación de sus productos y mercados de exportación. En cambio, se espera un crecimiento más lento en México y Centroamérica, ya que su recuperación depende en mayor medida de cómo evolucione Estados Unidos de Norteamérica. Mientras que las economías del Caribe enfrentan una situación financiera más compleja y una alta dependencia del turismo que, luego de su brusca caída en el 2009, tardará en recuperar el dinamismo que ostentó en períodos anteriores a la crisis.

1.4. Los cambios demográficos

América Latina y el Caribe han experimentado importantes cambios demográficos a lo largo de las últimas décadas. Si bien ellos adquieren matices según los países, en el conjunto de la región se va configurando un nuevo perfil caracterizado por la disminución del ritmo de crecimiento demográfico y un ligero envejecimiento de la estructura poblacional.

De acuerdo a las estimaciones del Centro Latinoamericano de Desarrollo (CELADE) de la CEPAL, en los últimos 50 años se ha observado en la región un descenso sin precedentes en las tasas de fecundidad, pasando de tener índices reproductivos que figuraban entre los más altos del mundo a niveles inferiores a la media global. En virtud de esta declinación de la fecundidad, precedida por un descenso de la mortalidad, el crecimiento de la población asumió una persistente tendencia a la baja. A mediados del siglo XX, la tasa de crecimiento anual de la población de la región era del orden del 2,8%, mientras que para el quinquenio 2005-2010 se ubica en el 1,3%.¹⁶

Los procesos antes descritos se conocen con el nombre de transición demográfica y tienen como consecuencia una disminución de la dependencia poblacional como efecto de la reducción de la natalidad que aún no es contrarrestado por el incipiente aumento de la población adulta mayor. Esta situación de cierta holgura demográfica, que se ha llamado el “bono demográfico”, puede reducir la presión fiscal posibilitando a los Gobiernos –al menos en el corto plazo– a disponer de mayores recursos para la inversión social en la lucha contra la pobreza, el mejoramiento de la educación, la salud y la protección social.

Estos cambios demográficos en América Latina y el Caribe, se han dado con un ritmo muy dinámico, más acelerado aún que en el resto del mundo tal como fue mencionado más arriba. Al interior de la región, sin embargo, los países atraviesan etapas diferentes de esta transición demográfica, aunque todos superaron ya el nivel “incipiente” por haber reducido sus tasas de crecimiento poblacional por debajo del 3%. Guatemala es el único país con evolución “moderada” por poseer aún tasas superiores al 2%. En cambio, Cuba y Uruguay se ubican en el estadio “más avanzado” con ritmos inferiores al 1%. Todos los demás países, se encuentran actualmente en el estadio “avanzado” con tasas que se ubican entre el 1 y el 2% anual.¹⁷

16 Datos de CEPAL/CEPALSTAT. <http://www.cepal.org/estadisticas>.

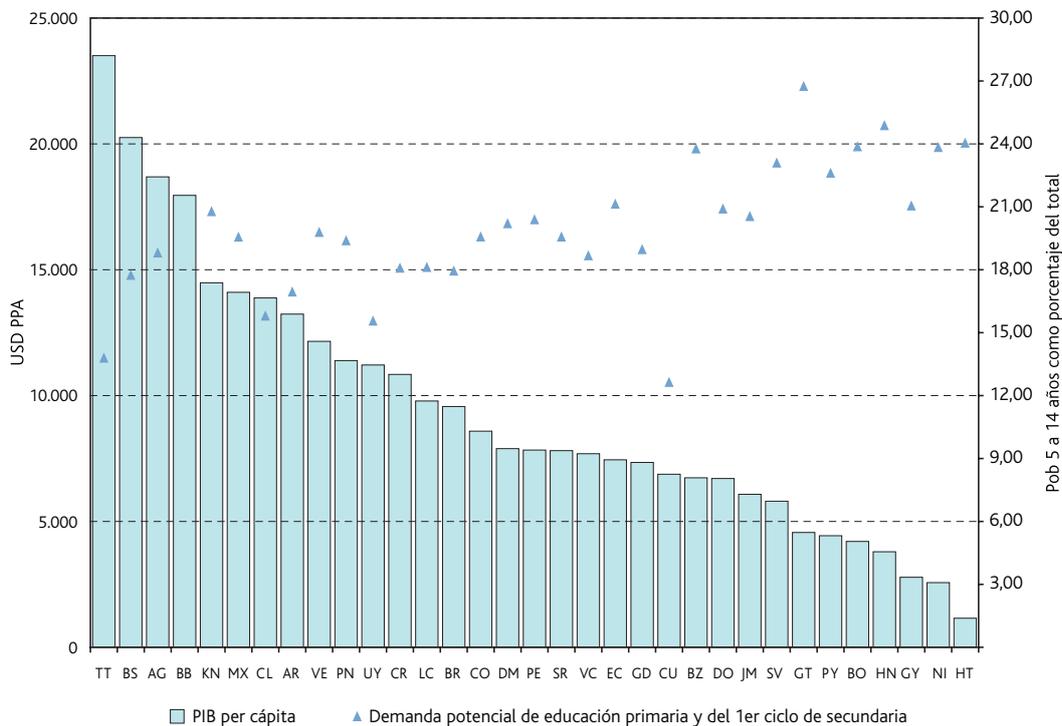
17 *Ibíd.*

La etapa de transición demográfica en que se encuentran los distintos países de la región tiene especial importancia para analizar los cambios en el tamaño de la población en edad escolar, que constituye la demanda potencial del sistema educativo. Aquellos países con menor nivel de crecimiento poblacional paulatinamente van reduciendo su población infantil y, en consecuencia, también la demanda por educación.

El Gráfico 1.3. muestra la demanda potencial de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria en la región. Este indicador mide el número de niños de entre 5 y 14 años que había en 2008 como porcentaje de la población total. La demanda está asociada a las necesidades de oferta de esos dos niveles educativos y también a los desafíos relativos que los países deberán afrontar para garantizar su universalización.

Un aspecto que resulta relevante en el análisis es que la transición demográfica suele estar asociada a los procesos de desarrollo económico y modernización de los países. Por lo cual, tiende a darse una asociación inversa entre el indicador de desarrollo, expresado en el PIB por habitante, y la tasa de crecimiento demográfico. Dicho de otra forma, aquellos países que cuentan con menor renta por habitante, suelen tener mayor tasa de crecimiento poblacional y, por tanto, enfrentar en el tiempo mayor demanda potencial por educación.

Gráfico 1.3. Demanda potencial de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria y PIB per cápita. 2007.

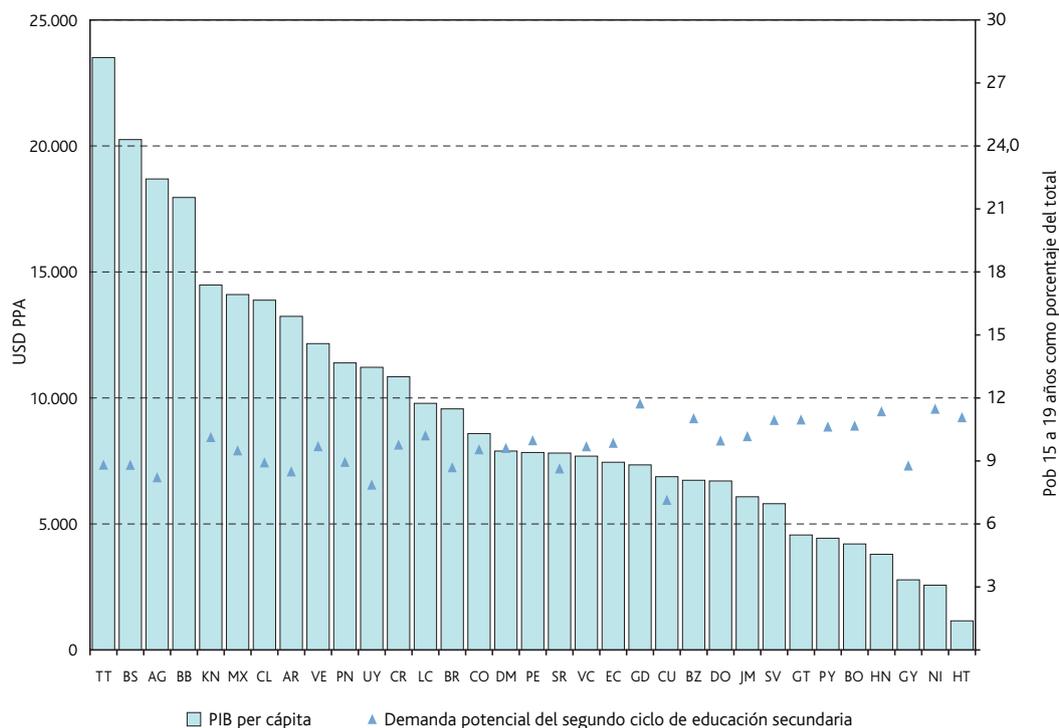


Fuente: PNUD, Informe sobre desarrollo humano, 2009 y proyecciones de la UNPD en la base de datos UIS.

En el Gráfico 1.4. se observa la demanda potencial del segundo ciclo de educación secundaria en la región, medido por el número de jóvenes que tienen entre 15 y 19 años de edad, como porcentaje de la población total, comparado con el PIB per cápita del país.

Gráfico 1.4. Demanda potencial del segundo ciclo de educación secundaria y PIB per cápita. 2007.

Fuente: PNUD, Informe sobre desarrollo humano, 2009 y proyecciones de la UNPD en la base de datos UIS.



A diferencia del caso de la educación primaria y del primer ciclo de secundaria, la demanda de educación secundaria del segundo ciclo se observa relativamente pareja entre los países. Sin embargo, se conserva el hecho de que implicará un desafío mayor para los países con menor PIB per cápita preparar el sistema educativo para albergar la potencial demanda de educación secundaria.

1.5. La heterogeneidad socioeconómica regional

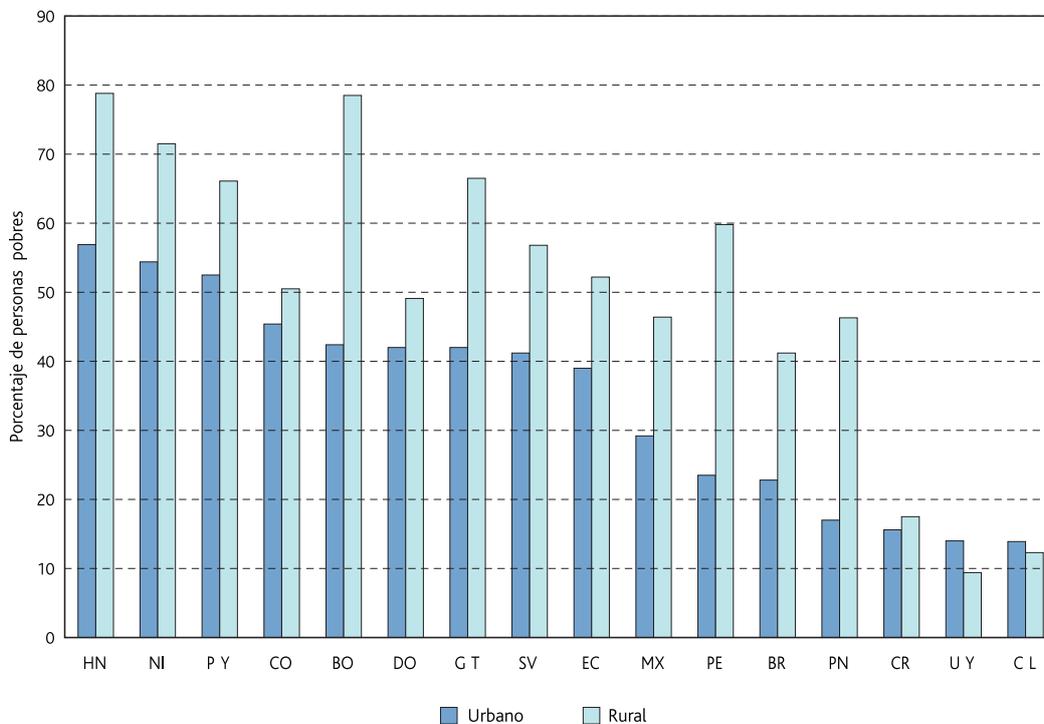
Las brechas en productividad, que se pueden aproximar con el PIB por habitante, son muy marcadas entre los países de la región. Se puede encontrar, por un lado, a Haití que es la única economía de América Latina y el Caribe que se encuentra en el segmento de bajos ingresos, de acuerdo a la clasificación del Banco Mundial, ya que ese indicador resulta inferior a los mil dólares anuales. En el extremo opuesto, el estrato de nivel alto, se ubica un grupo de ocho países del Caribe (Aruba, Bahamas, Barbados, Bermudas, Islas Caimán, Antillas Holandesas, Trinidad y Tobago, Islas Turcos y Caicos) con una renta por habitante superior a los 12 mil dólares al año. Otras nueve naciones (Belice, Bolivia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Nicaragua y Paraguay) son clasificadas en el segmento medio bajo por contar con una renta por habitante entre mil y cuatro mil dólares anuales. Los 24 países restantes se encuentran en la categoría medio altos, porque este indicador es superior a los cuatro mil dólares e inferior a los 12 mil dólares.¹⁸

Por otro lado, las marcadas brechas y asimetrías de orden social que caracterizan a la región se reflejan en las diferencias existentes entre los países en lo que hace a la incidencia de la pobreza y los grados de desigualdad de la distribución

18 Banco Mundial. <http://datos.bancomundial.org/quienes-somos/clasificacion-paises>.

del ingreso. Se señaló anteriormente que en el año 2008, el 33% de la población latinoamericana se encontraba bajo la línea de pobreza, pero en algunos países como Honduras, Nicaragua, Paraguay, Guatemala o Bolivia esta situación afectaba a más de la mitad de sus habitantes. Sólo Chile, Uruguay, y Costa Rica registran niveles similares o inferiores al 20%.

Gráfico 1.5. Incidencia de la pobreza según área urbana y rural. 2008.



Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Panorama Social
2009.

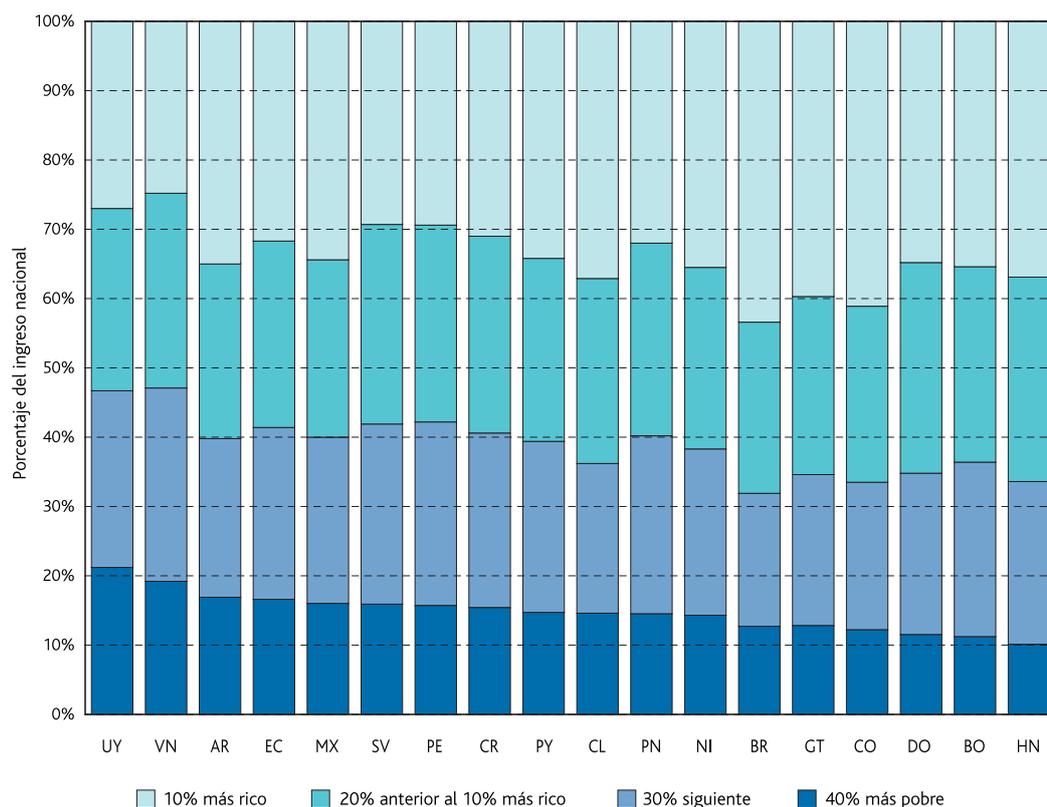
Según se puede observar en el gráfico anterior, la pobreza muestra también marcadas disparidades de orden territorial dentro de cada país, afectando a las áreas rurales de una manera más intensa que a las urbanas. En el año 2008, el porcentaje de pobreza rural prácticamente duplicó al de las ciudades.

La mencionada relativa disminución de las disparidades distributivas, acaecida en los años recientes, no alcanza para alterar la realidad de fondo y es que América Latina sigue constituyendo la región que ostenta los mayores niveles de desigualdad del mundo. Una de las formas de comparar las disparidades distributivas entre países es a través de la participación de los distintos grupos de hogares en los ingresos totales, dado que si su distribución fuera equitativa deberían captar una proporción de ingreso similar al de su población.

En un extremo se encuentran Bolivia, Honduras y República Dominicana: en esos casos, el 40% más pobre de la población recibe apenas el 12% del ingreso total, mientras que el 10% más rico, capta aproximadamente el 35% de ese agregado. Por el contrario, el panorama es menos concentrado en sociedades como la venezolana y la uruguaya, donde el conjunto del 40% de menores recursos y el 10% de mayores ingresos reciben, respectivamente, el 20% y el 25% del conjunto de los ingresos generados.

Gráfico 1.6. Estructura de la distribución del ingreso. 2008.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Panorama Social
2009.



Por último, hay que resaltar los contrastes relacionados al carácter multiétnico y multicultural de la región. De acuerdo a estimaciones de la CEPAL¹⁹ –según los censos de la ronda del 2000–, a principios del siglo XXI la población indígena de América Latina ascendía a algo más de 30 millones de habitantes concentrados principalmente en Bolivia, Guatemala, México y Perú. Los pueblos originarios reconocidos por los Estados suman 642 y en toda la región se hablan aproximadamente 860 idiomas y variaciones dialécticas.

La población afrodescendiente según la misma fuente se estima alcanza una magnitud mucho mayor del orden de los 120 millones de personas, lo que representa alrededor del 23% de la población latinoamericana. Los países que cuentan con mayor presencia de este grupo son Brasil, Cuba y Colombia.

Como se señaló antes, por razones de índole estructural, ancladas en la herencia histórica de la región, los habitantes de las áreas rurales, así como los indígenas y afrodescendientes experimentan condiciones de mayor vulnerabilidad social. Son quienes enfrentan mayor probabilidad de caer en situación de pobreza y de quedar excluidos de los beneficios del desarrollo económico y social. En particular, cuentan con mayores dificultades para acceder a una educación de calidad, para culminar la educación primaria y, sobre todo, la educación secundaria.

19 CEPAL. 2006. *Panorama social de América Latina 2006*. Santiago de Chile, CEPAL.

2. INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

La disponibilidad de recursos económicos juntos y la demanda por educación nos lleva al tema de la inversión en este ámbito, como parte del gasto social de los Estados latinoamericanos y caribeños. La inversión no es el único factor para explicar el rendimiento de los sistemas de enseñanza, sin embargo tiene un evidente efecto en su eficacia y la calidad.

Después de una exposición sobre el gasto público social, en general en la región se presentan análisis sobre el gasto público y privado en educación.

2.1. Evolución del gasto público social

Desde inicios de los años 90, el gasto público social de la región ha tenido un ritmo de crecimiento sostenido, que si bien en algunos períodos se ha llegado a detener, no se ha revertido. Dicho comportamiento ha marcado diferencias con lo acontecido en la década de los 80, etapa en que se enfrentó una severa crisis económica, y en la que el gasto social constituyó la variable de ajuste para sanear las cuentas fiscales.

De acuerdo a estimaciones de la CEPAL,²⁰ para 2006-2007, el gasto público social alcanzó un valor de 820 dólares por habitante (a precios del año 2000), lo que significó duplicar el promedio registrado entre 1990-1991. De la misma manera, en el período 2006-2007, se dio un incremento del gasto del orden del 18% con respecto al nivel del gasto público social registrado en el período 2004-2005. Este crecimiento del gasto se encuentra altamente asociado a la mayor disponibilidad de recursos fiscales con que han contado los países de la región dada la coyuntura de bonanza económica que experimentaron a partir del año 2002.

Se registran, sin embargo, marcadas disparidades entre los Estados de la región en cuanto al nivel de gasto público social por habitante. En los países de América Latina –que son para los que se cuenta con información– hay seis que registran un nivel significativamente inferior del orden de los 200 dólares por habitante (Ecuador, Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá). Hay sólo cuatro países cuyo gasto por habitante supera los mil dólares (Argentina, Brasil, Cuba y Uruguay).²¹

La experiencia regional en materia de gasto público social muestra que éste sigue un comportamiento marcadamente procíclico, esto es, crece en los períodos de expansión económica y enfrenta marcadas contracciones en los períodos de crisis. Esta prociclicidad eleva el riesgo de impacto de las crisis y desaceleraciones de la economía en la pobreza y vulnerabilidad de la población, ya que se recrudecen los problemas sociales y, a la vez, se reducen los recursos públicos para enfrentarlos.

Es previsible que la crisis de finales del 2008 resienta los niveles de gasto público social alcanzados por los países de la región en el pasado reciente. En especial, los con bajo nivel de gasto por habitante son los que tienen mayor dificultad de adoptar medidas contracíclicas en momentos de desaceleración económica.

20 CEPAL. 2009. *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago de Chile, CEPAL.

21 *Ibíd.*

2.2. Gasto público en educación

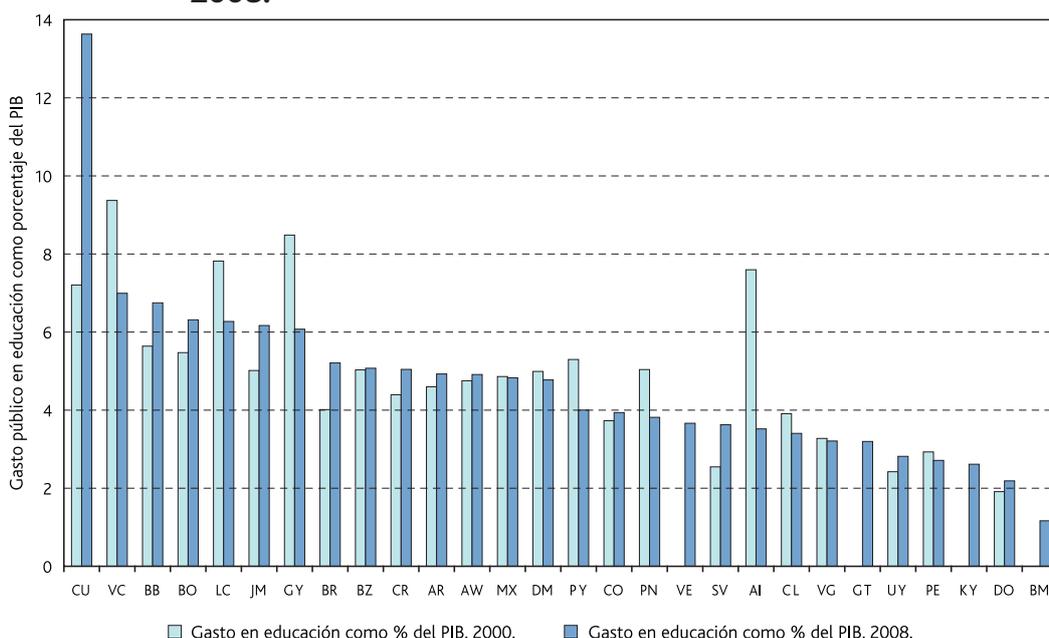
El indicador de gasto público en educación como porcentaje del PIB permite tener una idea acerca de la prioridad que reviste la educación dentro de la asignación de recursos de un país. América Latina y el Caribe, para el año 2008, destinan en promedio alrededor del 4,7% del PIB para la educación. Dicho porcentaje es bastante cercano al promedio de inversión en este ítem que registran los países de la OCDE que asciende al 5,7% del producto.²²

Analizando el gasto educativo en relación al PIB, que mide el esfuerzo que realizan los países en inversión educativa, se observa en el gráfico siguiente que Cuba es el que más inversión pública tiene en este tema con un nivel del 13% del producto interno bruto. Los demás ejecutan un gasto bastante más conservador que sólo en seis casos (San Vicente, Barbados, Bolivia, Santa Lucía, Jamaica y Guyana) alcanza entre el 6 y el 7%. Mientras que en otros 13 países la inversión en educación llega a niveles más modestos que se ubican entre el 2 y el 4%. El caso extremo es Bermudas que apenas destina el 1,2% del PIB a educación.

En el gráfico siguiente se puede constatar también que el gasto público en educación bajó su nivel de participación en el PIB, del 5% en el año 2000 al 4,7% en el año 2008. Esto se debe posiblemente a que el gasto en educación se expandió en este período a un ritmo menor al de economía en su conjunto. Comparando entre países, se pueden registrar comportamientos algo disímiles, ya que algunos experimentaron un incremento de esta participación de entre uno y dos puntos porcentuales, como son los casos de Barbados, Bolivia, Jamaica y Brasil. El caso de Cuba es excepcional, ya que su incremento es del orden de los seis puntos porcentuales. En los demás casos, la participación del gasto educativo con respecto al PIB se mantiene en niveles similares o ligeramente inferiores al correspondiente al año 2000, excepto en Santa Lucía, Guyana, Paraguay y Panamá donde se redujo su participación entre 1 y 2 puntos porcentuales.

Gráfico 2.1. Gasto público en educación como proporción del PIB. 2000-2008.

Fuente:
Base de datos del
Instituto de Estadística
de la UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

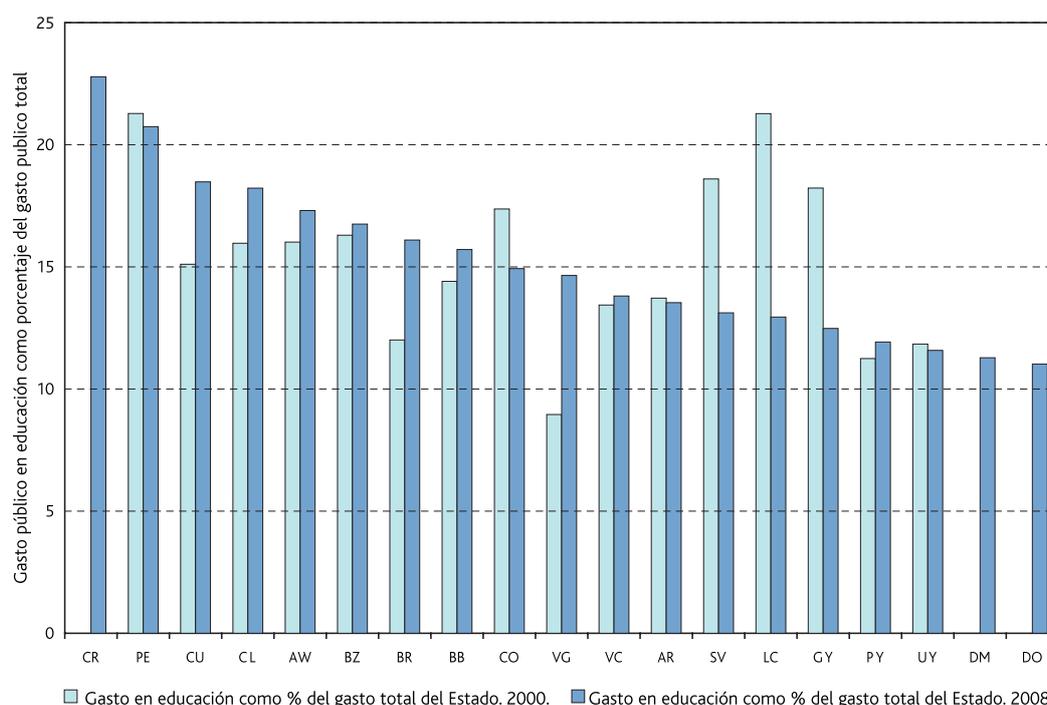


22 OCDE. 2009a. *Education at a Glance*. París, OCDE.

Es importante también conocer qué lugar ocupa la educación dentro de la composición del gasto público regional total (Gráfico 2.2.). Para el año 2008, alrededor del 15% de éste se orienta a educación. En el gráfico siguiente, se destaca que hay dos naciones (Costa Rica y Perú) que destinan más de un quinto de su presupuesto a la educación, seguidas muy de cerca por Cuba y Chile que se ubican en el 18,5%. En el extremo opuesto se encuentran países que destinan menos del 12% de su presupuesto a la educación (Paraguay, Uruguay, Dominica y República Dominicana).

El gasto educativo regional también experimentó un ligero decrecimiento entre el 2000 y el 2008. Considerando el promedio de los países para los que se cuenta con información, esta participación se redujo del 15,4% en el año 2000, al 14,9% para el 2008. Colombia, El Salvador, Santa Lucía, Guyana, Dominica y República Dominicana experimentaron contracciones significativas superiores a los cuatro puntos porcentuales. Los demás países mantienen una participación de nivel similar a la del año 2000. Solo Cuba y Chile ostentan un incremento mayor de alrededor de 3 y 2 puntos porcentuales respectivamente.

Gráfico 2.2. Gasto público en educación como proporción del gasto público total. 2000-2008.



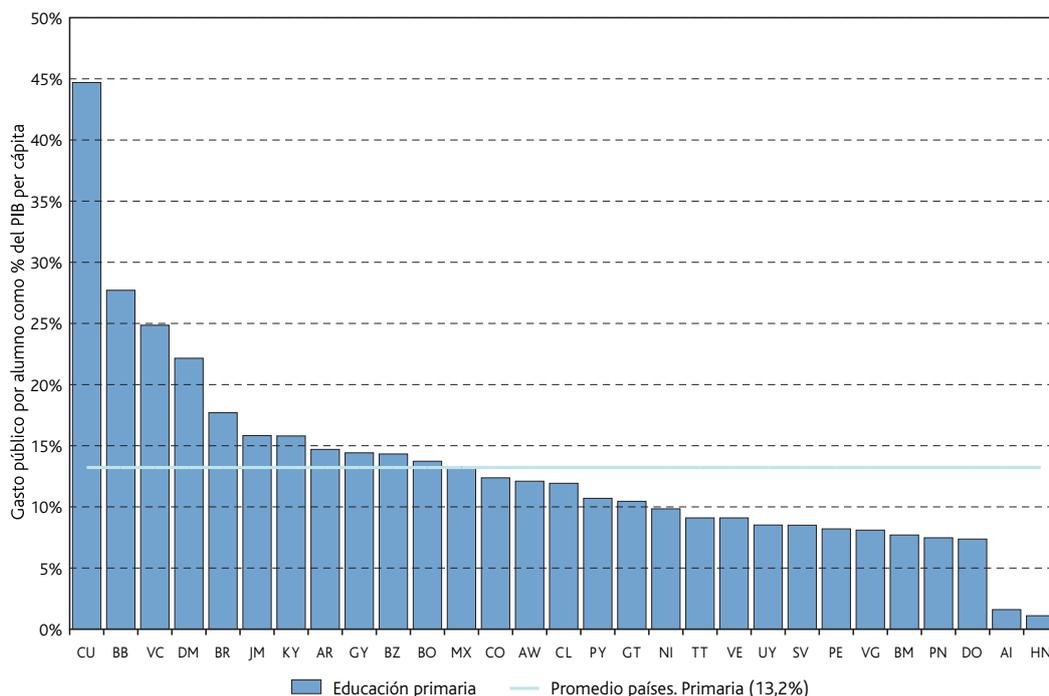
Fuente:
Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

Otra manera de analizar la importancia que reviste la inversión educativa para la región es a través del gasto público promedio por alumno en educación primaria como porcentaje del PIB por habitante. Este indicador permite comparar el gasto público que cada país realiza por alumno en educación en relación a su capacidad de inversión per cápita.

En promedio, la región gasta por alumno de educación primaria alrededor del 13,2% del PIB per cápita, aunque este indicador muestra una gran variación entre países. En el año 2008, según se puede observar en el siguiente gráfico, los porcentajes fluctuaron de un 1,1% en Honduras a un 44,7% en Cuba. Se identifican cuatro con gasto promedio que supera el 20%: Cuba, Barbados, San Vicente y las Granadinas y Dominica.

Gráfico 2.3. Gasto público por alumno en educación primaria como porcentaje del PIB per cápita. 2008.

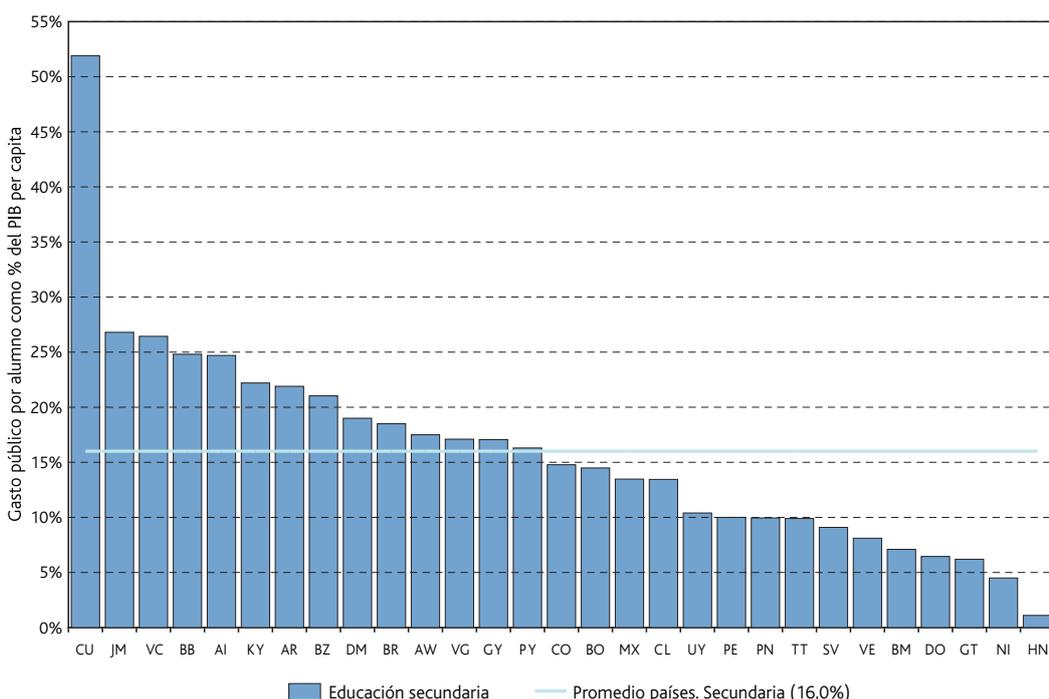
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



En el caso de la educación secundaria, tal como se muestra en el gráfico siguiente, el rango de gasto público por alumno como porcentaje del PIB per cápita fluctúa entre 1,1% en Honduras y 51,9% en Cuba, observándose un promedio de 16%. En 8 países para los que se cuenta con información, se destaca que este gasto supera el 20% de su PIB per cápita: Cuba, Jamaica, San Vicente y las Granadinas, Barbados, Anguila, Islas Caimán, Argentina y Belice.

Gráfico 2.4. Gasto público por alumno en educación secundaria como porcentaje del PIB por habitante. 2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

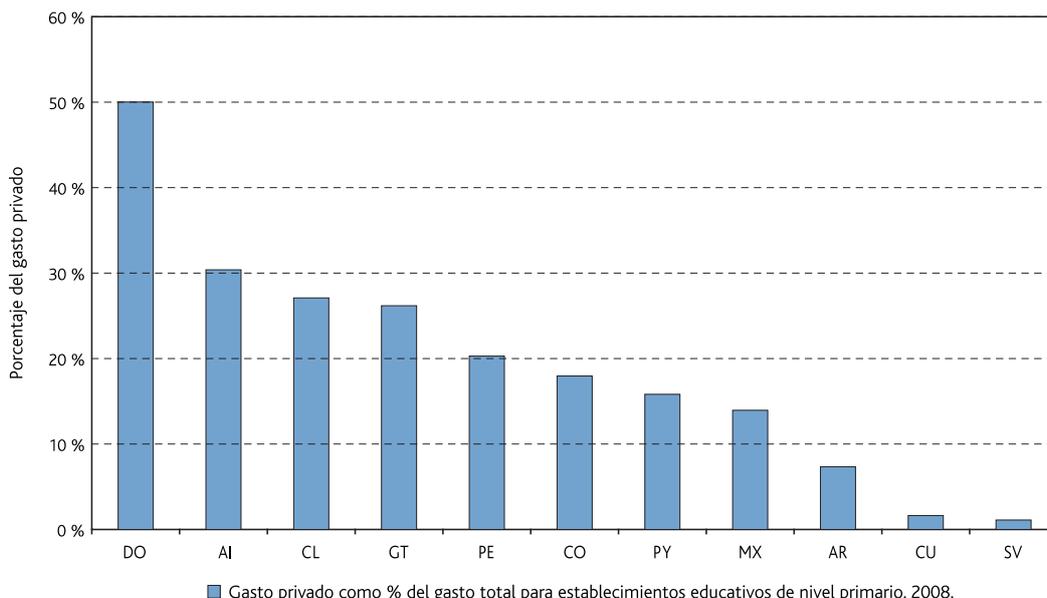


2.3. Gasto privado en educación

El financiamiento de la educación proviene de los recursos públicos que asigna el Estado para esta finalidad y, además, de las erogaciones que realizan los hogares y otras entidades privadas. Dichos gastos se orientan al pago de aranceles de escuelas privadas, libros, útiles escolares u otros relacionados con la asistencia de los niños y adolescentes al sistema educativo. El gasto privado tiende a incrementarse en la medida que se amplía la cobertura de alumnos que concurren a escuelas privadas, aunque también hay países donde el financiamiento privado como aporte en la educación pública es importante. Como la información sobre el gasto privado en educación es escasa, solamente hay datos sobre una muy reducida cantidad de países.

En promedio, para los 11 países para los que se cuenta con información, alrededor del 20% del gasto total en escuelas primarias corresponde al sector privado. En República Dominicana la participación privada en las escuelas primarias se eleva al 50%, mientras que Argentina, Cuba y El Salvador esta se reduce a menos del 10%.

Gráfico 2.5. Gasto privado como porcentaje del gasto total para establecimientos educativos de nivel primario. 2008.



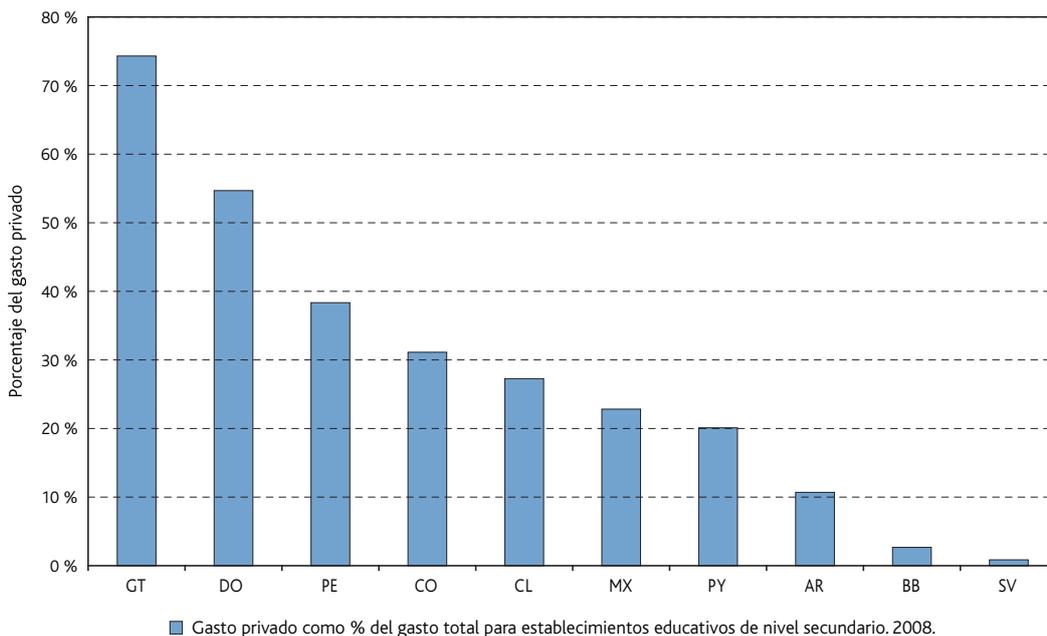
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

En la educación secundaria hay un aporte privado ocho puntos porcentuales mayor al que se observa en instituciones primarias. En efecto, para los países que se dispone de información (ver Gráfico 2.6.) el promedio de gasto privado alcanza al 28,9% del total de gasto en instituciones secundarias. En casos como el de Guatemala y República Dominicana el gasto privado supera el 50% del total, mientras que en el otro extremo se ubican Barbados y El Salvador donde el gasto privado en educación secundaria se reduce a menos del 10% del total de gasto en instituciones secundarias.

Si se analiza el gasto por nivel de enseñanza, se destaca que, en el nivel primario, el gasto privado tiene menor relevancia que en el nivel secundario. En otras palabras, la prioridad que ocupa la educación básica en la agenda política de los Gobiernos de la región se ve reflejada en la mayor participación del gasto público en el financiamiento del nivel primario. Eso se debe al hecho de que

Gráfico 2.6. Gasto privado como porcentaje del gasto total para establecimientos educativos de nivel secundario. 2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



los Estados se han comprometido por ley de ofrecer una educación primaria universal gratuita.

Se puede observar asimismo cierta asociación de orden inverso entre el nivel de gasto público en educación que alcanza un país y el aporte que realiza el sector privado. Es decir, que cuando los Gobiernos realizan mayores esfuerzos para invertir en este ámbito, se requiere una menor contribución privada para financiar el gasto educativo. Guyana, Barbados, Argentina, México corroboran esta tendencia ya que son los que asignan un mayor porcentaje del PIB al gasto público en educación y son los que registran a su vez menor aporte privado. En cambio, Chile, Guatemala, Perú registran un porcentaje menor de gasto público en educación y, en contrapartida, requiere una mayor contribución privada.

3. ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Investigaciones de los últimos años, realizadas desde diversas perspectivas con respecto al desarrollo infantil,²³ pusieron el tema de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en un nuevo foco de atención e insistieron en su importancia como base para el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Hay consenso que una atención integral de calidad en los primeros años de la vida favorece el desarrollo educativo posterior y los logros de aprendizaje, y contribuye a reducir las desigualdades. Una buena atención y educación desde el nacimiento produciría resultados potencialmente más favorables, entre los que se cuentan la reducción de los porcentajes de repetición y deserción, agresión y violencia; y la socialización en general, para participar en el desarrollo de cada país en su sentido más amplio. Además la AEPI reduce la malnutrición y la mortalidad infantil.²⁴

Consecuentemente, la primera meta del Marco de Acción de Dakar llama por extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.²⁵

En las legislaciones, las políticas y los programas de la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños, el tema de la AEPI está plenamente asumido y se define como el nivel educativo cuya población destinataria son los niños y las niñas, desde el nacimiento o los tres meses de vida hasta los cinco o seis años, según se establezca la edad de inicio de la educación básica. Para la modalidad de la AEPI existen diferentes denominaciones en los Estados y suele organizarse, al igual que la educación básica, en dos o tres ciclos. Habitualmente el último ciclo suele recibir la denominación de “preescolar” o “preprimario”, en tanto que los ciclos anteriores se suelen denominar “educación parvularia”, “inicial” o “de la infancia”.²⁶

Como existe muy poca información estadística sobre la atención y educación de menores entre cero y tres años, el siguiente análisis tiene que reducirse a la educación preprimaria.

En el último tiempo la tasa neta de matrícula en la educación preprimaria se ha incrementado progresivamente en la región. Mientras que en 2000 el promedio de las tasas netas de matrícula en los países sobre los cuales había información era del 54,1%, en 2008, este promedio era del 65,3%, es decir hubo un aumento de alrededor del 11% en el promedio de las tasas en este período. Sin embargo, los datos aún muestran grandes diferencias respecto a la matrícula entre los países de la región. Hay por lo menos ocho con tasas superiores a 80% y por lo menos seis con tasas inferiores al 40%. Es importante mencionar que estos datos no incluyen niños que asisten a un establecimiento informal de educación preprimaria.

23 Véanse, por ejemplo, los trabajos de autores neurocientíficos como Fraser Mustard, economistas como Amartya Sen, James Heckman, educadoras como María Victoria Peralta y Maribel Córnick, pediatras como Mary Eming Young del Banco Mundial, y psicólogos como Sara Victoria Alvarado del CINDE, Colombia.

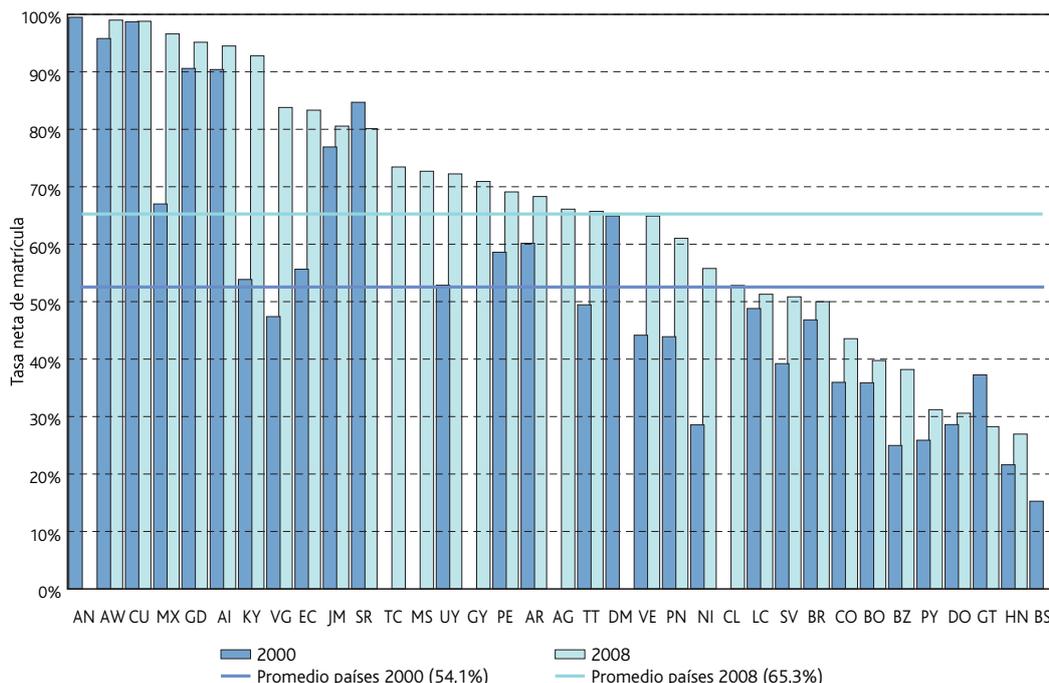
24 Vea: UNESCO-OREALC. 2010b. *Atención y educación de la primera infancia*. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú, septiembre de 2010. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.

25 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp. cit.

26 UNESCO-OREALC. 2010a. Óp. cit.

Gráfico 3.1. Tasa neta de matrícula en educación preprimaria. 2000-2008.

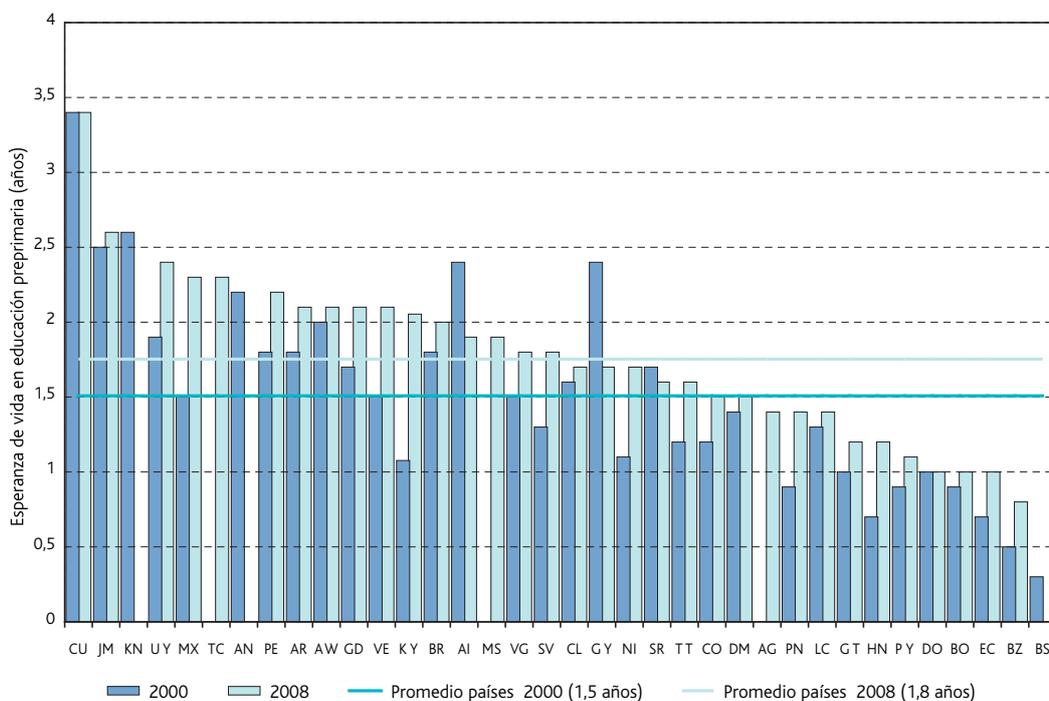
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



El siguiente gráfico muestra la esperanza de vida en el nivel preprimario que indica el promedio de años que los niños permanecen en este nivel de educación. Así, un menor que vive en Cuba, Jamaica, Uruguay o México tiene la probabilidad de permanecer el doble y hasta el triple de años en el nivel preescolar que los que viven en Bolivia, Ecuador o Belice.

Gráfico 3.2. Esperanza de vida en educación preprimaria. 2000 y 2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

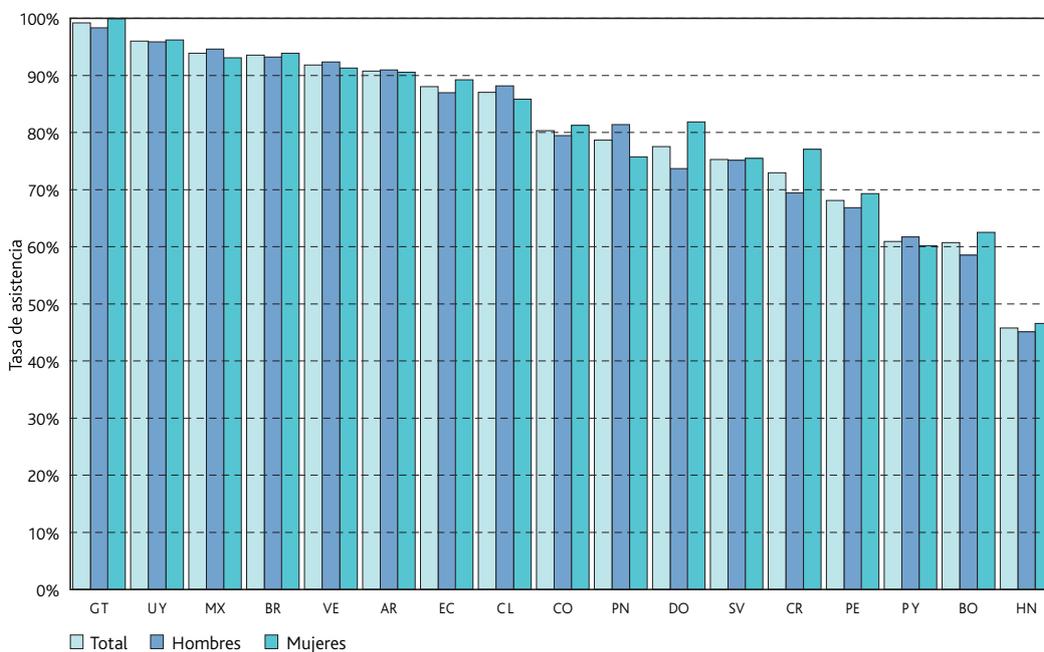


Hay que mencionar que la asistencia y permanencia en la educación preprimaria está obviamente condicionada por la política educativa y la

disponibilidad de servicios. En algunos países la educación preescolar es obligatoria desde cierta edad, mientras que en otros no lo es. En segundo lugar, puede ser que existan resistencias culturales desde las familias, por considerar que la crianza en el hogar es mejor que la asistencia a la escuela.

Uno de los objetivos principales de la AEPI es proporcionar oportunidades para que todos los menores puedan seguir progresando hasta un máximo en el sistema de educación. Un indicador que nos permite ver de manera sencilla esa transición de los programas de AEPI hacia la educación primaria, es el porcentaje de niños y niñas que según la legislación del país tienen la edad inmediatamente anterior a la edad teórica del ingreso a la educación primaria, y que asisten a algún programa educativo. El siguiente gráfico visualiza también la equidad de género de la oferta en los Estados sobre los cuales hay información.

Gráfico 3.3. Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio de la educación primaria, según género. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

Las diferencias entre los países de la región son marcadas, con tasas de asistencia superior a un 90% en Guatemala, Uruguay, México, Brasil, Venezuela y Argentina, y una tasa inferior al 50% en Honduras. Sin embargo, no se evidencian diferencias significativas en las tasas según el género.

Cuando analizamos esos indicadores según el ingreso de las familias, se observan también fuertes inequidades dentro de los países, como se puede ver en el Gráfico 3.4.

Todos los países, en los que hay datos disponibles, presentan brechas significativas entre las familias de quintiles de ingreso inferior y superior. Estas brechas son especialmente altas en países como Paraguay, Honduras y El Salvador. Al otro lado, Guatemala y Uruguay muestran niveles altos y muy equilibrados entre los dos grupos.

La diferencia entre las poblaciones urbanas y rurales es igualmente alta, aunque no tan pronunciada como en el caso del ingreso familiar. Así lo indica el Gráfico 3.5.

Gráfico 3.4. Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio de la educación primaria, según quintil de ingreso. 2008.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

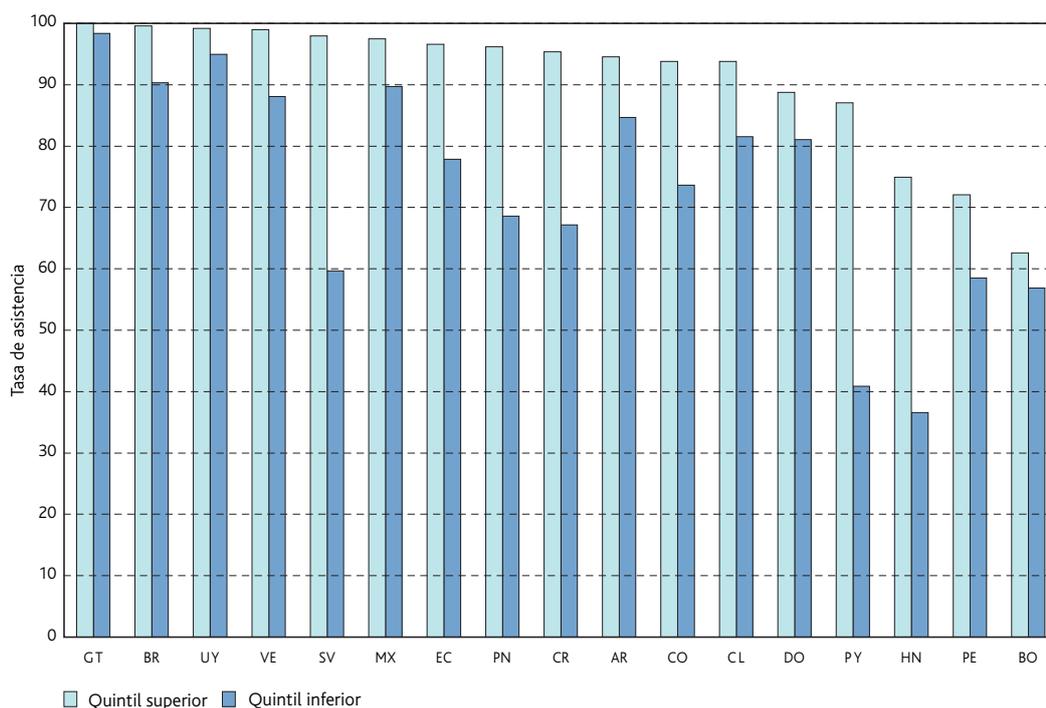
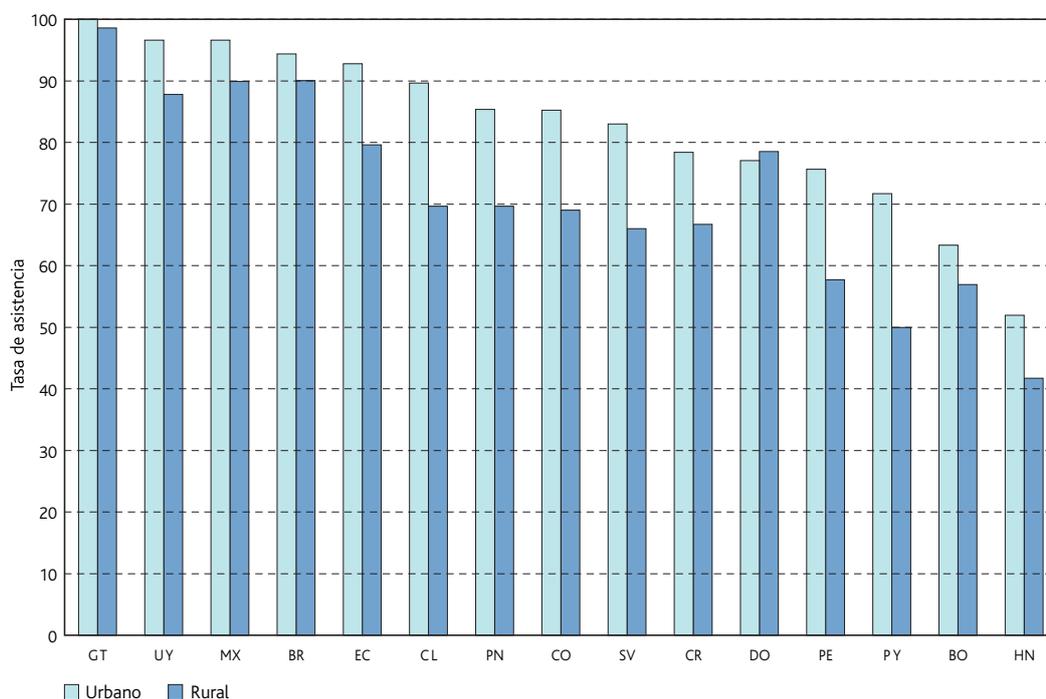


Gráfico 3.5. Asistencia escolar en edad anterior a la edad teórica de inicio de la educación primaria, según área geográfica. 2008.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

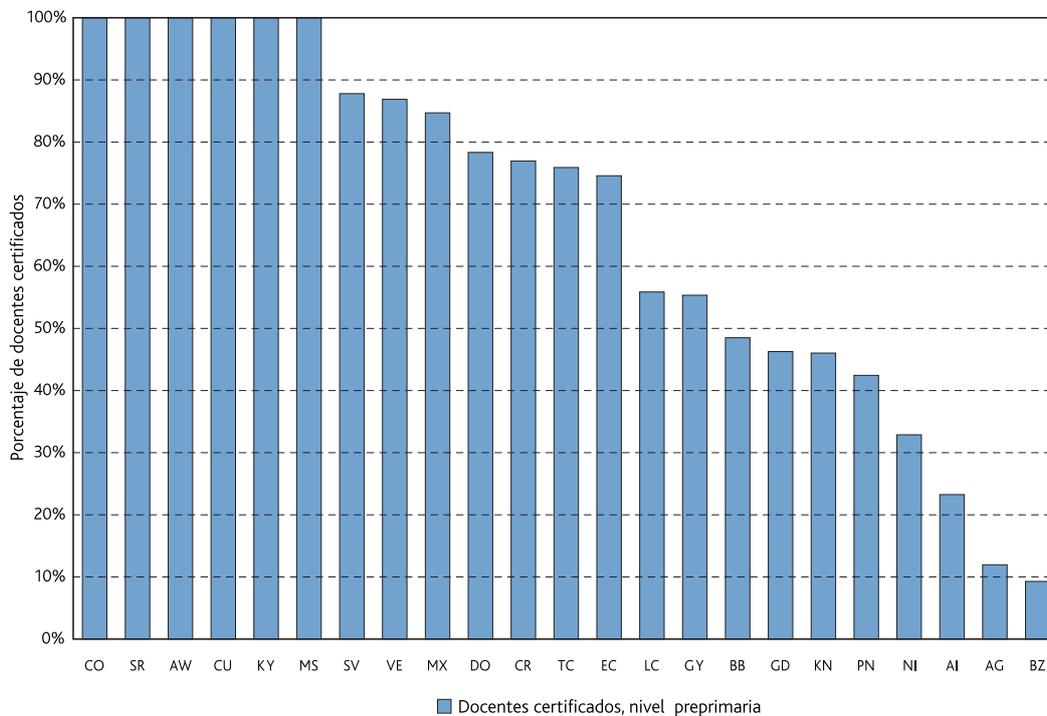


Las brechas más amplias entre zonas rurales y urbanas respecto a la asistencia a la educación preprimaria se encuentran en Paraguay, Chile, Perú, El Salvador y Colombia, mientras Guatemala muestra nuevamente los niveles más altos y parejos entre los dos grupos.

El Gráfico 3.6. expresa que la región aún carece de docentes certificados para la educación preprimaria, a pesar de que en la mayoría de los países hay normativas para la certificación de los docentes de esta modalidad educativa.

Se destacan Colombia, Surinam, Aruba, Cuba, las Islas Caimán y Montserrat donde todos los docentes que trabajan al nivel de la educación preprimaria están certificados, según la normativa de sus respectivos países.

Gráfico 3.6. Docentes certificados en educación preprimaria. 2008.



Fuente:
Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

En conclusión se puede decir, que a pesar del hecho de que la tasa de matrícula de la educación preprimaria en el promedio entre los países aumentó en los últimos años, aún queda mucho por hacer en casi todos para garantizar el cumplimiento del primer objetivo del Marco de Acción de Dakar.

Como se ha mostrado en este análisis, el servicio de la educación preprimaria no llega masivamente a los sectores más vulnerables. Los resultados revelan que los niños de quintiles inferiores y de zonas rurales acceden menos a programas de AEPI, lo que reduce efectivamente las posibilidades de cerrar las brechas socioeconómicas y geográficas en la educación. Después, estas diferencias tienden a aumentar en los niveles educativos superiores, mayormente en la educación secundaria, como se puede ver más adelante en este informe.

Por lo tanto, el desafío es lograr más inversión en programas educativos de la primera infancia de calidad, priorizando a los menores que están en situación de mayor vulnerabilidad, desde una perspectiva inclusiva, y articulando las políticas de la primera infancia con estrategias nacionales de desarrollo como las de superación de la pobreza.²⁷ En este sentido es muy importante el avance en la educación y en el empleo de más profesores certificados para este nivel de educación.

Por último, hay que enfatizar la necesidad de ampliar la oferta de programas de la primera infancia para niños de cero a tres años y especialmente para aquellos en situaciones vulnerables.

Otro desafío es el establecimiento de mejores sistemas de información sobre la atención de los más pequeños.

27 UNESCO-OREALC. 2007. Óp. cit.

4. EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación primaria es un factor esencial para el desarrollo humano en todos los sentidos y fundamental para el desarrollo de los países. Lograr la enseñanza primaria universal no es solamente una meta central de Educación para Todos, sino también uno de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El Marco de Acción de Dakar manifiesta con énfasis, que todos los niños han de tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos, sea cual fuere el nivel de educación considerado “básico”. Así, todos los Estados deberán cumplir la obligación de ofrecer una educación primaria gratuita y obligatoria, de conformidad con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y otros compromisos internacionales. Por lo tanto, el acuerdo internacional sobre la fecha límite de 2015 para lograr la Educación Primaria Universal (EPU) en todos los países requiere el compromiso y la voluntad política de todos los niveles de Gobierno.²⁸

Este capítulo trata de algunos temas claves de la educación primaria como el acceso a este nivel de educación, el problema del atraso y la repitencia en el primer año, y la conclusión de la educación primaria.

4.1. Acceso a la educación primaria

Una manera de medir el acceso a la educación primaria es a través de la tasa neta de ingreso al primer grado. Este es un indicador que entrega información sobre el ingreso oportuno al grado inicial de este nivel, mostrando la cantidad de niños que efectivamente ingresan a la educación primaria en la edad teóricamente prescrita como porcentaje de la población total que tiene esta edad en un determinado año.

En el Gráfico 4.1. se observa que en 2008, en promedio, los países de la región contaban con una tasa neta de ingreso a la educación primaria del 72%. Esto significa un desafío para el cumplimiento del segundo objetivo de EPT, ya que los menores que no acceden en la edad teórica oficial, lo hacen tardíamente y tienen por lo tanto una probabilidad mayor de abandonar el sistema educativo antes de concluir el nivel.

Argentina tiene una tasa de casi el 100% de sus alumnos ingresando de manera oportuna al primer grado de educación primaria, mientras República Dominicana, las Islas Turcos y Caicos Dominica y Montserrat se encuentran por debajo del 60%.

Otro indicador de acceso a la educación primaria es la tasa neta ajustada de matrícula²⁹ en este nivel de educación. Este indicador muestra la proporción de niños que, teniendo las edades oficialmente prescritas para cursar ese nivel, se encuentran efectivamente matriculados en algún grado de educación primaria o secundaria.

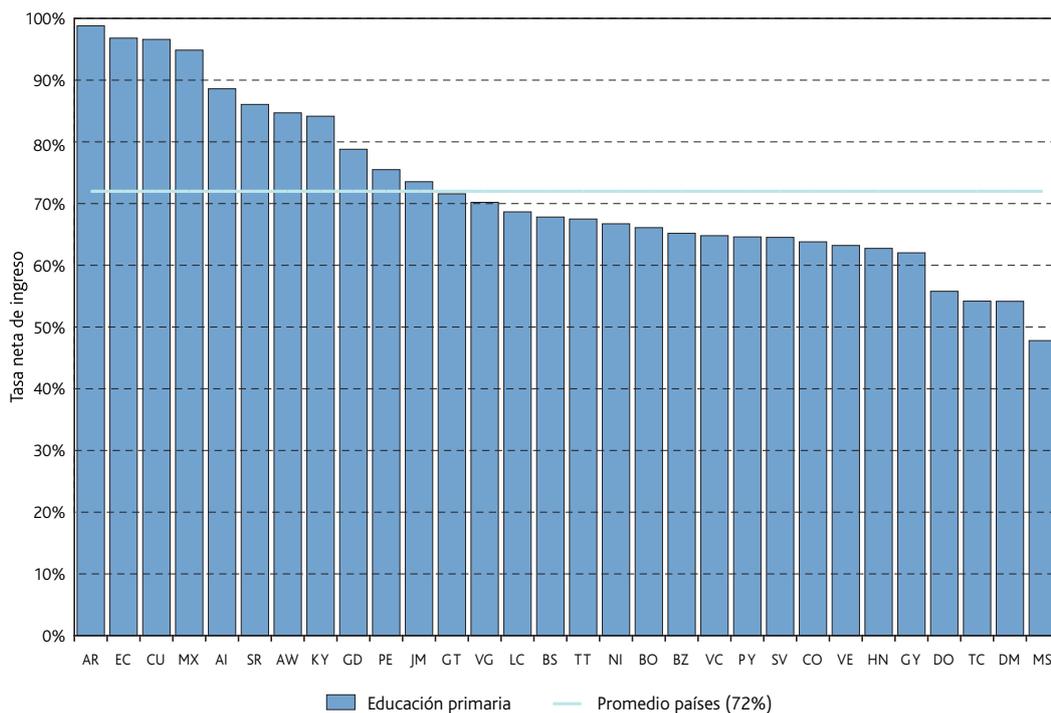
En el Gráfico 4.2. se presentan los países ordenados de mayor a menor tasa neta ajustada de matrícula en 2008. Aquí se notan los altos niveles logrados en promedio en la región. Estos se mantuvieron casi invariables entre 2000 con un promedio de 93,5%, y 2008 con un promedio de 95,3%. No obstante, hay que

28 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp. cit.

29 Para mayor información sobre la tasa neta ajustada de matrícula véase la Guía del Lector.

Gráfico 4.1. Tasa neta de ingreso a la educación primaria. 2008.

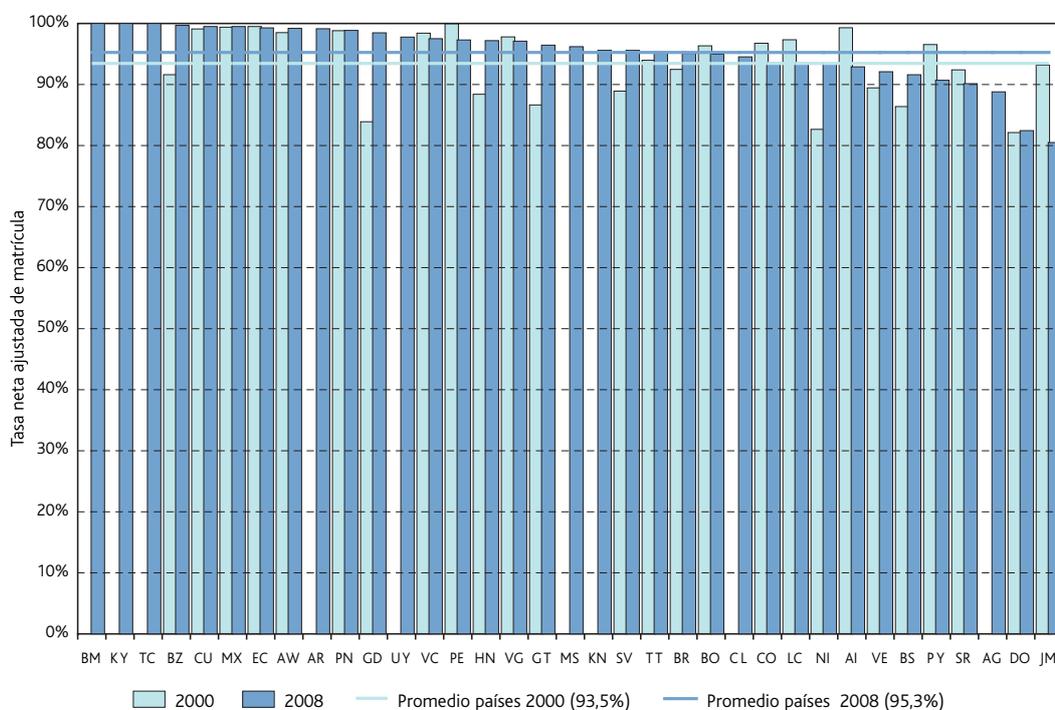
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



enfatar en este sentido que aumentar la tasa una vez superada el 90% es complejo dado el perfil de población que aún queda fuera de la primaria.

Gráfico 4.2. Evolución tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria. 2000-2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



Asimismo, en el Gráfico 4.3. se muestra la variación porcentual de las tasas de matrícula ajustadas de los países entre los años 2000 y 2008.

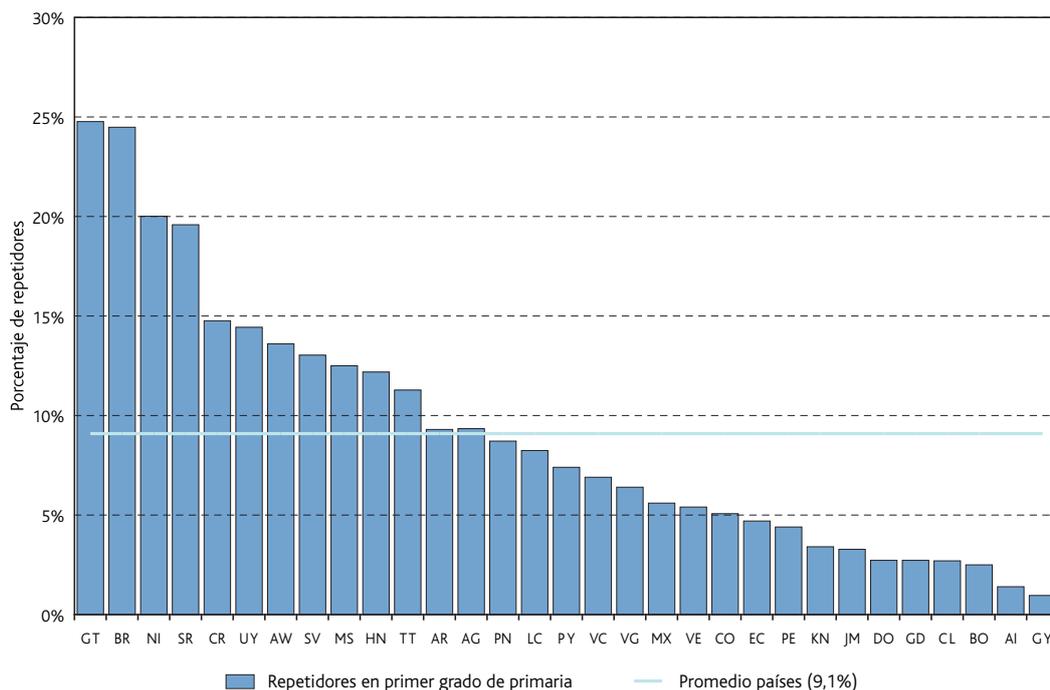
Aquí Granada y Nicaragua llaman la atención por haber tenido las tasas más bajas en 2000, mientras en 2008 estuvieron claramente por encima del promedio

negativos en su autoestima y motivación, y supone un alto costo económico y social.³¹ El ya mencionado Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ratifica igualmente eso.³²

El Gráfico 4.4. presenta, el porcentaje de repetidores del primer grado de educación primaria para cada país, que en promedio alcanza el 9,1%. Por lo tanto aquí se impone claramente un desafío para encontrar las causas de esta falla sistémica, ya que ante la magnitud de la repetición, resulta inconcebible hablar de fracasos individuales.

Gráfico 4.4. Porcentaje de repetidores del primer grado de educación primaria. 2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



No obstante la importancia de este indicador, hay que analizarlo con reserva, ya que si bien puede reflejar la eficiencia del sistema, también se ve influenciado por las diferentes normas educativas implementadas. Algunos países cuentan con políticas de promoción automática y en otros existe la promoción por edad. De esta manera, en muchos Estados en los que existe la repetición, la relación con el desempeño escolar es bastante relativa. Eso se debe a que los criterios de evaluación de aprendizaje pueden variar bastante entre unos y otros. Incluso en el interior de un país puede haber diferencias en este sentido, en el caso que no existan criterios para la repetición. Si bien esto podría afectar la comparabilidad internacional de este indicador, el porcentaje de alumnos repetidores no deja de ser una medida directa de desperdicio de recursos invertidos, ya que un niño repitente se matricula en el mismo grado en dos años lectivos consecutivos.

31 PRELAC. 2002. Óp. cit.

32 Para mayor información sobre este tema véase el Capítulo 8.

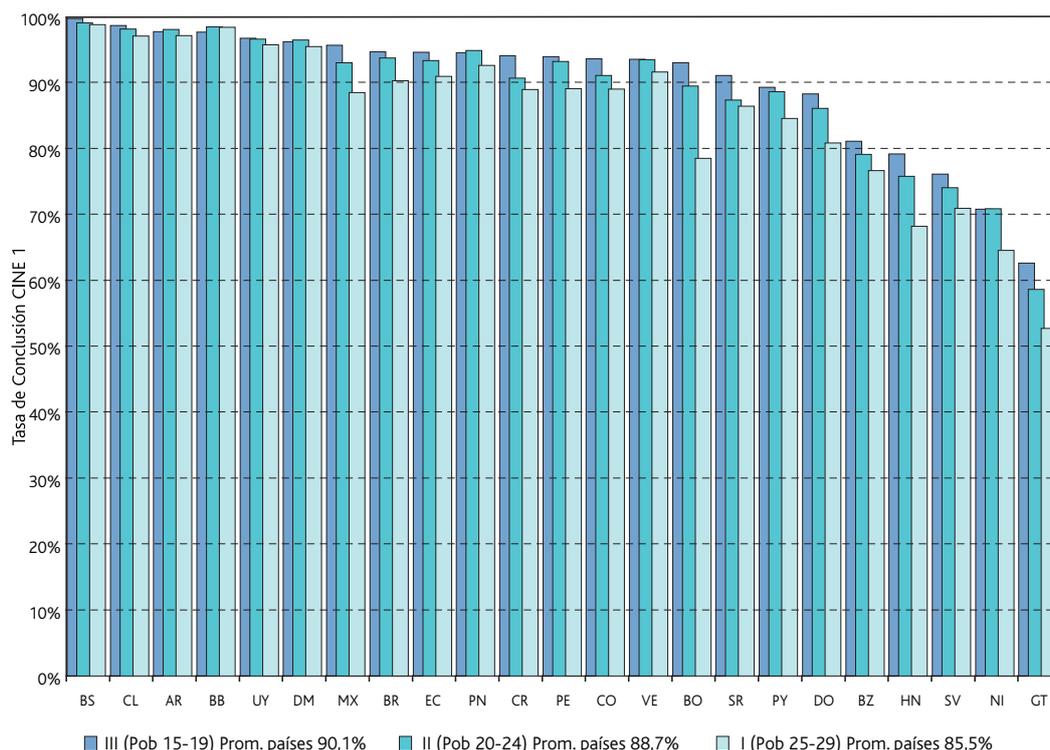
4.3. Conclusión de la educación primaria

La tasa de conclusión de la educación primaria consiste en cuantificar la proporción de personas en la población adulta que logró culminar este nivel de educación. Así, el indicador se centra en los resultados educativos de las personas que, dada su edad, en teoría ya deberían haber culminado la educación primaria. Para ello, se utiliza información obtenida por medio de las Encuestas de Hogares de la CEPAL que analizan, entre otros fenómenos, el nivel de estudios completados por la población.

Para analizar el nivel de conclusión alcanzado en la educación primaria, se presentan dos gráficos con información para distintos grupos de edad (15-19, 20-24 y 25-29 años). Comparando las tasas de conclusión entre el grupo más joven y las poblaciones mayores en edad, se puede observar la progresión de esta tasa en el tiempo.

El Gráfico 4.5. se ordena según el grupo de menor edad, mostrando las tasas de conclusión de quienes más recientemente deberían haber concluido ese nivel de educación.

Gráfico 4.5. Tasa de conclusión educación primaria (CINE 1). Comparación entre tres grupos de edad. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

El gráfico muestra que para el grupo más joven (15-19 años), siete de 23 países poseen una tasa de conclusión por sobre el 95%. Así, la eficacia de los sistemas escolares ha mejorado en el tiempo, pues la tasa de conclusión de la educación primaria es mayor entre la población más joven en comparación a la de mayor edad.

En términos porcentuales, un promedio del 90,1% de la población de 15 a 19 años ha concluido la educación primaria, mientras un promedio de 88,7% para la población de 20 a 24 años y de un 85,5% para la población entre 25 y 29 años terminaron con este nivel de educación. Aunque esto muestra un claro avance, la

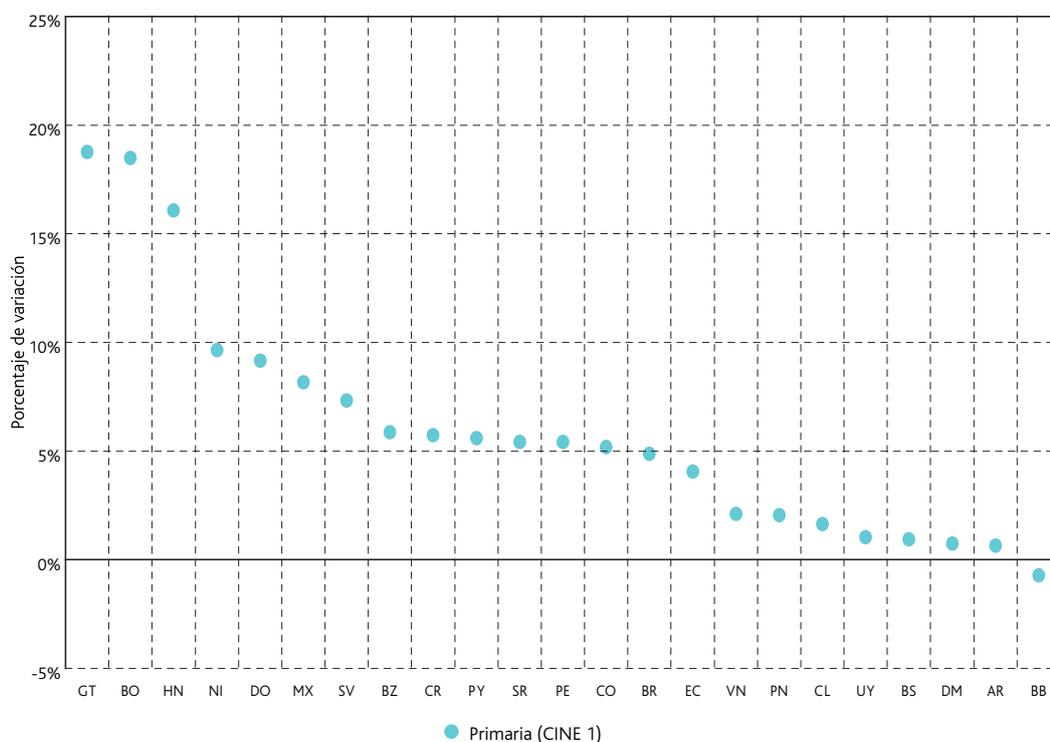
tasa de conclusión más reciente aún no alcanza para cumplir con el objetivo de la universalidad de la educación primaria al nivel regional en su totalidad. Además, el gráfico muestra las grandes diferencias que todavía existen en este sentido.

A pesar de lo dicho anteriormente, hay que señalar que países con menores tasas de conclusión de la educación primaria en su grupo de mayor edad sí han presentado mejoras significativas en favor de la población más joven: en Guatemala, el porcentaje de variación era un 18,8%; en Bolivia, un 18,5% y en Honduras, en un 16,1%.

El Gráfico 4.6. muestra estos avances, ordenando los países en forma descendente de acuerdo al porcentaje de variación de la tasa de grupo más joven y la tasa de la población mayor. Así se presenta una mirada evolutiva sobre la conclusión de la educación primaria de los Estados sobre los cuales se tiene información.

Gráfico 4.6. Tasa de conclusión educación primaria (CINE 1). 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 25-29 y Grupo III: Pob. 15-19.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



Los datos muestran que los elevados niveles de cobertura del sistema de educación primaria de los últimos años se han traducido en un avance muy importante en la región hacia el cumplimiento de la universalización, claramente visible cuando se compara el nivel educativo de la población más joven con otros grupos; este avance se dio principalmente en aquellos países que iniciaron el proceso desde una situación mayor de rezago. Sin embargo, también se debe hacer hincapié en el hecho de que muchos aún están lejos de cumplir el objetivo de una educación primaria universal.

En resumen, se puede observar que varios Estados con tasas netas de ingreso y de matrícula bajas no muestran un incremento de ellas en el tiempo. Este fenómeno pone en cuestión el alcance del objetivo del acceso universal en este nivel educativo en el 2015.

Aunque el ingreso oportuno al grado inicial de la primaria se encuentra lejos del 100% en muchos países, los niños eventualmente acceden al nivel en proporciones muy elevadas. En general, ese fenómeno está asociado a que una cantidad significativa de menores ingresa al sistema educativo de manera tardía.

El ingreso tardío y la repitencia siguen siendo problemas serios en la región, pues favorecen el fenómeno del abandono escolar. De esta manera, se hace necesario acopiar más información sobre lo que puede hacerse para enfrentarlos.

Las tasas de conclusión de la educación primaria han subido en casi todos los países y especialmente en aquellos que tuvieron tasas bajas en el pasado. No obstante, un gran número aún se encuentran lejos de la universalidad en la conclusión de este nivel de educación.

5. EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TERCIARIA

El Marco de Acción de Dakar exige que todos los jóvenes y adultos hayan de tener la oportunidad de asimilar el saber y aprender valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo.³³

La modalidad de la educación secundaria y de la terciaria son esenciales en este sentido y marcan pasos muy importantes en el trayecto de la educación a lo largo de la vida.

El siguiente análisis investiga el acceso y la conclusión de la educación secundaria, el acceso a la educación terciaria y los niveles de educación logrados en la población en general.

5.1. La educación secundaria

La conclusión de la educación primaria es lo fundamental para el aprendizaje a lo largo de la existencia. No obstante, tener al menos 12 años de escolaridad³⁴ es considerado como el capital educativo mínimo necesario para un nivel apropiado de bienestar. La CEPAL reclama que dicha cantidad de tiempo de escolaridad conduce a tener una probabilidad superior al 80% de conseguir una ocupación que permita recibir un ingreso que asegure un nivel de vida adecuado.³⁵ Así, la educación secundaria es un factor clave para conseguir oportunidades de trabajo y para incrementar la posibilidad de quedar fuera de la pobreza.

Asegurar en la región el acceso creciente a educación secundaria de calidad aumenta para muchos jóvenes y adultos las posibilidades para acceder a empleos más dignos y productivos en el futuro, lo que a su vez resulta en mejorar las probabilidades de desarrollo económico y humano para los países.

Esta sección comienza con una descripción del progreso hacia el acceso de los estudiantes en la escuela secundaria. Luego trata de la conclusión exitosa de la secundaria baja y alta (CINE 2 y 3).

5.1.1. Acceso a la educación secundaria

La tasa neta de matrícula (TNM) en educación secundaria es un indicador de acceso a este nivel educativo y considera integrados los dos ciclos de educación secundaria (CINE 2 y CINE 3), por lo que en este documento se habla simplemente de "educación secundaria". Esta tasa mide el número de personas matriculadas que tienen la edad teórica para este nivel, presentado como proporción de la población total en edad teórica para cursar la secundaria.

En el Gráfico 5.1. se presenta a los países con sus correspondientes tasas netas de matrícula para los años 2000 y 2008, ordenándolos de mayor a menor según los valores del año 2008. Una primera observación permite notar que los niveles recientes logrados en la región fluctúan entre el 39,9% (Guatemala) y el

33 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp.cit.

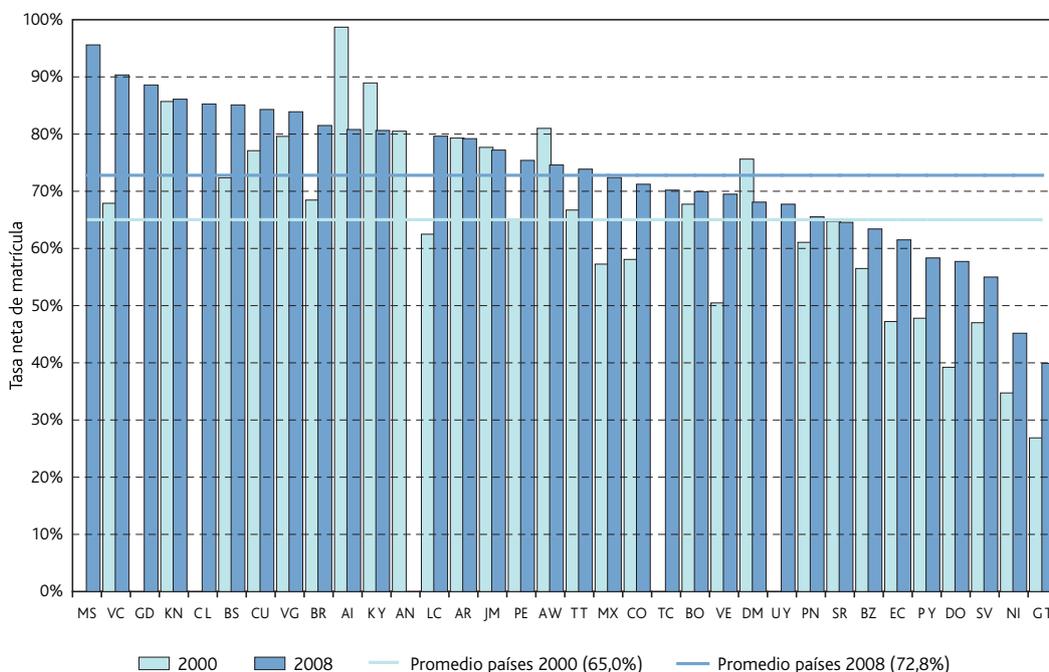
34 En la mayoría de los países de la región estos 12 años coinciden con el período necesario para culminar la educación secundaria

35 Este concepto contiene un "umbral educativo", que operacionalmente puede ser medida para quedar fuera de la pobreza. Este umbral es de 12 años de educación formal. Véa más detalles en CEPAL. 2000. *Panorama Social de América Latina 1999-2000*. CEPAL, Santiago de Chile, CEPAL.

95,6% (Montserrat). El promedio de los países es de un 72,8% en este mismo año. Entre los años 2000 y 2008, se observa un aumento promedio entre los países de 7,8 puntos porcentuales.

Gráfico 5.1. Evolución en la tasa neta de matrícula en educación secundaria. 2000-2008.

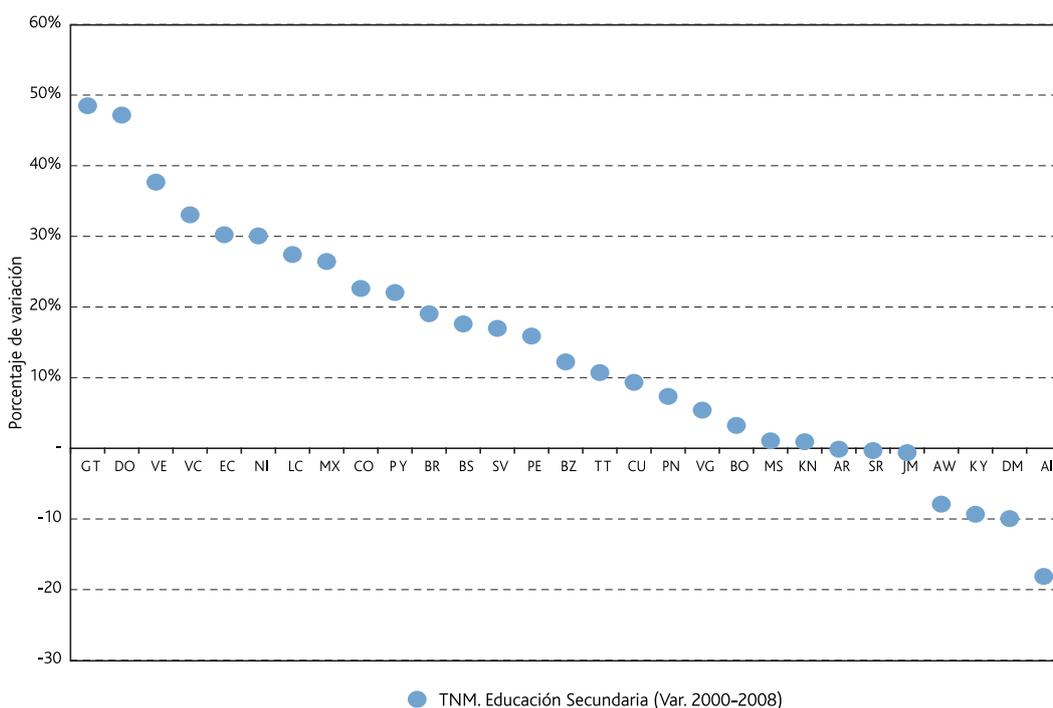
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



El Gráfico 5.2., que muestra la variación porcentual en dicho período, permite observar que los mayores aumentos corresponden a Guatemala (48,5%) y la República Dominicana (47,2%).

Gráfico 5.2. Variación en la tasa neta de matrícula en educación secundaria. 2000-2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



● TNM. Educación Secundaria (Var. 2000-2008)

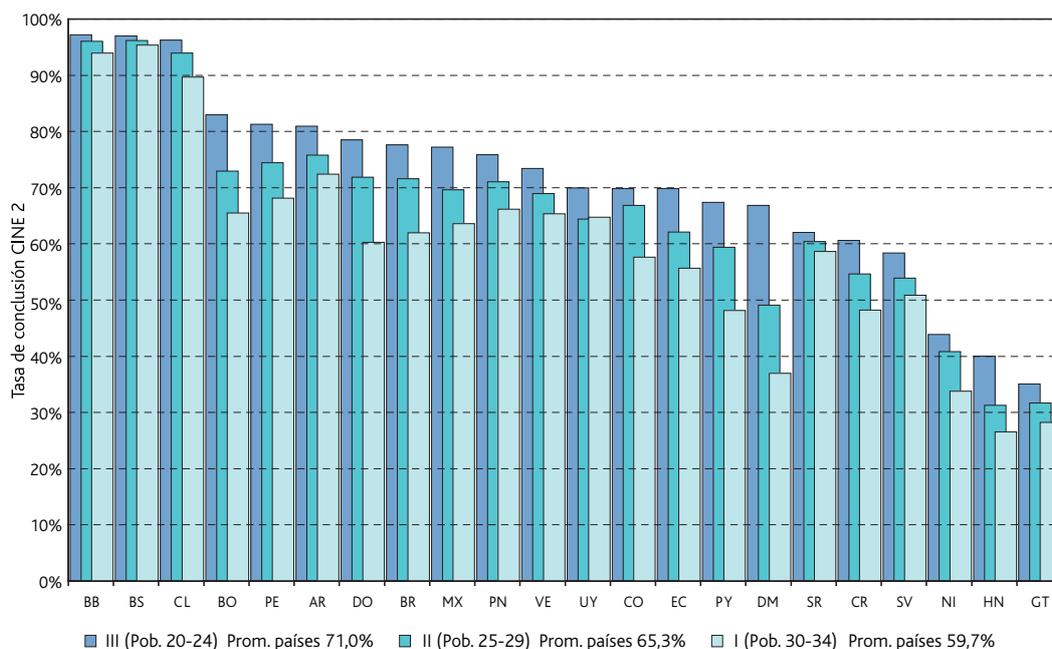
En la mayoría de los países se nota una tendencia al aumento en el acceso a la educación secundaria. Sólo en cuatro hubo una considerable baja en la tasa neta de matrícula de este nivel de educación.

5.1.2. Conclusión del primer ciclo de educación secundaria (CINE 2)

A continuación se presenta un análisis sobre la conclusión de cada ciclo de la educación secundaria por separado, partiendo por el primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2). Se presentan dos gráficos con información para los siguientes grupos de edad: 20-24, 25-29 y 30-34 años. El umbral de 20 años ha sido establecido como edad teórica en que cualquier estudiante regular podría haber concluido la educación secundaria. Igual como en la educación primaria, la comparación de estos grupos de edad nos permite observar la progresión de esta tasa en el tiempo y los cambios intergeneracionales en los niveles de conclusión.

El Gráfico 5.3. se ordena según el grupo de menor edad, mostrando las tasas de conclusión de quienes más recientemente debían pasar por ese nivel de educación.

Gráfico 5.3. Tasa de Conclusión CINE 2. Comparación entre tres grupos de edad. 2008.



Fuente:
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

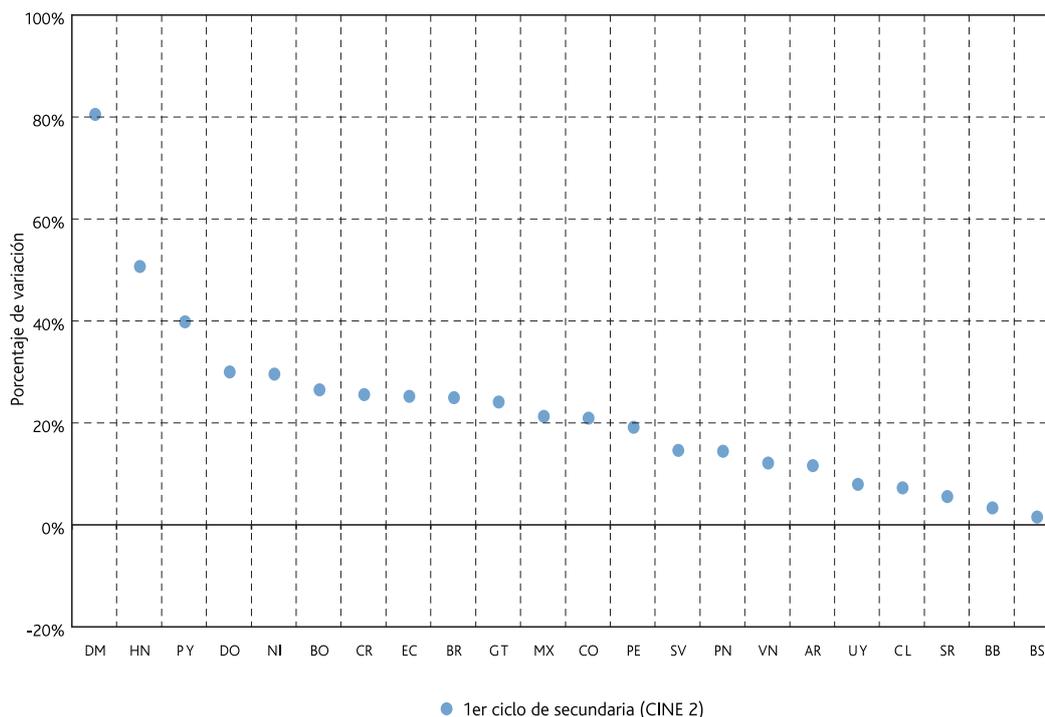
En el primer ciclo de educación secundaria se observan los siguientes niveles de conclusión de los tres grupos de edad: un 71% como promedio entre los países de la región para la población de 20 a 24 años; el 65,3% para el grupo de 25 a 29 años y el 59,7% para el segmento de entre 30 y 34 años de edad.

Aunque estas cifras no son muy altas, cabe señalar los importantes aumentos que se observan en los grupos más jóvenes, especialmente en aquellos países con menores tasas de conclusión de la educación secundaria entre el grupo poblacional de mayor edad.

Estos aumentos se presentan en el Gráfico 5.4. que presenta la variación entre la población más joven y la población mayor representando un periodo de diez años.

Gráfico 5.4. Tasa de Conclusión CINE 2. 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 30-34 y Grupo III: Pob. 20-24.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



Los países con mayores variaciones son: Dominica, con un 80,6 % de aumento entre el grupo de más edad y el grupo más joven; Honduras, con un 50,9 %; Paraguay con el 40,0%; República Dominicana con un 30,2% y Nicaragua con un 29,8%.

Si se calcula el promedio de las variaciones que presenta cada país en su tasa de conclusión entre la población de menor edad con relación a la más mayor, se obtiene como resultado que este indicador aumentó en 22,7 puntos porcentuales, lo que indica que la población más joven está logrando mayores niveles educacionales que sus antecesores.

5.1.3. Conclusión del segundo ciclo de educación secundaria (CINE 3)

A continuación se presentan las tasas de conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 3) que corresponde a la conclusión del nivel secundario en su totalidad.

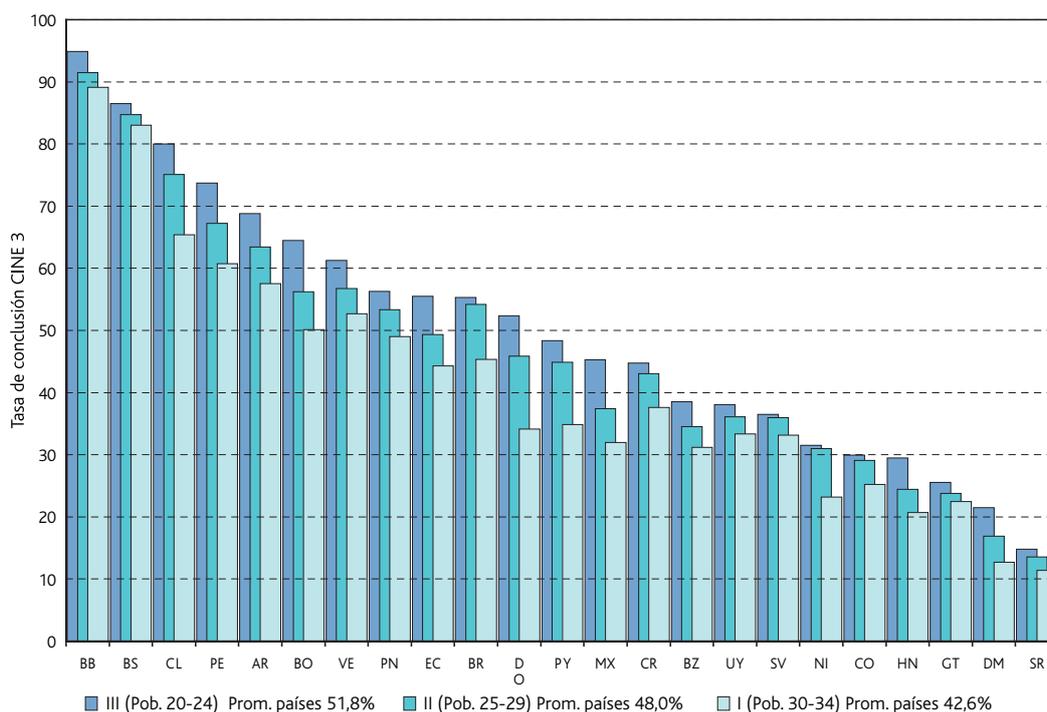
La información sobre las tasas de conclusión de este ciclo de educación se expone nuevamente en dos gráficos, entregando datos para tres grupos de edad (20-24, 25-29 y 30-34 años).

El Gráfico 5.5. se ordena según las tasas de conclusión de la población más joven (Grupo III).

Considerando la educación secundaria completa, se observan los siguientes niveles de conclusión en los tres grupos de edad: la población de 20 a 24 años tiene una tasa de conclusión promedio entre los países de la región de un 51,8%, que para la población de 25 a 29 años es de un 48% y para la de entre 30 y 34 años es del 42,6%.

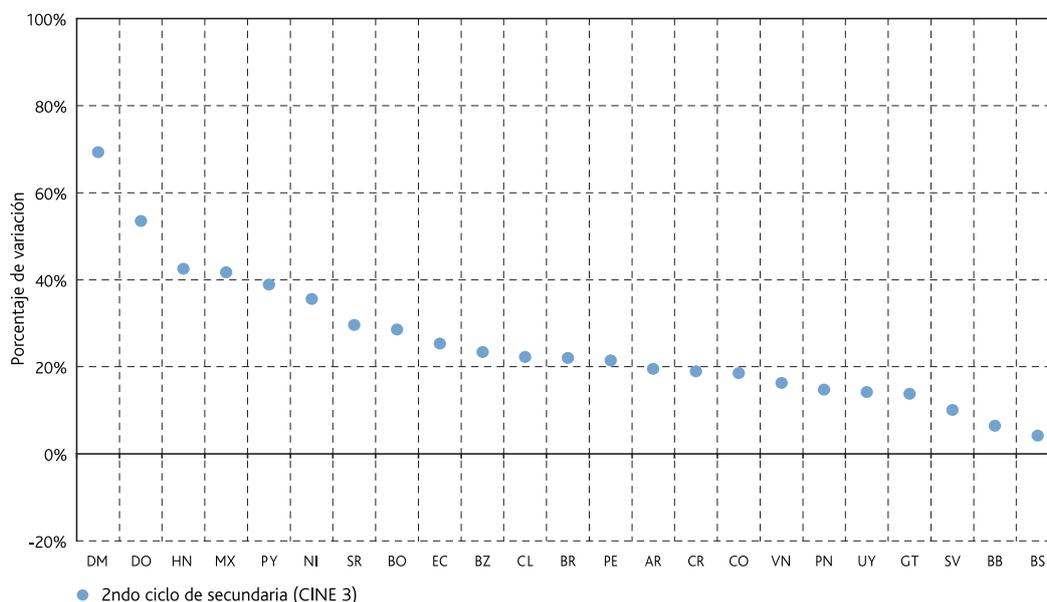
Por último, en el Gráfico 5.6. se ordenan los países en forma descendente de acuerdo al porcentaje de variación de la tasa de conclusión de la educación secundaria entre el grupo más joven y el grupo mayor, y que representa un periodo de diez años.

Gráfico 5.5. Tasa de conclusión CINE 3. Comparación entre tres grupos de edad. 2008.



Fuente:
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

Gráfico 5.6. Tasa de conclusión CINE 3. 2008. Variación entre grupos de edad. Grupo I: Pob. 30-34 y Grupo III: Pob. 20-24.



Fuente:
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

Es importante destacar a los países que, teniendo las tasas más bajas de conclusión en su grupo de mayor edad, presentaron importantes progresos reflejados en los incrementos en esta tasa en el grupo más joven: Dominica 69,3%; República Dominicana 53,5%; Honduras 42,5%; México 41,7%; Paraguay 38,9% y Nicaragua con un 35,6%.

Si se calcula el promedio de las variaciones que presenta cada uno en su tasa de conclusión entre el grupo de menor edad en relación con el más adulto, se obtiene como resultado que en los distintos países se ha logrado que aumenten las tasas de conclusión de este nivel en 25,7 puntos porcentuales.

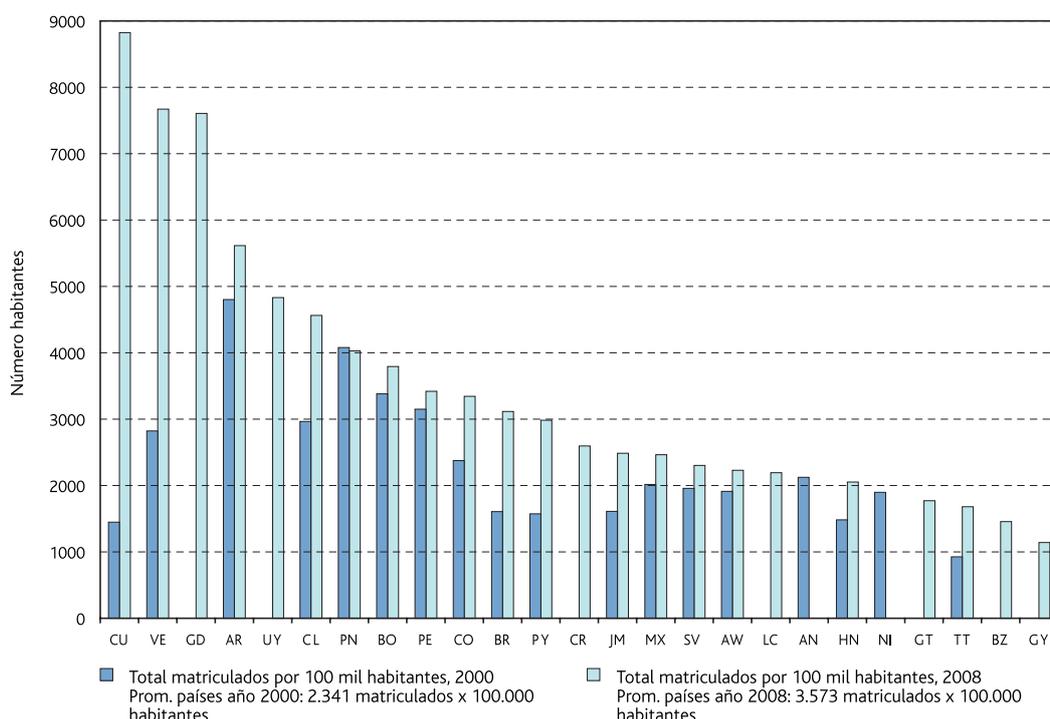
5.2. Acceso a la educación terciaria

El siguiente gráfico presenta los grados de acceso de la población a la educación terciaria. La información muestra datos sobre los niveles CINE 5A, 5B y 6, que en términos generales corresponde a estudios superiores de no menos de dos años.

Se muestra la evolución de estos niveles entre los años 2000 y 2008 mediante el número de alumnos de educación terciaria por cada 100 mil habitantes. Los valores presentados incluyen a los estudiantes del país matriculados en el extranjero.

Gráfico 5.7. Número de alumnos de educación terciaria por 100 mil habitantes (CINE 5A-5B-6). Evolución año 2000 - 2008.

Fuente:
Base de datos del
Instituto de Estadística
de la UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



La comparación de la matrícula entre los años 2000 y 2008 muestra un aumento significativo del acceso de la población a la educación terciaria en la mayoría de los países que cuentan con datos. Mientras en el 2000 un promedio entre países de dos mil 341 alumnos por 100 mil habitantes eran matriculados en algún nivel de la educación terciaria, en el 2008 fueron tres mil 573.

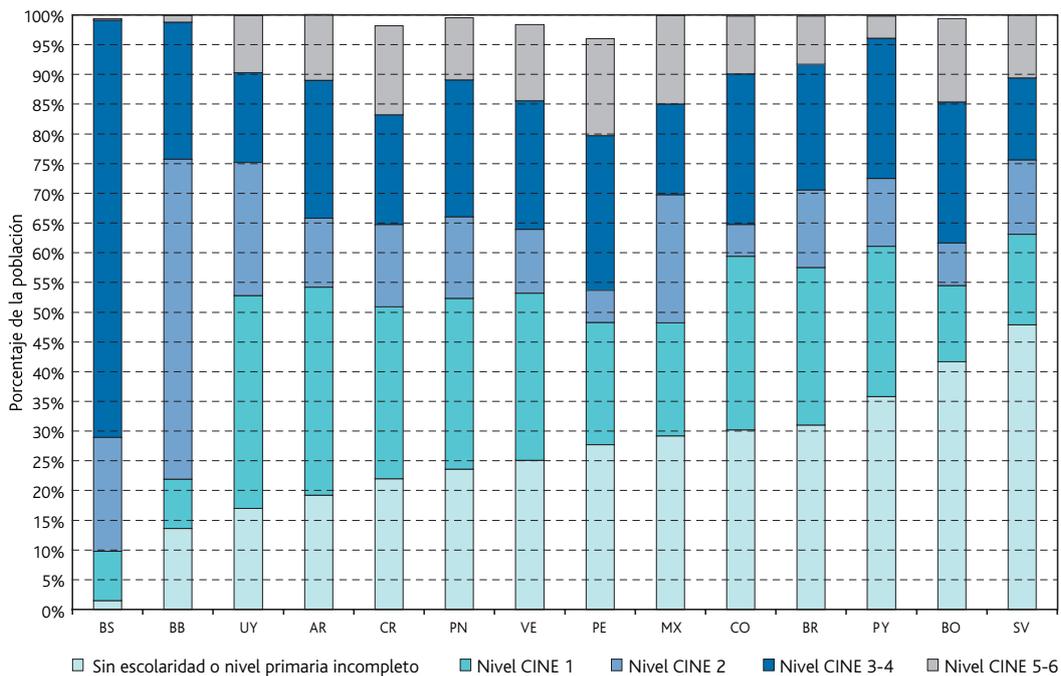
Cuba, Venezuela y Granada exhiben el mayor número de estudiantes matriculados en el año 2008.

5.3. Niveles de educación logrados en la población

Un indicador relevante para el monitoreo de la educación a lo largo de la vida es el logro educativo de la población. El logro de un determinado número de años de escolaridad de la población está vinculado a la obtención de umbrales mínimos que aseguren el manejo de competencias básicas, que luego pueden resultar en el acceso y conclusión de niveles educativos más altos.

En el Gráfico 5.8. se presenta el nivel de escolaridad de la población de 25 años y más edad, por nivel educativo. Los porcentajes pueden no sumar 100% debido a que un grupo de los entrevistados no responde la pregunta.

Gráfico 5.8. Más alto nivel de educación logrado. Población de 25 años y más.



Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

En resumen, los datos presentados muestran una evolución intergeneracional en la conclusión de la educación secundaria hacia la población más joven en la región. En el acceso y la conclusión de niveles educativos postsecundarios también se puede registrar una evolución a favor de las personas jóvenes en la región a lo largo del tiempo.

Sin embargo, una tasa de sólo 51,8% de conclusión de la educación secundaria en el grupo de entre 20 y 24 años, como promedio de los países, muestra que hay mucho por hacer aún respecto al fomento de este nivel. Además, las fuertes diferencias en el acceso y la conclusión de la educación secundaria es un asunto altamente preocupante.

Las tasas totales de acceso y conclusión a una educación postsecundaria son aún bajas incluso en la población más joven en casi todos los países. Eso muestra claramente que la educación a lo largo de la vida para la mayoría de los ciudadanos en América Latina y el Caribe es un horizonte inalcanzable todavía.

6. ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

El derecho a la alfabetización es inherente al derecho de la educación. Es un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política. La alfabetización es un medio esencial de capacitación de las personas para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad.^{36 37}

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, emitida en Jomtien en 1990, igual como el Marco de Acción de Dakar del año 2000 enriquecieron el concepto de la alfabetización más allá del saber leer, escribir, sumar y restar, definiéndola 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. Este nuevo concepto se relaciona con nociones de ciudadanía, identidad cultural, desarrollo socioeconómico, derechos humanos, equidad y con la necesidad de crear “entornos alfabetizados” para su sostenimiento y desarrollo.³⁸

El concepto de alfabetización tenía que evolucionar como resultado de cambios en los patrones de comunicación y las exigencias laborales. En lugar de establecer una división entre analfabetos y alfabetizados, los investigadores han propuesto un continuo de distintos niveles y usos de las competencias de alfabetización de acuerdo al contexto en que se presenten. Por consiguiente, ya no existe el concepto de alfabetización como una competencia única que la persona posee o no posee, sino, más bien, se habla de competencias múltiples.³⁹

Esta visión más amplia del concepto y del problema plantea enormes desafíos metodológicos para su medición, pues exige el abandono de la dicotomía clásica alfabetizado/analfabeto, cuyo método unidimensional se basa únicamente en la autopercepción del individuo, respondiendo con “sí” o “no” a la pregunta si es alfabetizado en encuestas o censos.

Por esas razones, se ha considerado preciso desarrollar iniciativas⁴⁰ para medir los niveles de competencias de lectura, escritura y uso de números mediante pruebas, diseñadas para poder generar información sobre niveles de alfabetización dentro de un concepto más amplio del tema, que permite la medición de las capacidades de la personas para desarrollar diversas tareas (de lectura, escritura y uso de números) cuando se enfrentan a materiales escritos.

36 Confintea VI. 2010. Óp. cit.

37 Últimamente se ha hecho énfasis también sobre las repercusiones de la no alfabetización más allá del costo personal en términos laborales. En un estudio piloto de la CEPAL y la UNESCO se afirma, por ejemplo, que el impacto en la calidad del empleo –como la pérdida de productividad por ingresos del trabajo– que genera el analfabetismo es lo suficientemente importante como para que la lucha por derrotarlo pueda ser considerada una prioridad económica. Véase: Martínez, Rodrigo y Fernández, Andrés, (coords.). 2010. *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*, Documento de proyecto n° 299 (LC/W.299). Santiago, CEPAL.

38 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp. cit.

39 UNESCO. 2008b. *El desafío mundial de la alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados de decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización 2003-2012*. París, UNESCO.

40 Una de estas iniciativas es el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP, por su sigla en inglés) del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). Para mayor información véase: UNESCO-UIS. 2009b. *La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)*, Documento Técnico n° 1, Montreal, UNESCO-UIS; y también: UNESCO-UIS. 2009a. *Indicadores de la educación, especificaciones técnicas*, Montreal, UNESCO-UIS.

Dado que aún no existen resultados de estos estudios, hay que recurrir al concepto clásico de la alfabetización en el análisis que sigue.

A continuación mostramos las tasas de alfabetización de la población joven y adulta. Esos indicadores muestran los logros acumulados de la educación primaria y los programas de alfabetización. Su análisis permite dimensionar los desafíos aún pendientes y la necesidad de dirigir políticas hacia el desarrollo de programas de alfabetización de adultos y educación primaria de calidad.

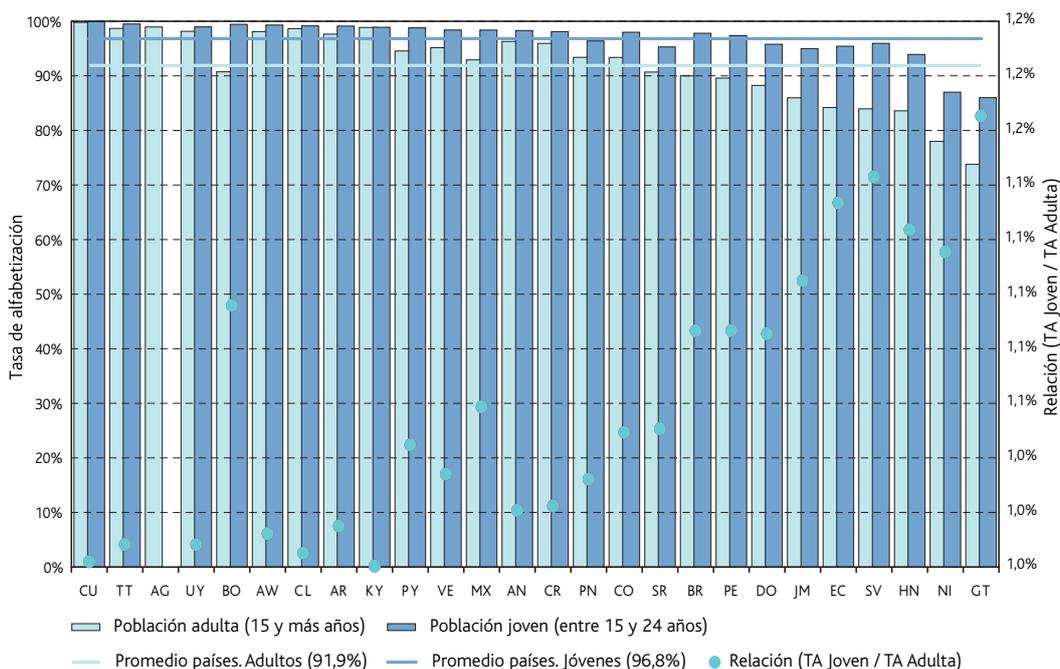
En el Gráfico 6.1. se nota el importante mejoramiento de los niveles de alfabetización en la población más joven. Es en especial notable la variación observada en los países cuya población adulta se encuentra menos alfabetizada.

La relación calculada como la tasa de alfabetización de la población joven (entre 15 y 24 años) dividida por la tasa de alfabetización de la población adulta (15 y más años) nos indica, cuando su valor es mayor que 1, que la población joven está relativamente más alfabetizada que la adulta.

El promedio de esta relación en la región, es de 1,07, lo que da cuenta del avance en esta materia de una generación a otra. En ese mismo sentido, los países muestran un aumento promedio de 4,9% en la alfabetización de su población más joven en relación a la adulta.

Gráfico 6.1. Tasa de alfabetización. Comparación población joven y adulta. 2008.

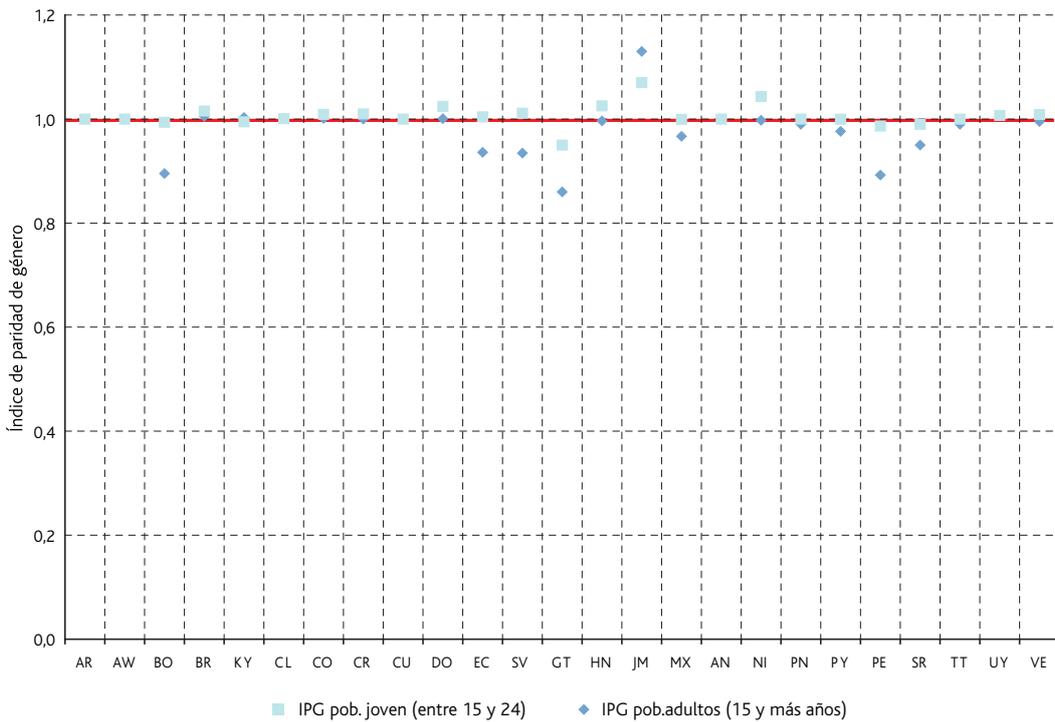
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



En el Gráfico 6.2. se presentan los índices de paridad de género de las tasas de alfabetización de la población adulta (15 y más años) y joven (entre 15 y 24 años). Siguiendo la misma lógica que antes, un índice mayor a 1 significa una situación ventajosa para la población femenina, mientras que un índice de menos de 1 señala una situación ventajosa para la población masculina.

Como se puede observar, la paridad de género en materia de alfabetización alcanza valores muy parecidos en la región, sobre todo en la población joven. En el promedio, los países presentan un índice de paridad de género en la tasa de alfabetización de 0,98 en su población adulta y de 1,01 en su población joven.

Gráfico 6.2. Índices de paridad de género de las tasas de alfabetización de la población joven y adulta. 2008.



Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

Especialmente Bolivia, Ecuador, El Salvador y Perú muestran una situación inequitativa y ventajosa para los hombres en la población adulta, mientras alcanzan paridad en la población joven. Se destaca también Jamaica por su persistente situación ventajosa para las mujeres.

Así los datos mostraron que en la región hay un muy positivo progreso hacia la alfabetización completa, que además evoluciona de una manera equitativa entre los géneros. Este fenómeno se debe principalmente a la creciente universalización de la educación primaria pero también a una mayor oferta de programas de alfabetización de adultos.

7. DISPARIDAD SOCIAL EN LA CONCLUSION DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

El Marco de Acción de Dakar en su quinto objetivo llama por lograr la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria antes del año 2015 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.⁴¹

La paridad de género, por lo menos en términos de acceso y conclusión de la enseñanza primaria se ha alcanzado en la mayoría de los países de la región. Incluso, en la educación secundaria se nota una tendencia de ventajas de mujeres sobre hombres en la conclusión de este nivel de enseñanza en muchos países.

Además, en América Latina y el Caribe hasta hoy se da una estrecha relación entre ingresos de los hogares, logros educacionales de los hijos y tipo de trabajo al que acceden según logros educativos, lo que en gran medida determina el ingreso de los hogares de la siguiente generación, con lo cual las desigualdades tienden a reproducirse de modo intergeneracional. Sin embargo, el fortalecimiento de una escuela pública, cuya calidad debe ser debidamente garantizada por el Estado, puede contribuir en forma eficaz a disminuir las brechas educativas existentes entre los sectores de menores y mayores ingresos, entre la población rural y urbana, entre los indígenas y no indígenas, y convertirse en un verdadero canal de movilidad social.⁴²

El tema de la equidad ya fue mencionada en los apartados sobre la educación de la primera infancia y la alfabetización. En este capítulo vamos a focalizar la atención sobre la equidad en la conclusión de la educación primaria y secundaria de una forma exhaustiva respecto al género, al área de residencia, a los ingresos económicos y a la pertenencia étnica.

En cada caso se presenta un gráfico en el cual se muestra, para cada país, el índice de paridad correspondiente a tres grupos de edad, con el fin de observar su evolución en el tiempo. En el caso de la educación primaria los tres rangos de edad son 25-29, 20-24 y 15-19 años de edad, mientras para los dos ciclos de la educación secundaria los grupos se diferencian por edades entre 30-34, 25-29 y 20-24 años.

Por definición, índices inferiores a 0,95, muestran una inequidad (más conclusión) para el grupo tradicionalmente más aventajado (estudiantes que pertenecen a la población masculina, urbana, de ingreso alto o étnicamente no originaria). Un índice superior a 1,05, muestra una inequidad (mayor conclusión) del grupo típicamente desfavorecido (estudiantes que pertenecen a la población femenina, rural, de ingreso bajo o de un pueblo originario).

En los gráficos, la franja verde muestra la zona de paridad (entre 0,95 y 1,05). Los datos se presentan ordenados en forma descendente, de acuerdo a la población de mayor edad.

7.1. Equidad relativa al género

Los gráficos de abajo presentan datos sobre la paridad de género. Como ha sido explicado anteriormente un índice de 0,95 o inferior indica que la población masculina está en una situación de ventaja, mientras un valor de 1,05 o más indica

41 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp. cit.

42 UNESCO-OREALC. 2008a. Óp. cit.

que el grupo femenino tiene una ventaja comparativa respecto de la conclusión de los niveles de educación.

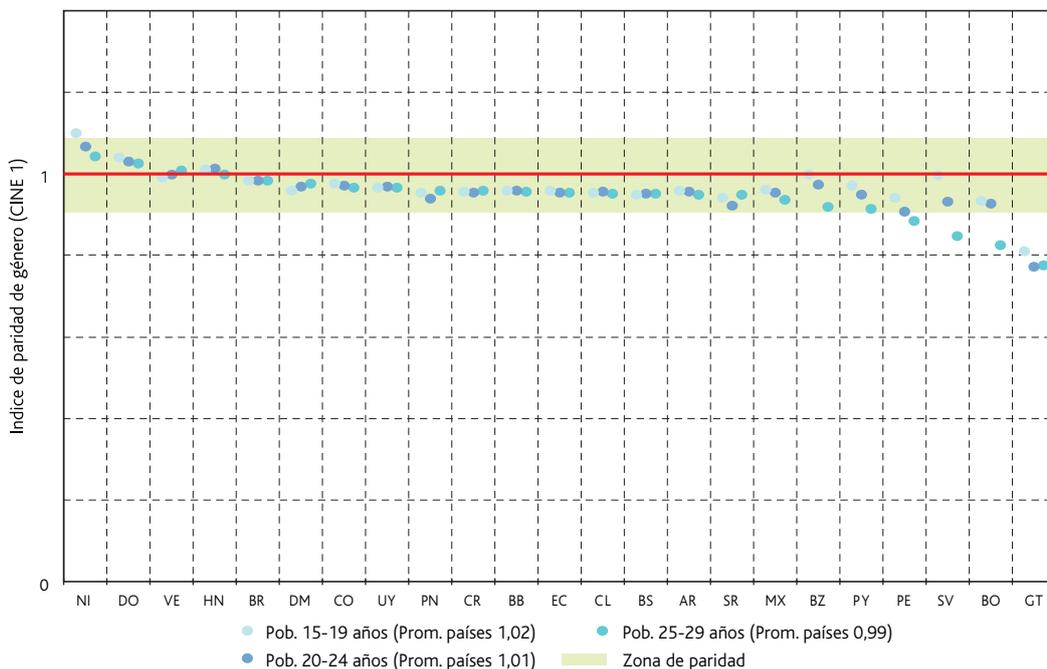
7.1.1. Conclusión de la educación primaria (CINE 1)

Para la conclusión de la educación primaria, se observa que en promedio dicho índice logra estar dentro de los márgenes de equidad en la mayoría de los países, fluctuando entre 0,83 y 1,09 para el grupo de mayor edad y entre 0,86 y 1,15 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,99 y 1,02 respectivamente.

Gráfico 7.1. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 1. 2008.

Así, todos los países muestran paridad de género en el grupo más joven,

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



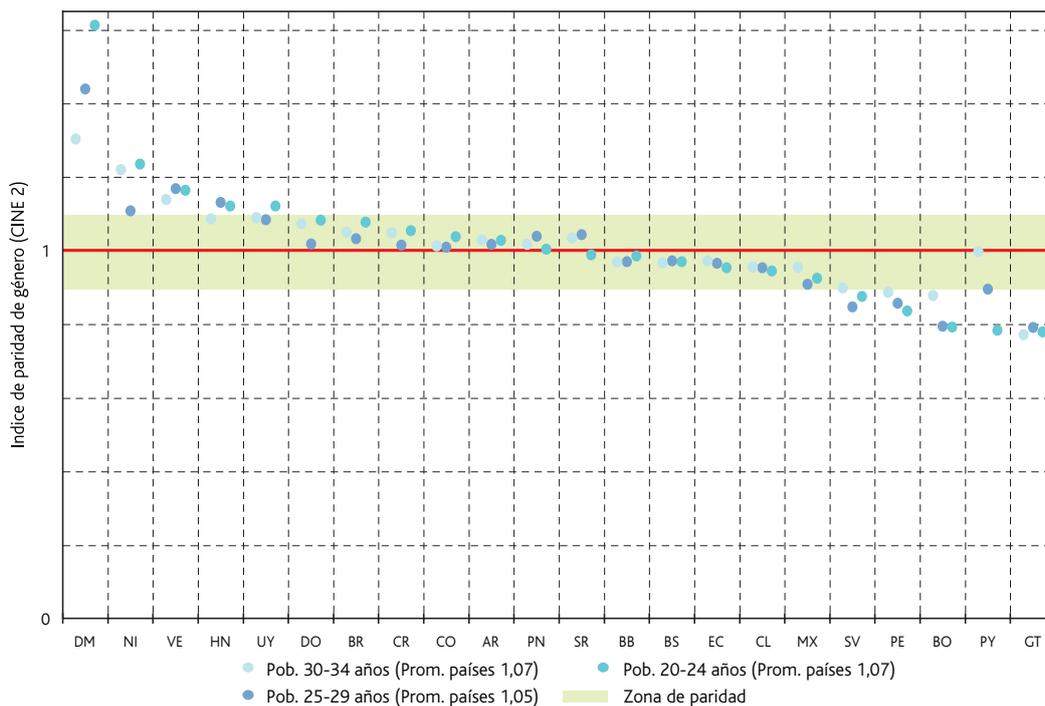
salvo Guatemala que tiene una persistente situación inequitativa en contra de las mujeres en la conclusión de la primaria y Belice, República Dominicana, Honduras y Nicaragua que muestran una situación inequitativa en contra de los hombres.

Se observa que los Estados con menor equidad en el grupo de más edad muestran un mejoramiento en la paridad de género en la población más joven, como son los casos de Bolivia, El Salvador, Perú y Venezuela. Guatemala y Nicaragua, por el contrario, no han podido mejorar su equidad de género.

7.1.2. Conclusión del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2)

Sólo cuatro países presentan una conclusión del primer ciclo de educación secundaria equitativa con relación al género en el grupo más joven (Bahamas, Barbados, Chile y Ecuador). Si bien el índice de paridad de género promedio entre los países está muy cerca de los límites definidos como equitativos, este índice fluctúa entre 0,83 y 1,66 para el grupo de mayor edad (con un promedio entre los países de 1,07) y entre 0,82 y 1,35 para el grupo más joven (con un promedio de 1,07).

Gráfico 7.2. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 2. 2008.



Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

Cabe resaltar que, tal como se observa en el gráfico, el índice de paridad de cada uno se mantiene en niveles parecidos entre los distintos grupos de edad. Se puede así identificar a seis países cuya tasa de conclusión resulta equitativa entre los géneros por lo menos en el grupo más joven. En 13 son más las mujeres que concluyen dicho nivel educativo en por lo menos los dos grupos más jóvenes. En cuatro Estados es mayor la proporción de hombres que concluye el primer ciclo de secundaria en todos los grupos de edad.

7.1.3. Conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria (CINE3)

Se observa gran diversidad de situaciones entre los países, donde sólo cinco presentan una conclusión del segundo ciclo de educación secundaria equitativa con relación al género en el grupo más joven (Barbados, Chile, El Salvador, México y Perú). El índice de paridad de género promedio entre los países está levemente por sobre los límites (en los tres grupos de edad, el promedio es alrededor del 1,1), presentando una fluctuación de entre 0,9 y 1,4 tanto para el grupo de mayor edad como para el más joven.

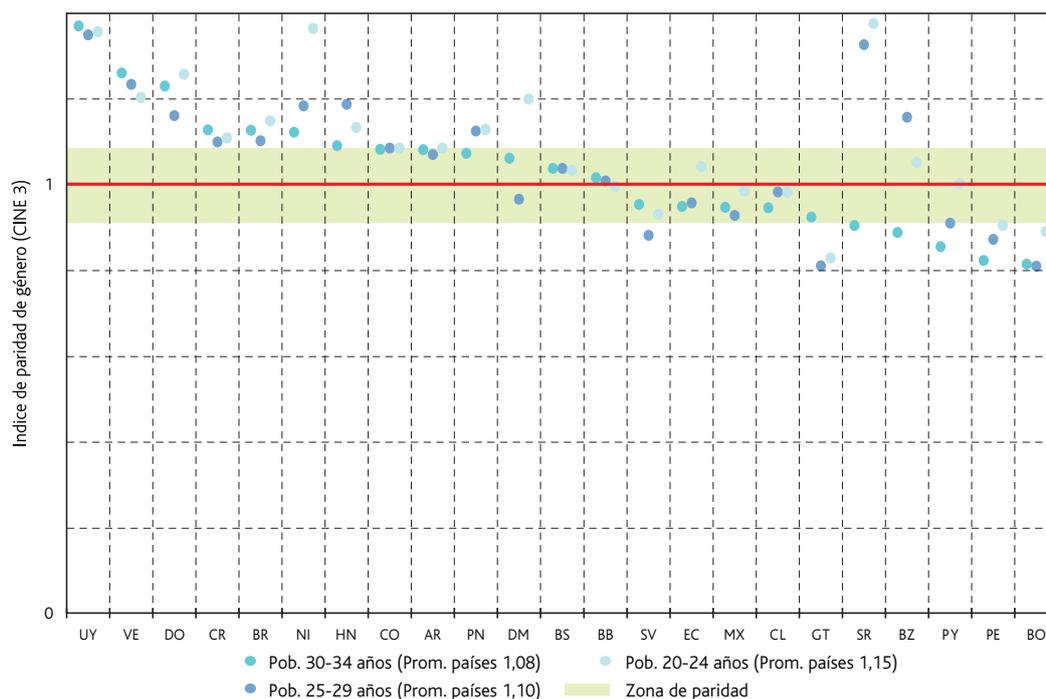
Bolivia y Guatemala muestran aún una situación inequitativa en contra de las mujeres.

Se pueden identificar tres países cuya tasa de conclusión resulta equitativa entre los géneros en la totalidad o en la mayoría de los grupos de edad analizados. En tres de ellos es mayor la proporción de hombres que concluyen el segundo ciclo de secundaria, y en 14 son más las mujeres las que finalizan dicho nivel educativo, en la totalidad o mayoría de los grupos de edad.

Esta situación de inequidad en contra de los hombres jóvenes es una cuestión distintiva de la región, además de llamativa, ya que en el acceso y conclusión del nivel primario se da un alto nivel de equidad de género. Sin embargo, la igualdad de género cambia en la educación secundaria de tal manera, que en la mayoría de los países el escenario se torna inequitativo para el grupo tradicionalmente favorecido.

Gráfico 7.3. Índice de paridad de género. Conclusión CINE 3. 2008.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.



7.2. Equidad relativa al área de residencia

En los siguientes gráficos se presenta información de equidad relativa a las áreas urbana y rural en la conclusión de la educación primaria y secundaria. Por lo tanto, un índice superior a 1,05 representaría una situación ventajosa a favor de la población con residencia en zonas rurales, mientras un índice menor a 0,95 representa una situación ventajosa a favor de la población con residencia en zonas urbanas.

7.2.1. Conclusión de la educación primaria (CINE 1)

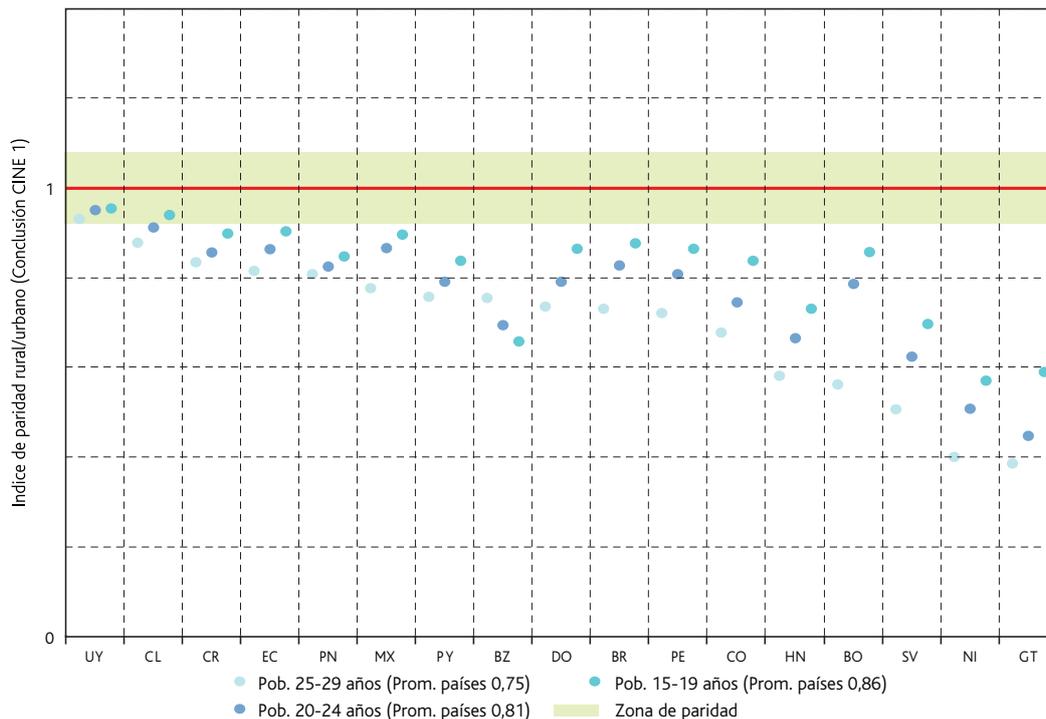
Respecto a la conclusión de la educación primaria, los índices de paridad urbano-rural fluctúan entre 0,62 y 1,0 para la población de 15 a 19 años y entre 0,45 y 0,98 para la población de 25 a 29 años. Cabe señalar que se observan avances en toda la región entre las dos generaciones extremas respecto de la equidad educativa para los habitantes de áreas urbanas y rurales (el promedio entre los países de este índice es de 0,75 para el grupo de mayor edad, aumentando a 0,86 en el grupo más joven). Bolivia y Guatemala son los que más han avanzado en esa dirección, con una diferencia entre el índice de paridad de la población de 15 a 19 años y la de 25 a 29 años de 0,3 y 0,21, respectivamente.

A pesar de las mejoras, las disparidades entre zonas urbanas y rurales respecto a la conclusión de la educación primaria siguen siendo importantes. Se destaca claramente Uruguay, que muestra una gran estabilidad respecto a esta paridad, y Chile junto a Ecuador que tienen una situación de paridad en sus poblaciones más jóvenes.

7.2.2. Conclusión del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2)

La paridad urbano-rural respecto a la conclusión del primer ciclo de la educación secundaria fluctúa entre 0,36 y 0,91 para la población de 20 a 24 años y entre 0,19 y 0,79 para la población de 30 a 34 años. Cabe señalar que, aunque se está aún lejos de los límites deseables, se observan avances en toda la región

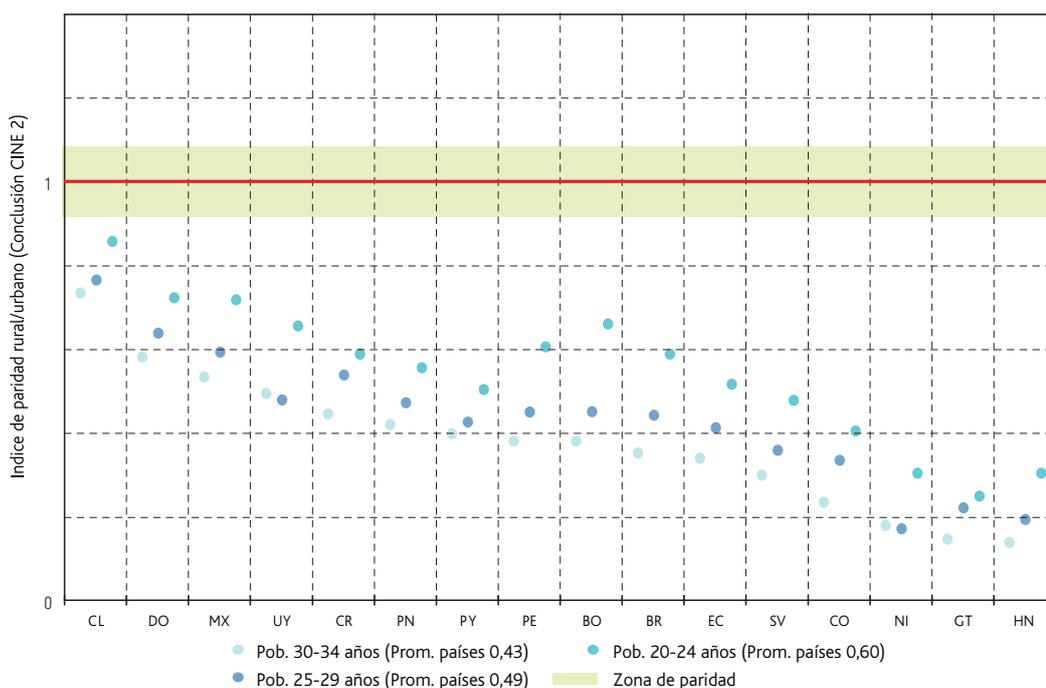
Gráfico 7.4. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente:
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

entre las dos generaciones extremas con respecto a la equidad educativa entre los habitantes de áreas urbanas y rurales (el promedio de este índice es de 0,43 para el grupo de mayor edad, aumentando a 0,60 en el grupo más joven). Sin embargo, no hay casos de paridad en los distintos grupos de edad para ninguno de los países.

Gráfico 7.5. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 2. 2008.



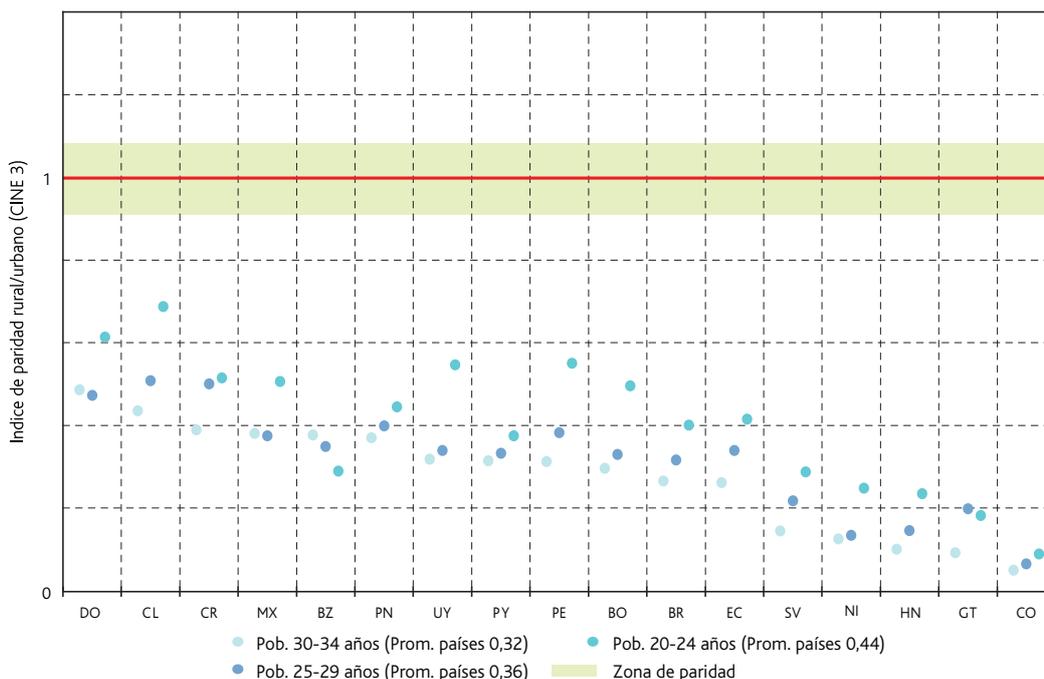
Fuente:
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

7.2.3. Conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 3)

El índice de paridad urbano-rural para ese nivel de educación fluctúa entre 0,23 y 0,74 para la población de 20 a 24 años y entre 0,1 y 0,5 para la población de 30 a 34 años. Cabe señalar que, aunque se está aún lejos de los límites deseables, se observan avances en todos los países de la región entre las dos generaciones extremas respecto a la equidad educativa entre los habitantes de áreas urbanas y rurales (el promedio de este índice es de 0,33 para el grupo de mayor edad, aumentando a 0,46 en el grupo más joven).

Gráfico 7.6. Índice de paridad rural/urbano. Conclusión CINE 3. 2008.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



Cabe señalar que en muchos países la falta de paridad de la conclusión de la educación secundaria respecto a las áreas geográficas se debe a la falta de establecimientos de este nivel de educación en las zonas rurales. La falta de docentes de educación secundaria disponibles de trabajar en lugares remotos de las zonas urbanas es un problema que va de la mano con el fenómeno expuesto.

7.3. Equidad relativa a los ingresos económicos

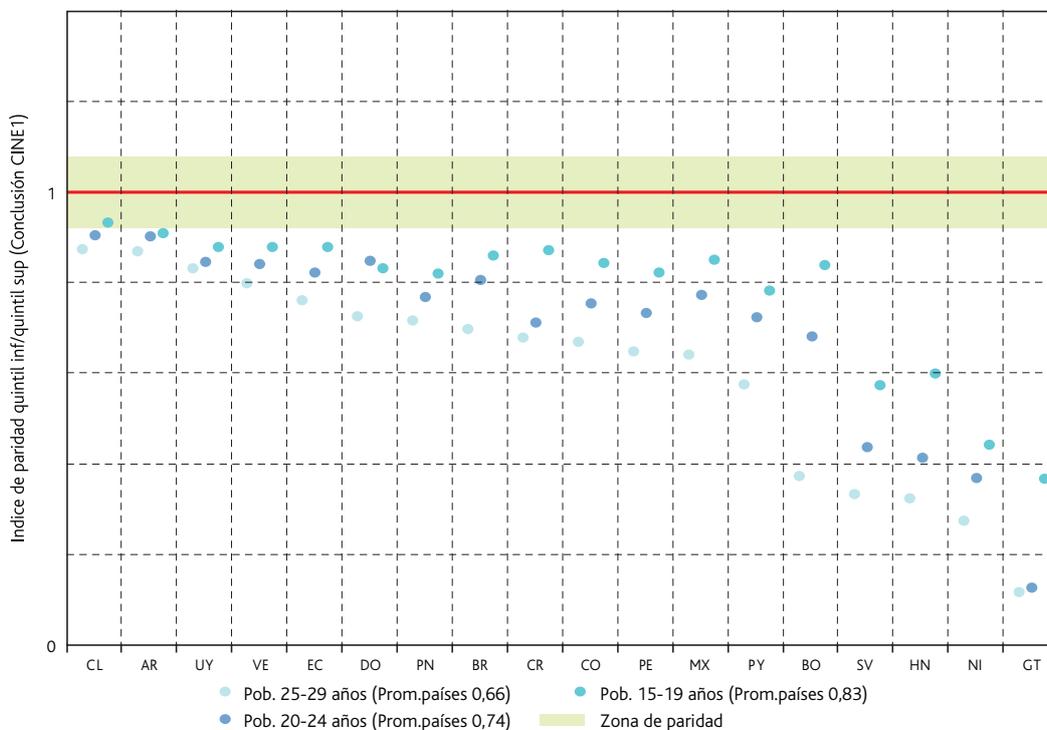
En este caso se comparan los niveles de conclusión de la educación primaria entre quienes pertenecen al quintil superior e inferior con respecto a los ingresos económicos de las familias de los estudiantes. Así, un índice mayor a 1,05 representa una situación ventajosa en favor de la población más pobre, mientras un índice menor a 0,95 representaría una situación ventajosa en favor de la población más rica.

7.3.1. Conclusión de la educación primaria (CINE 1)

Existen importantes desigualdades en la conclusión de la educación primaria en función del nivel de ingreso de los hogares de los estudiantes. Se observa que en promedio dicha equidad está muy por debajo de los límites deseables, fluctuando entre 0,17 y 0,92 para el grupo de mayor edad y entre 0,42 y 0,98 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,66 y 0,83, respectivamente.

Cabe señalar que sólo Argentina y Chile logran estar dentro del rango deseable de equidad en dos grupos de edad, y que Bolivia ha logrado el mayor avance en la región, entre el grupo más joven y el de mayor edad.

Gráfico 7.7. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

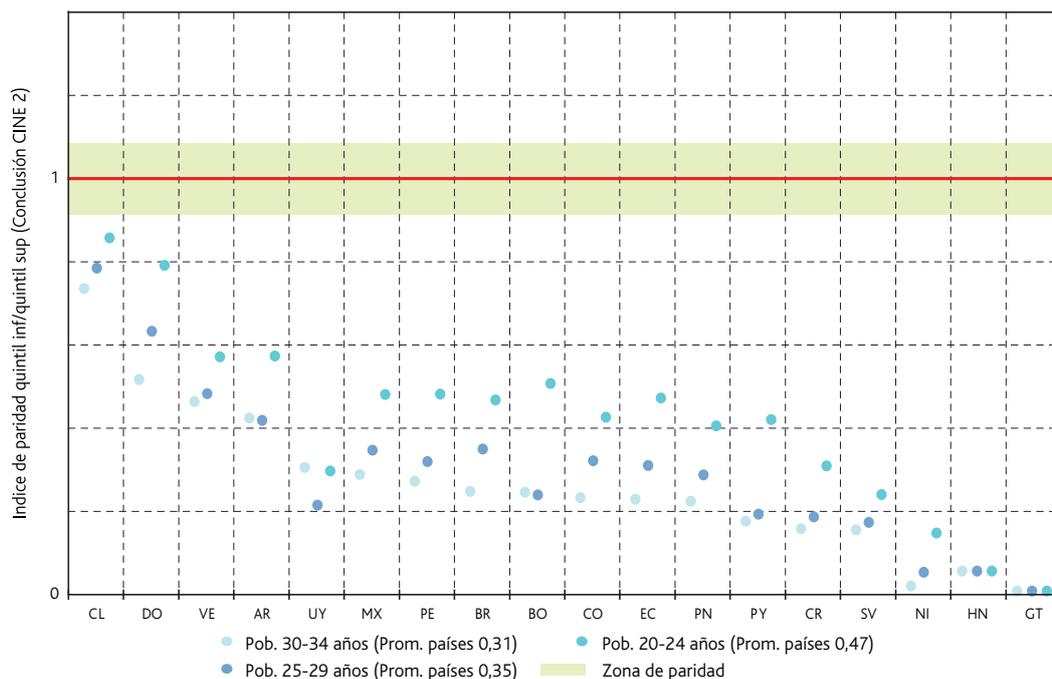
Si bien todos muestran índices muy por fuera del rango deseable que representa la equidad, es también considerable el mejoramiento que se observa cuando se comparan las situaciones de los tres grupos de edad. Este progreso tiene que ser valorado, teniendo en cuenta que la equidad en los logros educativos entre los estudiantes provenientes de hogares de diferentes niveles de ingresos es uno de los desafíos más difíciles al que se enfrentan los sistemas educativos de todos los países del mundo, desarrollados o en desarrollo.

7.3.2. Conclusión del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2)

La conclusión del primer ciclo de educación secundaria es muy desigual cuando se compara a las personas de mayores y menores ingresos. Se observa que en promedio esta equidad es también muy baja, fluctuando entre 0,01 y 0,07 para el grupo de mayor edad y entre 0,06 y 0,91 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,31 y 0,47, respectivamente. Cabe señalar que ninguno muestra equidad en la conclusión de este nivel de educación relativa a los ingresos económicos en alguno de los grupos analizados.

Gráfico 7.8. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 2. 2008.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

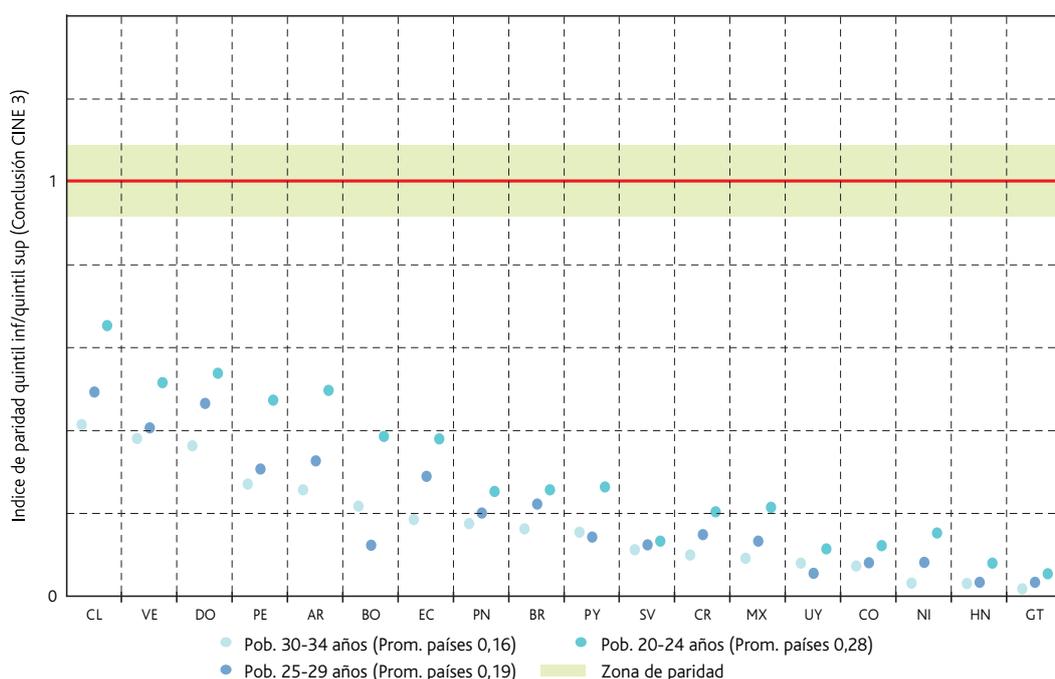


7.3.3. Conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 3)

Nuevamente se observan importantes inequidades en la conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria por nivel de ingreso de los hogares. Se observa que en promedio esta equidad está nuevamente muy bajo, fluctuando entre 0,1 y 0,4 para el grupo de mayor edad y entre 0,1 y 0,6 para el grupo más joven, con un promedio entre los países de 0,16 y 0,28, respectivamente. Cabe señalar que ninguno muestra equidad relativa a los ingresos económicos en alguno de los grupos analizados, y solamente Argentina y Bolivia presentan aumentos superiores al 0,2 en su índice de comparación del grupo más joven con el de más edad.

Gráfico 7.9. Índice de paridad quintil inf./quintil sup. Conclusión CINE 3. 2008.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



7.4. Equidad relativa a la pertenencia étnica

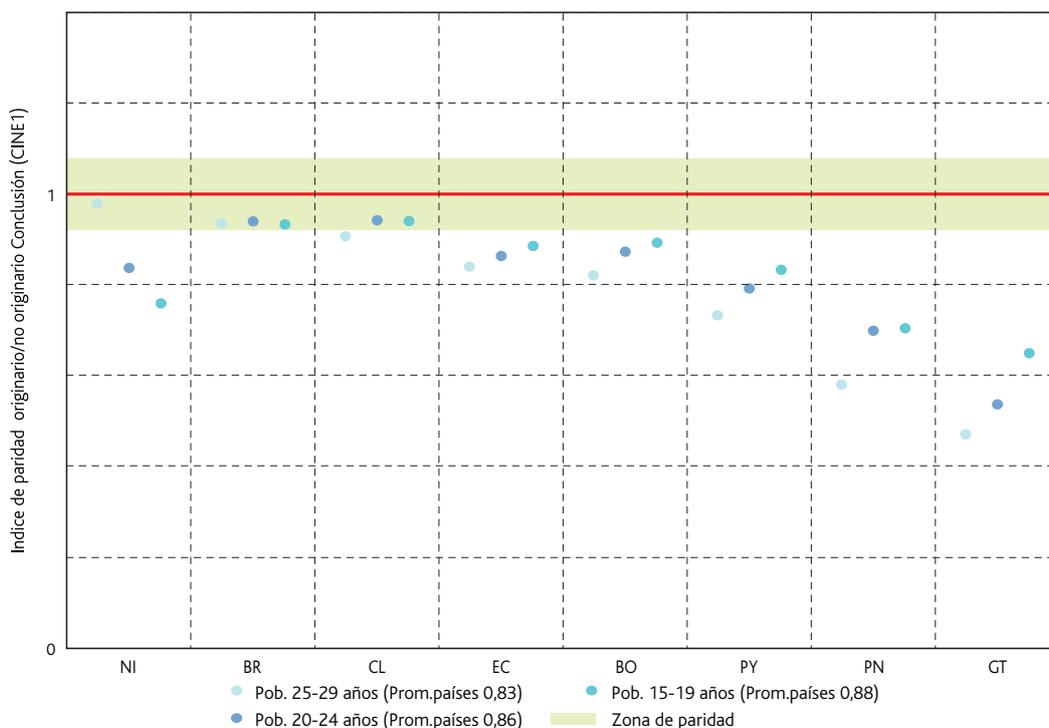
En los siguientes gráficos se presenta información de equidad relativa entre la población originaria y no originaria en la conclusión de los niveles educativos.⁴³ Así, un índice mayor a 1,05 representaría una situación favorable de la población originaria, mientras que un índice menor a 0,95 significaría una situación ventajosa para la población no originaria.

Son pocos los países que recogen información educativa desagregada según pertenencia étnica y que por lo tanto son capaces de calcular ese indicador.

7.4.1. Conclusión de la educación primaria (CINE 1)

Los índices de paridad originario/no originario en la conclusión de la educación primaria varían entre 0,70 y 0,81 para la población de 15 a 19 años y entre 0,52 y 1,03 para la de 25 a 29 años.

Gráfico 7.10. Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 1. 2008.



Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

Chile y Brasil son los únicos países que presentan equidad étnica en la conclusión de la educación primaria en los tres grupos de edad analizados. En Guatemala y Panamá, si bien las inequidades son todavía significativas, ha habido mejoras que se tradujeron en incrementos de los índices de paridad étnica entre el grupo de mayor edad y el más joven, pasando de 0,52 a 0,70 en el primer caso y de 0,63 a 0,75 en el segundo.

A diferencia de los demás países, Nicaragua presenta un empeoramiento en la equidad étnica, con respecto a la conclusión de la educación primaria entre

43 Es importante señalar que en este caso "originario" o "no originario" no son definiciones antropológicas, sino operativas. La finalidad de estas categorías es diferenciar grupos étnicos que tradicionalmente se han encontrado en una situación de desventaja frente al sistema educativo formal de aquellos que tradicionalmente se encontraron en una situación más ventajosa. Para más información véase la Guía del Lector.

los grupos de edad más jóvenes (de 1,03 en el grupo de mayor edad, baja a 0,89 en el que sigue y a 0,81 en el grupo más joven). Lo anterior es un fenómeno que no puede pasar inadvertido, puesto que va en dirección contraria a todos los esfuerzos impulsados.

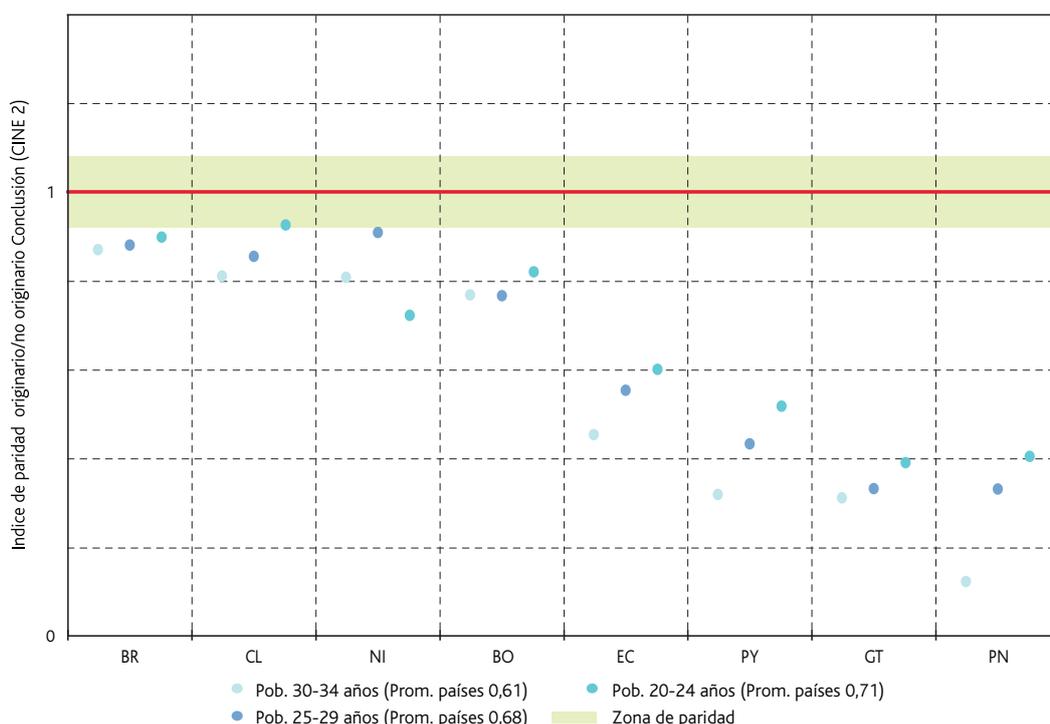
7.4.2. Conclusión del primer ciclo de la educación secundaria (CINE 2)

Los índices de paridad no originario/originario en la conclusión del primer ciclo de educación secundaria 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).

Chile y Nicaragua son los únicos países que poseen equidad étnica en la conclusión del primer ciclo de la educación secundaria en alguno de los grupos estudiados (en el de 20 a 24 y en el de 25 a 29 años, respectivamente). Por su parte, Paraguay y Panamá, son los que presentan más inequidad en su grupo de mayor edad. Sin embargo, son también los que han mostrado mayores progresos hacia la equidad étnica en sus grupos más jóvenes (0,37 a 0,57 y de 0,17 a 0,45, respectivamente).

Gráfico 7.11. Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 2. 2008.

Fuente:
Comisión Económica
para América Latina
y el Caribe (CEPAL).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

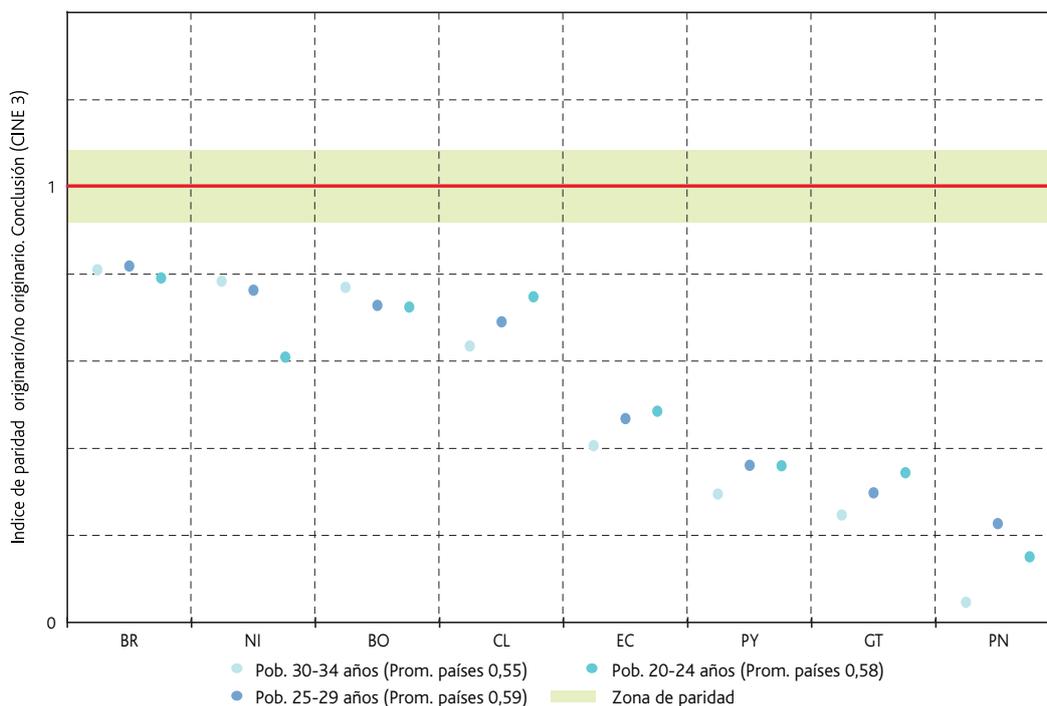


7.4.3. Conclusión del segundo ciclo de la educación secundaria (CINE 3)

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).

Según lo observado, ningún Estado presenta equidad étnica en la conclusión de la educación secundaria.

Gráfico 7.12. Índice de paridad originario/no originario. Conclusión CINE 3. 2008.



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

En conclusión se puede decir que la mayoría de los países ha alcanzado la equidad de género en la conclusión de la educación primaria, especialmente en sus poblaciones más jóvenes. Sin embargo, respecto a la conclusión de la educación secundaria, es importante destacar una tendencia creciente en la región en detrimento de la situación de los niños en relación con las niñas.⁴⁴

Se observan avances en la paridad urbano-rural, de ingresos y por grupo étnico en todos los países de la región en cuanto a la conclusión de estudios primarios. No obstante, la equidad entre los diversos grupos sociales y étnicos sigue siendo un tema pendiente en la región. Especialmente la conclusión la educación secundaria sigue teniendo niveles muy dispares entre los distintos grupos de la población.

Las mayores disparidades en la culminación de la educación primaria y secundaria se dan respecto a criterios de ingreso. En las poblaciones más jóvenes se nota más equilibrio entre los diferentes sectores socioeconómicos, pero aún queda por recorrer un largo camino hasta llegar a la paridad entre estos grupos sociales.

44 Para más información sobre el tema de la equidad de género véase UNESCO-UIS. 2010. *Global Monitoring Report 2010*. Montreal, UNESCO-UIS.

8. CALIDAD DEL APRENDIZAJE

Desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida los estudiantes del siglo XXI requerirán el acceso a servicios de enseñanza de calidad. En este sentido, los sistemas de educación no solamente deben asegurar que los niños y jóvenes accedan a la escuela y culminen los ciclos correspondientes, sino también garantizar que desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan construir significados y dar sentido a lo que aprenden, y así afrontar los desafíos de la sociedad actual.

Por lo tanto, el Marco de Acción de Dakar reclama que lo que tiene lugar en el aula y otros entornos de aprendizaje es de importancia fundamental para el bienestar de los niños, jóvenes y adultos en el futuro. Por eso, una educación de calidad ha de atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del alumno y su experiencia general de la vida.⁴⁵ Así no bastan los esfuerzos por ampliar la matrícula y la conclusión de los distintos niveles de educación mientras a estos no se suma actividades para mejorar la calidad de la educación que atrae a los niños a la escuela, las retiene en ella y logran que obtengan resultados satisfactorios y significativos para ellos.

Es así como la calidad de la educación constituye un eje central de este informe y es transversal a todos los temas que se analizan en él. Sin embargo en este apartado, se abordará un concepto más reducido de la calidad de la educación que se centraliza en el logro de aprendizaje.

Durante los últimos años, una vez instalados los sistemas nacionales de evaluación, varios países de América Latina se incorporaron a diversos programas de evaluación de aprendizajes a nivel regional e internacional. Entre estos se encuentran los estudios SERCE y PISA cuyos resultados más importantes serán presentados a continuación.

8.1. Desempeño escolar en la educación primaria – Estudio SERCE

En 1994 se crea el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que se forma como una red de unidades de medición y evaluación de la calidad de los sistemas educativos de los países latinoamericanos. Esta entidad, coordinada desde la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), se constituyó desde su inicio en referente y marco regional de concertación y cooperación entre los países en el ámbito de la Evaluación en Educación. De igual manera, se convirtió en un importante espacio de apoyo profesional para la formación y capacitación de los equipos técnicos de los sistemas de medición y evaluación nacionales.

La última evaluación ejecutada por el LLECE fue el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)⁴⁶ del año 2006.⁴⁷ El estudio SERCE corresponde a una evaluación internacional estandarizada realizada a estudiantes de educación primaria de 16 países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. En cada uno se evaluó aproximadamente

45 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp. cit.

46 UNESCO-OREALC. 2008. Óp. cit.

47 El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) será realizado en el año 2013. Para más información vea www.llece.org

a cinco mil estudiantes por grado, entre 140 y 370 aulas por grado, y 200 escuelas.

Se califican las áreas de Lectura y Matemática en estudiantes de 3er y 6to grado de educación primaria y el área de Ciencias Naturales en 6to grado. En las pruebas utilizadas se consideran dos enfoques: por una parte, el curricular, construido a partir de los dominios y los procesos comunes a los currículos de la región; y por la otra, el de habilidades para la vida,⁴⁸ declarado por la UNESCO. Este considera que la escuela debe promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, como individuos y como ciudadanos.

8.1.1. Evaluación de los niveles de aprendizaje

La evaluación del SERCE presenta sus resultados para cada grado cuatro niveles de desempeño de los estudiantes. En el Nivel I se agruparon las tareas más fáciles y en el IV, las más difíciles. Como los niveles son inclusivos, se supone que los que alcanzan el Nivel IV resuelven los ítems de todos los niveles anteriores. Hay también estudiantes por debajo del Nivel I, esto es, que no resuelven los ítems más fáciles.

En los gráficos se observa, para cada área y nivel evaluado, el porcentaje de alumnos que, en cada país, se distribuye en cada nivel de logro. Los países en cada caso se ordenan desde aquel con mayor porcentaje en el Nivel IV de desempeño. Las tonalidades de las distintas secciones de las columnas van de acuerdo a los niveles de desempeño: la más oscura corresponde al Nivel IV, la más clara a aquellos por debajo del Nivel I. En el anexo se presentan dichos niveles de logro y su significado, para cada área evaluada.

El Gráfico 8.1. muestra que en Lectura de 3er grado, el porcentaje de alumnos en el máximo nivel de desempeño oscila entre el 0,6% (República Dominicana) y el 44,3% (Cuba), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre el 0,6% (Cuba) y el 31,4% (República Dominicana).

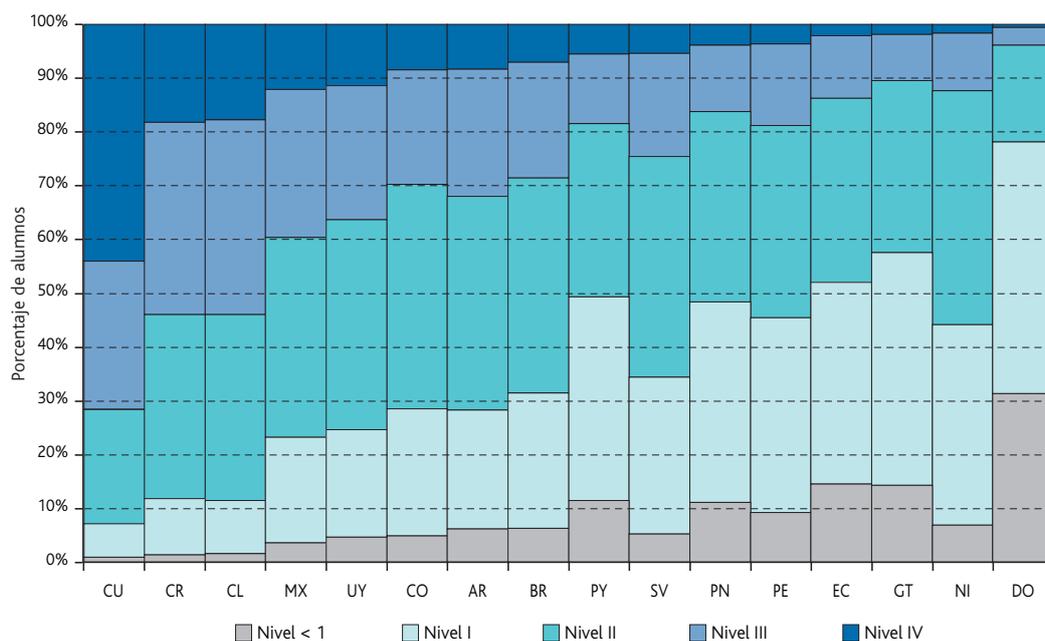
Un promedio de los países de 36% de los alumnos del 3er grado no logra por lo menos el Nivel II de desempeño en Lectura. Hay siete países donde más del 70% de sus alumnos alcanza al menos ese nivel (Cuba, Costa Rica, Chile, México, Uruguay, Colombia y Argentina).

Por su parte, el porcentaje de los alumnos de 6to grado que alcanzan el máximo nivel de desempeño en Lectura, oscila entre el 1,4% (República Dominicana) y el 50,7% (Cuba), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre un 0,2% (Cuba) y un 4,5% (Ecuador). El Gráfico 8.2. presenta estos resultados.

Considerando el promedio de los países evaluados, el 23,3% de los de 6to grado no logra al menos el Nivel II de desempeño en Lectura. Sin embargo hay seis países en los que más del 85% de sus estudiantes alcanza al menos ese nivel (Cuba, Costa Rica, Chile, Uruguay, México y Colombia).

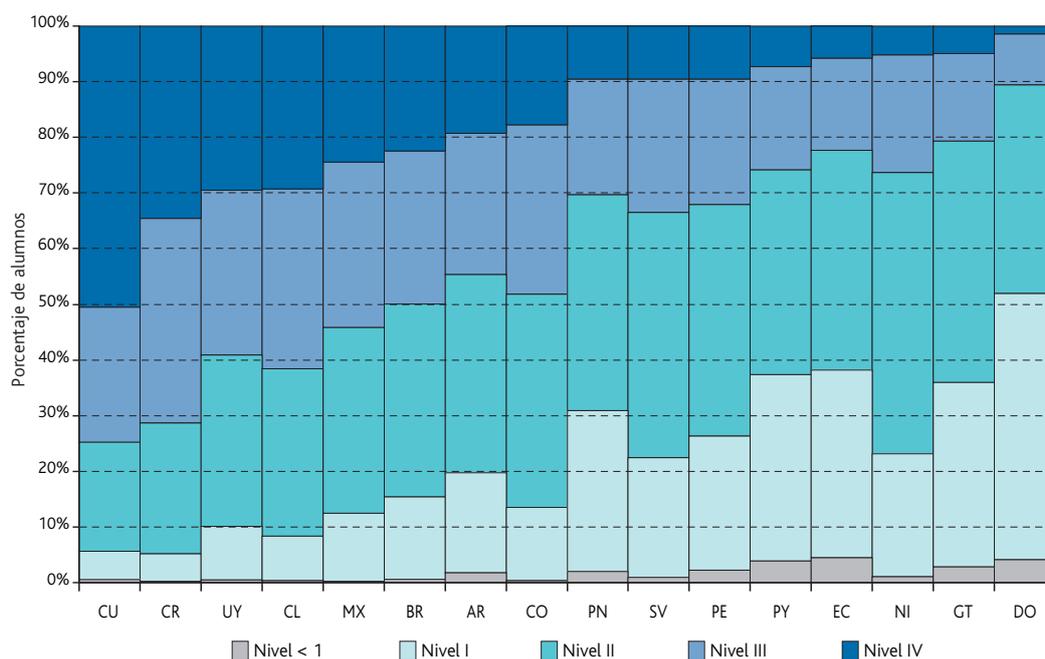
48 UNESCO-OREALC. *Documentos habilidades para la vida*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO Santiago.

Gráfico 8.1. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Lectura. 3er grado. 2006.



Fuente: UNESCO-OREALC-LLECE, datos del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE), 2006.

Gráfico 8.2. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Lectura. 6to grado. 2006.



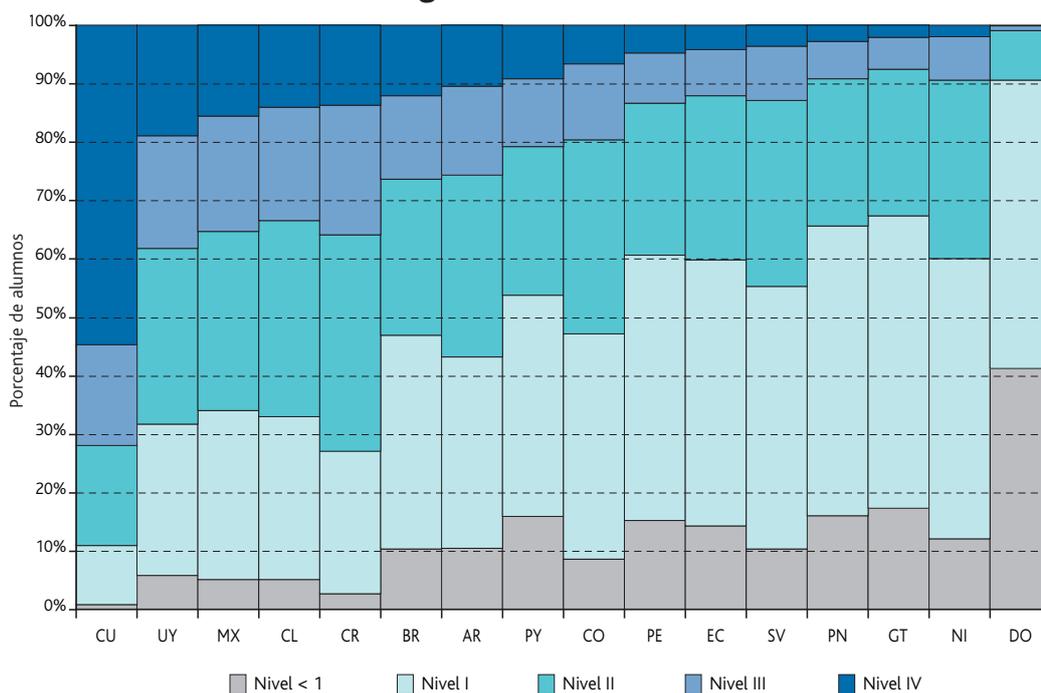
Fuente: UNESCO-OREALC-LLECE, datos del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE), 2006.

En Matemática de 3er grado, el porcentaje de alumnos en el máximo nivel de desempeño oscila entre el 0,1% (República Dominicana) y el 54,4% (Cuba), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre un 1,1% (Cuba) y un 41,3% (República Dominicana). El Gráfico 8.3. presenta estos resultados.

Considerando el promedio de los países evaluados, el 49,2% de los alumnos de 3er grado no logra al menos el Nivel II de desempeño en Matemática.

Gráfico 8.3. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Matemática. 3^{er} grado. 2006.

Fuente:
UNESCO-OREALC-
LLECE, datos del
Segundo Estudio
Comparativo y
Explicativo (SERCE),
2006.

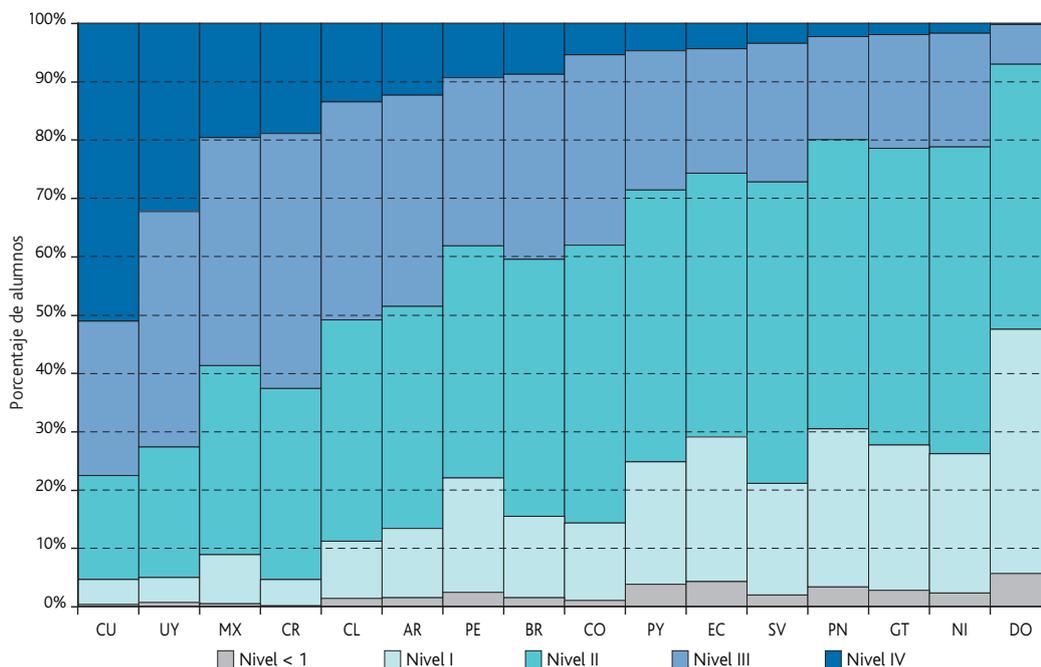


El porcentaje de los alumnos de 6to grado que alcanzan el máximo nivel de desempeño en Matemática, oscila entre un 0,2% (República Dominicana) y un 51,1% (Cuba), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre el 0,1% (Costa Rica) y el 5,7% (República Dominicana). Se presentan estos resultados en el Gráfico 8.4.

Considerando el promedio de los países evaluados, el 19,4% de los alumnos de 6to grado no logra al menos el Nivel II de desempeño en Matemática.

Gráfico 8.4. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Matemática. 6^{to} grado. 2006.

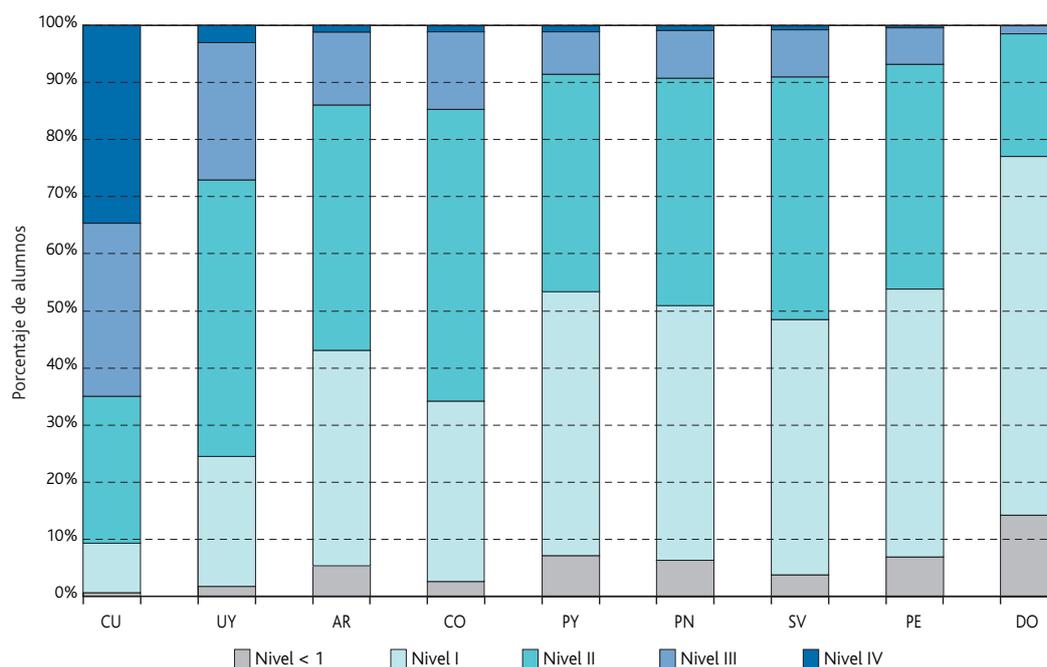
Fuente:
UNESCO-OREALC-
LLECE, datos del
Segundo Estudio
Comparativo y
Explicativo (SERCE),
2006.



Sólo nueve países participaron en la evaluación de Ciencias (que sólo se aplicaba al 6to grado): Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Entre ellos, el porcentaje de alumnos que alcanzan el máximo nivel de desempeño oscila entre el 0,0% (República Dominicana) y el 34,7% (Cuba), y el porcentaje de los que logran menos que el nivel mínimo oscila entre el 0,3% (Cuba) y el 14,3% (República Dominicana). El Gráfico 8.5. presenta estos resultados.

Considerando el promedio de los evaluados, el 43,9% de los alumnos de 6to grado no logra al menos el Nivel II de desempeño en Ciencias.

Gráfico 8.5. Porcentaje de alumnos por niveles de desempeño en Ciencias. 6^{to} grado. 2006.



Fuente: UNESCO-OREALC-LLECE, datos del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (SERCE), 2006.

8.1.2. Factores asociados al logro

El estudio SERCE también da cuenta, de las principales variables que explican el desempeño de los estudiantes en la región, siguiendo un modelo analítico de contexto-insumo-proceso-producto según el cual se considera que las escuelas, los recursos y el aprendizaje están mediados por el contexto social que los abarca.

En dicho contexto, SERCE realiza un análisis global de los factores que son robustos al explicar el logro.⁴⁹ Los hallazgos más importantes de este análisis son los siguientes:

- El contexto educativo (es decir las condiciones sociales, económicas y culturales) al nivel promedio de la escuela igual como al nivel individual del alumno ejerce una fuerte influencia sobre el aprendizaje, algo bastante señalado también en estudios al nivel mundial como TIMSS y PISA.
- El clima escolar en el nivel de la escuela igual como al nivel de la percepción personal del alumno es otra variable que contribuye fuertemente a la explicación del logro de los estudiantes. Este hallazgo

49 UNESCO-OREALC. 2010a. Óp. cit.

es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio al aprendizaje.

- El trabajo infantil es un aspecto que se asocia negativamente con el aprendizaje.
- Niños que pertenecen un grupo indígena tienen en promedio rendimientos más bajos en comparación con menores no indígenas.
- La cantidad de años en establecimientos de educación preprimaria tiene efectos muy positivos en el logro de aprendizaje.
- La gestión del director es una variable muy importante de los procesos educativos en cuanto a la consistencia de su relación con el logro escolar.
- Una mayor cantidad de años de experiencia del docente tiene efectos positivos en el aprendizaje.
- Los recursos materiales y humanos a disposición de la escuela, son importantes para mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, por sí mismo no aseguran que los estudiantes aprendan. En este sentido, los recursos deben combinarse de una forma adecuada con procesos educativos pertinentes y significativos en el aula y con una gestión enfocada en los aprendizajes para poder desplegar su efecto en el logro escolar.
- La repetición de grado se asocia con niveles menores de rendimiento escolar, lo que sugiere que esta medida no remedia el rezago en el aprendizaje sino que lo agrava.

8.2. Desempeño escolar en la educación secundaria – Estudio PISA

Nueve países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay) han participado en el estudio 2009 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que mide la competencia lectora, matemática y científica de jóvenes de 15 años, independientemente del nivel en que estén matriculados.⁵⁰ A pesar de eso, el estudio presenta una situación del rendimiento escolar de la educación secundaria, por el hecho de que la mayoría de este grupo de edad está matriculada en el primer ciclo de este nivel de educación.

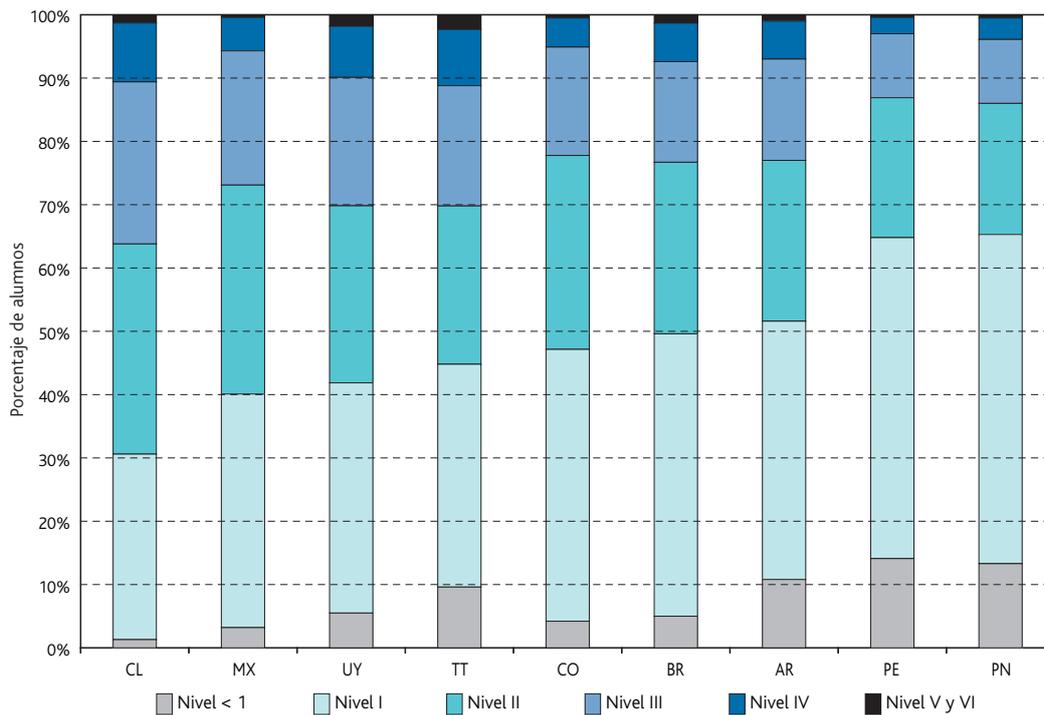
Igual como el Estudio SERCE, PISA presenta sus resultados por niveles de desempeño de los estudiantes. El Nivel 2 marca un umbral educativo de logro mínimo.

A continuación se muestran algunos hallazgos del estudio PISA respecto a los países latinoamericanos participantes.

En Lectura, al promediar los porcentajes, solamente un promedio de 1,1% de los alumnos evaluados de la región alcanza los dos niveles superiores, mientras un 48,4% ni siquiera alcanza el Nivel 2 (en los países de la OCDE un promedio de 18,8% no alcanzan este nivel).

50 OCDE. 2010a. Óp. cit.

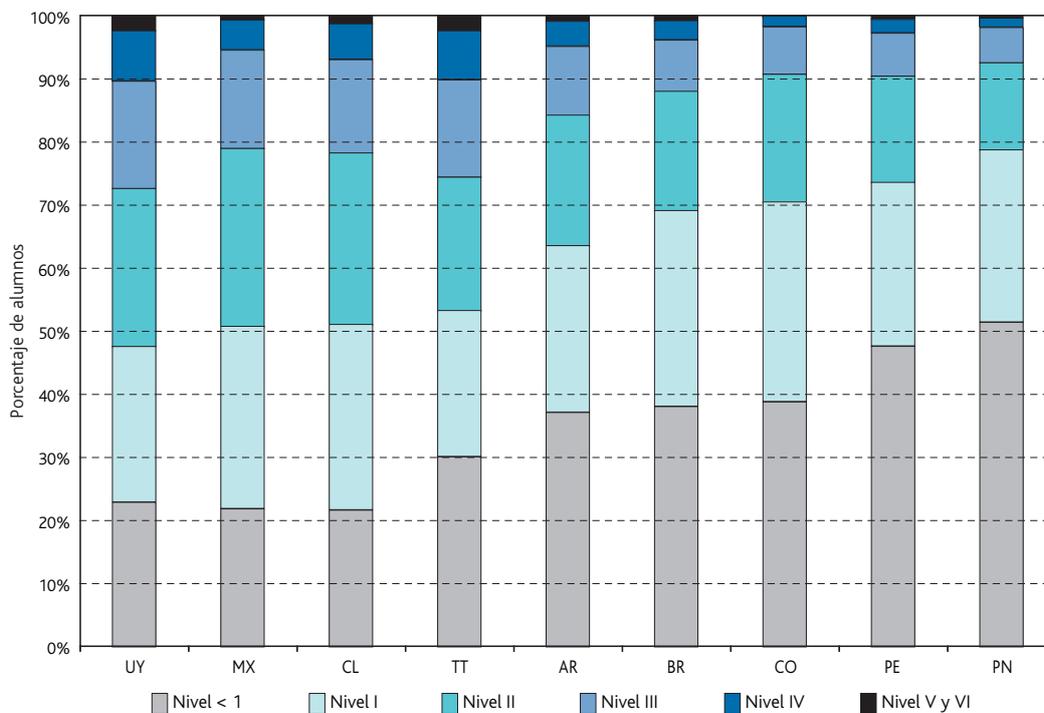
Gráfico 8.6. Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Lectura. 2009.



Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), datos estudio PISA, 2009.

En Matemática los resultados son aún peores. En el promedio, un 62% de los alumnos no alcanza el Nivel 2 (en los países OCDE esta cifra es de 22%). En promedio, sólo un 1,1% alcanza los Niveles 5 y 6.

Gráfico 8.7. Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Matemática. 2009.

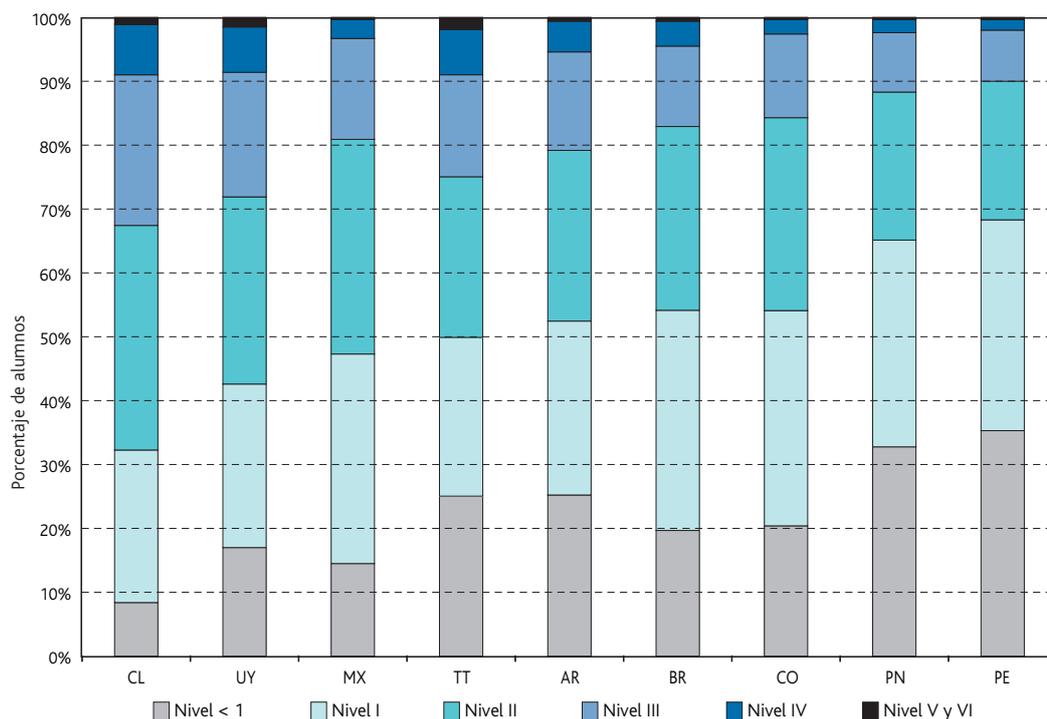


Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), datos estudio PISA, 2009.

En Ciencias, hay un promedio de un 51,8% de alumnos que no llega más allá del Nivel 1 (mientras que en los países OCDE este dato es de un 18%). Sólo un 0,9% llega a los dos niveles 5 y 6.

Gráfico 8.8. Porcentaje de alumnos de 15 años por niveles de desempeño en Ciencias. 2009.

Fuente:
Organización de
Cooperación y
Desarrollo Económicos
(OCDE), datos estudio
PISA, 2009.



El estudio PISA destaca nuevamente que la distribución del conocimiento escolar de las personas tiende a reproducir las mismas desigualdades que se presentan cuando se examina la distribución de los ingresos y el fondo familiar. Igual como SERCE, PISA destaca que una temprana integración en un sistema de educación preprimaria tiene efectos igualadores en este sentido.⁵¹

En resumen, los dos estudios presentan resultados de los logros académicos de los alumnos de la región muy poco alentadores. La única verdadera excepción en la región es Cuba, que muestra excelentes resultados en el nivel de la educación primaria entre sus estudiantes.

Sin embargo, en general los hallazgos de ambas pruebas indican, que se requieren aún mayores esfuerzos políticos, institucionales y programáticos para poder brindar una educación de calidad, capaz de dotar a los alumnos con conocimientos y habilidades significativos para mejorar su vida en términos materiales y humanos.

El análisis de los factores asociados del estudio SERCE encaja con los hallazgos de los capítulos anteriores, como por ejemplo la falta de equidad entre los estratos socioeconómicos y las poblaciones indígenas y no indígenas se muestra en los logros escolares igual como en la conclusión de los niveles educativos.

Llama la atención el fuerte impacto del clima escolar en los rendimientos de los estudiantes que podría ser una piedra angular para intervenciones en el sistema educativo. Lo mismo aplica para el tema de la gestión directiva, que debería resultar en reflexiones más contundentes sobre el liderazgo pedagógico.

Los estudios SERCE y PISA muestran que los niños que han repetido algún grado, consistentemente tienen un menor rendimiento que aquellos que no han

51 OCDE. 2010b. *PISA 2009 Results, Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. París: OCDE Publishing.

repetido, lo que sugiere otra vez que la repetición no es una medida que ayude a remediar o mejorar el aprendizaje.

El impacto positivo de los años escolares anteriores a la educación primaria confirma la importancia de la atención y educación de la primera infancia para una educación de calidad y equitativa.

9. DOCENTES

Los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la enseñanza y son los promotores y catalizadores del cambio. Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los profesores y su sentimiento de pertenencia.⁵² En este sentido es esencial contar con un equipo bien formado y en condiciones de trabajo adecuados para ejercer un trabajo de calidad.

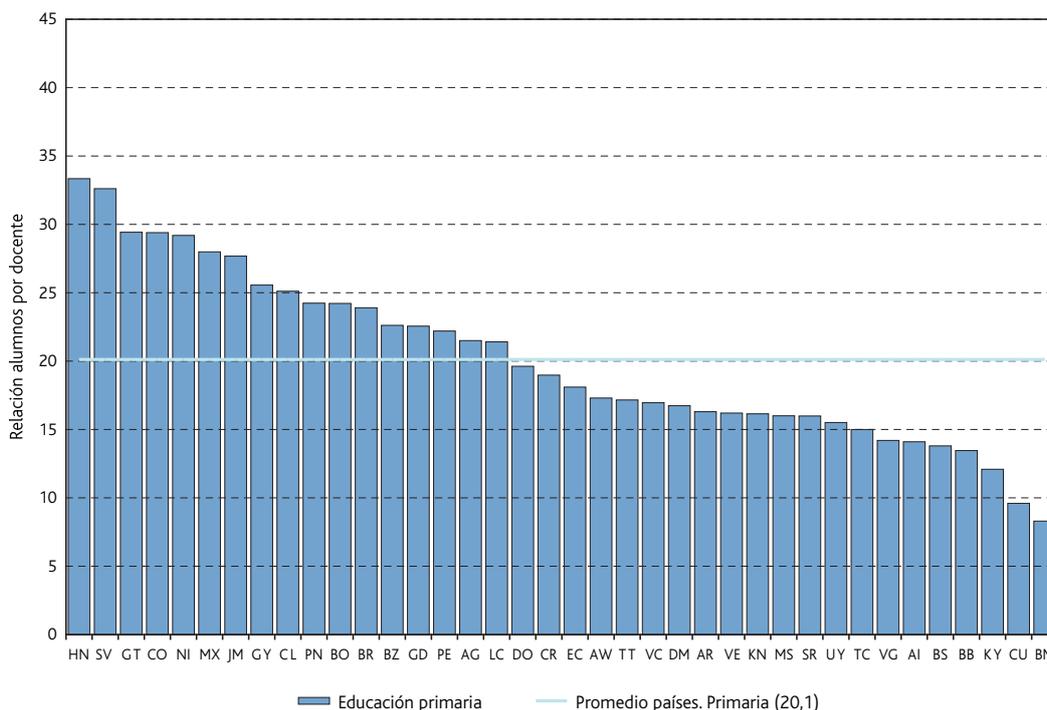
A continuación se muestran algunos datos sobre la relación cuantitativa de alumnos y docentes igual como sobre la certificación de estos últimos.

9.1. Relación alumnos por docente

La relación alumnos/docente, refleja la disponibilidad de los servicios académicos.

El Gráfico 9.1. muestra que entre los países sobre los cuales se posee información, Bermudas exhibe la más baja relación alumnos-docente a nivel de educación primaria (8,3 alumnos/docente) y Honduras la más alta (33,3 alumnos/docente), con un promedio de 20,1 alumnos/docente. Sólo dos Estados muestran una relación superior a 30.

Gráfico 9.1. Relación alumnos por docente en educación primaria. 2008.



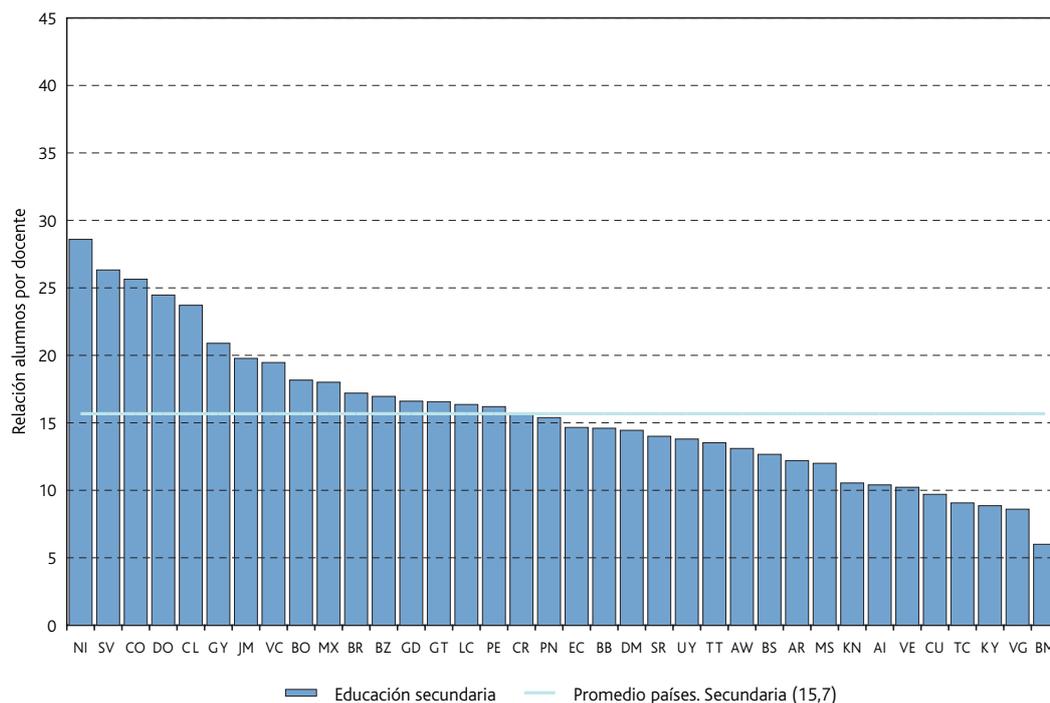
Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.

En el Gráfico 9.2. se observa esta relación en la enseñanza secundaria, donde para los países sobre los cuales hay información, fluctúa entre seis (Bermudas) y 28,6. (Nicaragua) alumnos/docente. En promedio, hay una relación de 15,7 alumnos por docente.

52 Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Óp. cit.

Gráfico 9.2. Relación alumnos por docente en educación secundaria. 2008.

Fuente:
Base de datos
del Instituto de
Estadística de la
UNESCO (UIS).
Véanse los valores y
las notas explicativas
en el anexo de datos.



9.2. Certificación de docentes

En la región existe consenso acerca de la importancia de la calificación de los docentes en la implementación de las distintas reformas educativas que están en curso en varios países.

En el Gráfico 9.3. se muestra el porcentaje de profesores que cumple con los requisitos mínimos nacionales exigidos para ejercer la docencia en la educación primaria, que en 2008 fluctuaba entre el 36,4% y el 100% en los países sobre los cuales se cuenta con información.

El promedio de docentes con certificación entre los países es de 78,8%. Hay diez con más del 90% de sus docentes certificados y dos con menos del 50%.

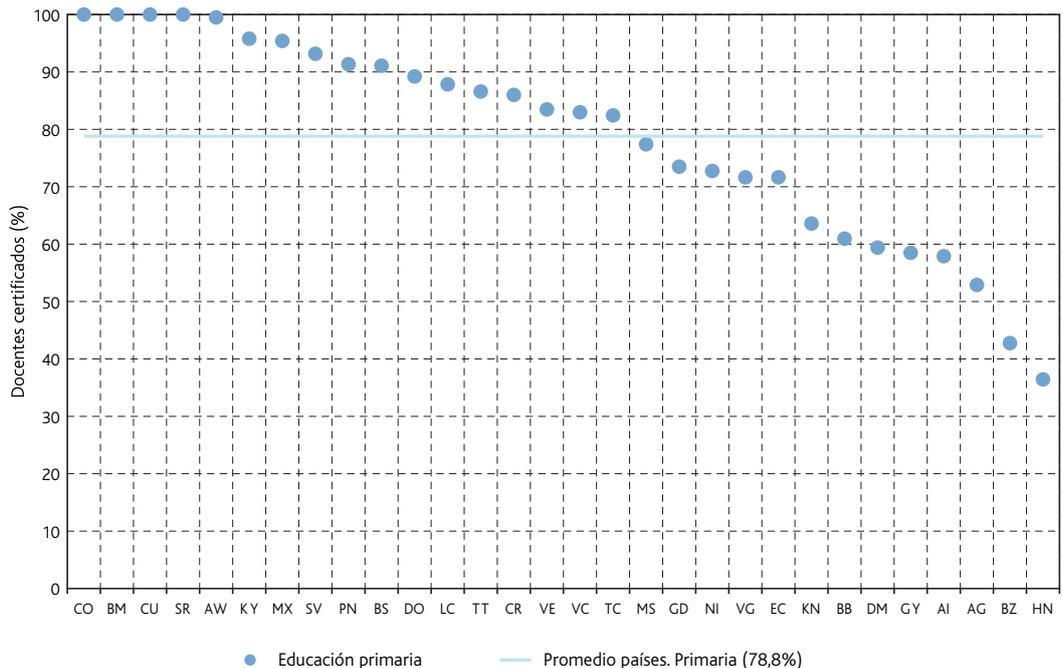
En el Gráfico 9.4. se muestra el porcentaje de docentes que cumple con requisitos nacionales de certificación para enseñar en la educación secundaria. Entre los países, el porcentaje de profesores certificados varía entre un 29,3% y un 100%, presentando un promedio del 71,4% en 2008.

Hay siete Estados con más del 90% de sus docentes de educación secundaria certificados de acuerdo a la normativa nacional. En cambio, cuatro tienen cifras por debajo del 50%.

En relación a los dos gráficos recién presentados, se observa con claridad que la educación secundaria posee en general un menor porcentaje de docentes debidamente certificados para ejercer en ese nivel. Aquí, hay que tomar en cuenta que en la educación secundaria en muchos países enseñan profesionales, los cuales poseen títulos académicos que, sin embargo, no necesariamente habilitan para ejercer la docencia.

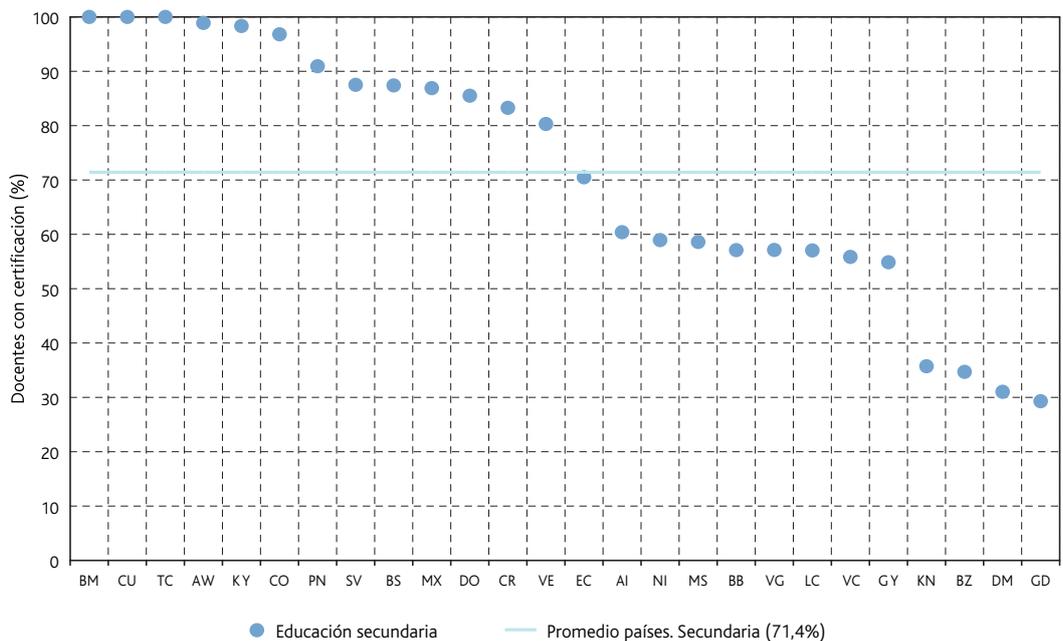
En general, se muestran diferencias muy marcadas en la relación alumnos/docente igual como en la certificación de los profesores entre los países. Eso indica claramente, que en muchos Estados aún se requieren mayores esfuerzos para aumentar el número del personal académico y su nivel profesional para poder garantizar una educación de calidad.

Gráfico 9.3. Porcentaje de docentes certificados en educación primaria. 2008.



Fuente:
Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y notas explicativas en el anexo de datos.

Gráfico 9.4. Porcentaje de docentes certificados en educación secundaria. 2008.



Fuente:
Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). Véanse los valores y las notas explicativas en el anexo de datos.

CONCLUSIONES

Los objetivos del Marco de Acción de Dakar de la Educación para Todos (EPT), requiere una caracterización y monitoreo de la situación educativa para poder identificar fortalezas, debilidades, niveles de progreso y desafíos pendientes. El propósito de el *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012* es proveer la identificación de componentes que requieren el desarrollo de acciones políticas, legales y programáticas para asegurar el logro de la educación de calidad para todos. A continuación presentamos las conclusiones generales de los hallazgos encontrados en el estudio:

Contexto socioeconómico y financiamiento de la educación

La región de América Latina y el Caribe experimentó entre el 2002 y el 2008 un período de crecimiento económico sostenido e importante que propició mejoras en el bienestar de la población, registrándose un descenso de los niveles de pobreza y desigualdad por ingresos. Esta coyuntura favorable se interrumpió con la crisis de finales del 2008, cuyos efectos se han hecho sentir con distinta intensidad entre los países.

La coyuntura económica favoreció la expansión del gasto público en educación que se incrementó de forma significativa en el período aunque a un nivel algo inferior al crecimiento del producto. Esto significó que el gasto público en educación redujera un poco su participación en el PIB. Países con menor inversión pública en educación normalmente muestran una mayor inversión privada.

Demanda por educación

Los países con mayor demanda potencial por educación primaria son los que enfrentan mayores presiones presupuestarias para el financiamiento de este nivel de enseñanza. Estos también muestran frecuentemente menores niveles de desarrollo relativo.

La demanda por educación secundaria se registra más pareja en la región. Sin embargo, se infiere que en el futuro implicará un desafío relativamente mayor para las naciones con menores niveles de desarrollo preparar el sistema educativo para albergar la potencial demanda futura por educación secundaria.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

La oferta educativa en niveles de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) se ha ido progresivamente consolidando en la región. En el año 2008 más de un 65,3% de los niños con edad para educación preprimaria se matricularon en un programa de este nivel. Eso es muy significativo por el impacto positivo que la asistencia a la educación preprimaria tiene en los menores para prepararlos de la mejor manera para afrontar los desafíos a los que se enfrentarán en los niveles educativos subsiguientes.

La mayoría de los Estados de la región ha alcanzado la equidad de género en el acceso a la educación preescolar, sin embargo hay notables diferencias entre los países según los estratos socioeconómicos y la ubicación geográfica (rural/urbano). Así la educación preprimaria frecuentemente no llega a quienes más beneficios podrían obtener de una educación temprana.

Además, en muchos hay aún una preocupante escasez de docentes certificados para trabajar en este nivel de educación.

Educación primaria

Una gran proporción de los niños en edad de cursar la educación primaria logra en algún momento acceder a ella. La mayoría de los Estados de la región tienen tasas de matrícula en la educación primaria del 95% o más. No obstante, llama la atención que entre 2000 y 2008 el promedio por países de la tasa neta de matrícula aumentó muy poco.

El ingreso oportuno a la educación primaria es todavía un área que requiere particular atención en la región, ya que en la mayoría se alcanzan tasas muy por debajo de lo deseable.

La repitencia escolar también sigue siendo un problema en la región, pues favorece la deserción. Esto último y la repetición son temas complejos y se relacionan por una buena parte con la calidad de la educación impartida. En este sentido es de mucha importancia establecer políticas públicas para combatir este fenómeno.

A pesar de estos problemas, un gran número de países se está aproximando a lograr la universalidad de la conclusión de la educación primaria. Casi una tercera parte de los Estados supera una tasa de culminación de la primaria de 95% en su población más joven. Sin embargo, el asunto de la conclusión de la educación primaria todavía sigue vigente, ya que en algunas naciones no se ha logrado asegurar la conclusión de este nivel en por lo menos el 80% de la población en edades de egreso reciente.

En el período analizado varios países, e incluso algunos con marcadas restricciones fiscales, han experimentado progresos importantes en la conclusión de la educación primaria entre una y otra generación. Por lo tanto, a pesar de las dificultades que afrontan, estos lograron hacer esfuerzos significativos en el sentido de ampliar la culminación de la educación primaria entre las poblaciones más jóvenes.

Educación secundaria

La gran mayoría ha logrado un avance significativo en el acceso a la educación secundaria durante el período analizado. Así, una tercera parte de los países de la región alcanza una tasa neta de matrícula de 80% o más en su población más joven, mostrando una evolución intergeneracional alentadora. Así, el promedio aumentó considerablemente en estos ocho años (7,8 puntos porcentuales).

Como en el caso del acceso a la educación primaria, los Estados que presentan las tasas más bajas son aquellos que mantienen mayores restricciones, es decir, que tienen niveles más elevados de demandas sociales derivadas del crecimiento y la dependencia demográfica, así como mayores proporciones de población rural y menores niveles de desarrollo humano y económico. Sin embargo, algunos de estos países son aquellos con los aumentos más grandes en la matrícula a la educación secundaria.

Sin embargo, la tasa de conclusión de la educación secundaria, muestra que hay mucho por hacer aún respecto al fomento de este nivel de educación: en el promedio entre los países poco más que la mitad de los jóvenes terminan la

educación secundaria en la población de menor edad. En los grupos mayores las tasas son más bajas aún.

Además, las fuertes diferencias en el acceso y la conclusión de la educación secundaria entre los países es un asunto altamente preocupante.

Educación terciaria

Las tasas de acceso a la educación postsecundaria son todavía bajas en casi todos los países. Así, la educación a lo largo de la vida es aún un desafío pendiente para la región. Sin embargo, la comparación de las tasas de matrícula entre 2000 y 2008 muestra igualmente un mejoramiento importante en la mayoría respecto al acceso a educación postsecundaria.

Alfabetización

El analfabetismo (aunque aún difícil de medir de una forma más detallada y más allá de una dicotomía simplificada) impide que muchas de las personas adultas sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Sin embargo, el análisis muestra que en todos los países analizados la cantidad relativa de analfabetos es menor entre la población joven, que se debe a la expansión de la educación primaria igual como a la oferta de servicios educativos especializados.

La paridad de género respecto a la alfabetización ha mejorado en el tiempo.

Inequidad social en la conclusión de la educación

La mayoría de los países de la región ha alcanzado la equidad de género en la conclusión de la educación primaria, especialmente en sus poblaciones más jóvenes. Sin embargo, respecto a la conclusión de la educación secundaria, es importante notar que el análisis intergeneracional muestra una tendencia creciente en la región en detrimento de la situación de los niños en relación con las niñas.

Se observan avances en la paridad urbano/rural, de ingresos y por grupo étnico en todos los países de la región en cuanto a la conclusión de estudios primarios. No obstante, la equidad sigue siendo un tema pendiente. Chile es el único que ha logrado alcanzar la paridad urbano/rural, étnica y entre los quintiles superiores e inferiores de ingreso en la conclusión de la educación primaria entre los jóvenes con edades de egreso reciente. Sin embargo, ningún país ha logrado esta situación para la conclusión de la educación secundaria, que sigue teniendo niveles muy dispares entre los distintos grupos de la población que tienen esta edad.

Las mayores disparidades en la culminación de la educación primaria y secundaria se dan respecto a criterios de ingreso. Eso se debe al hecho de que la región de América Latina y el Caribe sigue siendo una de las más desiguales en términos de la distribución económica. Hay que enfatizar, que en las poblaciones más jóvenes se nota más equilibrio entre los diferentes sectores socioeconómicos, pero aún queda por recorrer un largo camino hasta llegar a la paridad entre estos grupos sociales.

Logros de aprendizaje

El estudio SERCE igual como PISA muestran que el rendimiento escolar en la educación primaria y secundaria (entre alumnos de 15 años) de los países

estudiados es aún muy bajo. En lectura, matemática y ciencias una gran cantidad de niños no alcanza los mínimos niveles académicos que puedan garantizar un avance social en el futuro. Cuba es un caso que tiene que ser tratado aparte, pues muestra excelentes resultados entre sus estudiantes de la educación primaria.

Sin embargo, en general los hallazgos de ambos estudios indican que la educación de calidad universal en términos de logros, es un asunto que no se ha realizado para la mayoría de los niños y jóvenes de la región.

El análisis de los factores asociados del estudio SERCE pone nuevamente de relieve la falta de equidad entre los estratos socioeconómicos y las poblaciones indígenas y no indígenas respecto al rendimiento académico.

Además, el análisis muestra que factores como el clima interno, la dirección escolar y la repetición de cursos tienen fuertes impactos en los resultados escolares de los estudiantes. Una mayor confrontación con estos temas podría resultar esencial para futuras intervenciones en los sistemas de educación.

Docentes

En general se muestran diferencias muy marcadas en la relación alumnos/docente igual como en la certificación de los profesores. Eso indica claramente, que en muchos países aún se requieren mayores esfuerzos para aumentar el número del personal académico y su nivel profesional para poder garantizar una educación de calidad.

ANEXOS

A. Niveles de desempeño - Estudio SERCE

El presente anexo contiene, para cada área y nivel que se ha evaluado, la descripción de los distintos niveles de desempeño del estudio SERCE.⁵³

Cuadro A.1. Descripción de los niveles de desempeño en Lectura de los estudiantes del 3^{er} grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

Nivel	Dominios: lo leído		Procesos: la lectura		
	Extensión	Clase y género	Generales	Relativos textos específicos	Metalingüísticos
	<i>El estudiante evidencia leer</i>	<i>El estudiante evidencia leer</i>	<i>El estudiante evidencia tener la habilidad de</i>	<i>El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer</i>	<i>El estudiante evidencia conocer</i>
IV	<ul style="list-style-type: none"> dos textos relacionados. 	<ul style="list-style-type: none"> descripciones: cuadros de dos entradas y esquemas de tres elementos, explicaciones: de Ciencias Naturales; argumentaciones: avisos. 	<ul style="list-style-type: none"> integrar y generalizar información distribuida en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico; reponer información no explícita; perseguir en el texto ubicando en él información nueva; comprender traducciones de un código a otro (numérico a verbal, verbal a gráfico). 	<ul style="list-style-type: none"> en el cuento, la moraleja implícita; en la historieta, el tema implícito; en la tapa de libro de cuentos, al protagonista; en la descripción, la asociación entre subtemas y subsubtemas; en la argumentación, los adjetivos persuasivos; en la explicación, la función esclarecedora de las preguntas y las comparaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de "cuadro", la definición propia de "adivinanza"; el propósito de algunos recursos explicativos; la función resumidora del título; el significado de palabras que tienen varios, basándose en su conocimiento del lenguaje.
III	<ul style="list-style-type: none"> textos relativamente extensos (hasta siete párrafos); dibujos secuenciados (hasta cuatro). 	<ul style="list-style-type: none"> descripciones con subtemas: enciclopédica y periodística (noticia); Narraciones: historietas. 	<ul style="list-style-type: none"> localizar información separándola de otra, cercana; Interpretar reformulaciones que sintetizan algunos datos; Inferir información apoyándose en el conocimiento extratextual; Discriminar un significado en palabras que tienen varios, basándose en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> en la noticia, el formato y la intención; en el cuento lineal, los personajes secundarios, los atributos de los personajes, el desenlace, el autor y las causas explícitas; en la historieta, el orden de las acciones; en el afiche, la función del tamaño de la tipografía. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "noticia", "intención", "desenlace", "autor", "párrafo" y "narración".
II	<ul style="list-style-type: none"> párrafos (hasta cuatro); listas breves (hasta dos); 	<ul style="list-style-type: none"> narraciones: cuentos de introducción-nudo-desenlace; instrucciones: recetas y afiches; descripciones con un tema: adivinanza. 	<ul style="list-style-type: none"> localizar información en medio de un texto breve y que no requiere ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas; localizar palabras de un solo significado; reconocer reformulaciones simples de frases; reconocer redundancias entre los códigos gráfico y verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> en el cuento lineal, el protagonista y el diseño característico; en la receta, la finalidad; en el afiche, el tema; en la descripción, atributos del objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "solución de la adivinanza", "título" "receta" e "instrucción"; la función de la fórmula "había una vez".
I	<ul style="list-style-type: none"> palabras; frases; imágenes de un cuadro. 		<ul style="list-style-type: none"> localizar información con un solo significado, en un lugar destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y delimitada de otras informaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> en la carta familiar, el remitente; en la historieta, las causas explícitas y el final. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "carta" e "historia".

53 Véase UNESCO-OREALC. 2008b. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC/UNESCO Santiago.

Cuadro A.2. Descripción de los niveles de desempeño en Lectura de los estudiantes del 6º grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

Nivel	Dominios: lo leído		Procesos: la lectura		
	Extensión	Clase y género	Generales	Relativos a textos específicos	Metalingüísticos
	<i>El estudiante evidencia leer</i>	<i>El estudiante evidencia leer</i>	<i>El estudiante evidencia tener la habilidad de</i>	<i>El estudiante evidencia tener la habilidad de reconocer</i>	<i>El estudiante evidencia conocer</i>
IV	<ul style="list-style-type: none"> textos con la máxima extensión (un texto extenso y su resumen) y la mayor cantidad de relaciones dadas en la prueba. 	<ul style="list-style-type: none"> descripciones: poemas. argumentaciones: cartas de lectores con dos razones. narraciones: crónicas periodísticas complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> integrar, jerarquizar y generalizar información distribuida a lo largo del texto; establecer equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico); reponer información implícita correspondiente al texto completo; reconocer los significados posibles de tecnicismos y de usos figurados del lenguaje; distinguir diferentes voces en un mismo texto, y matices de enunciación (certeza y duda). 	<ul style="list-style-type: none"> en el relato histórico, las versiones de un hecho, una entre diversas causas, y la función del título, el pie de foto y la imagen; en la noticia, la información cierta y la hipotética, y el hecho más importante; en la carta de lectores, la intención persuasiva y la tesis; en la descripción, el resumen correspondiente a su jerarquía informativa; en los textos con figuras poéticas, la personificación y la metáfora. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de "esquema", "tema", "orden de la información", "titular", "ampliación textual", "versión"; el contenido de las enciclopedias; la función persuasiva; la función del título y del texto de contratapa; la función aclaratoria de los paréntesis y la de la raya de diálogo.
III	<ul style="list-style-type: none"> dos textos relacionados; párrafos densos; listas de hasta siete elementos complejos; textos de extensión media (hasta doce párrafos). 	<ul style="list-style-type: none"> descripciones: de las Ciencias Sociales, cuadros comparativos de dos entradas y esquemas de tres elementos; instrucciones: recetas; narraciones: cuentos con conflicto "psicológico", fábulas con dos protagonistas y moraleja implícita, ambos con diálogo; 	<ul style="list-style-type: none"> localizar información discriminándola de otras informaciones cercanas; interpretar reformulaciones y síntesis; integrar datos distribuidos en un párrafo; reponer información implícita en el párrafo; releer en busca de datos específicos; discriminar uno de los significados en palabras que tienen varios; reconocer el significado de partes de palabras (afijos), basándose en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> en los cuentos psicológicos, atributos y deseos implícitos de los personajes; en las leyendas, el conflicto; en los textos descriptivos, el tema o subtema explícito, una valoración implícita y la finalidad informativa; en las recetas, la ubicación de los ingredientes y la función de la numeración de los pasos; en la tapa del libro de cuentos, qué contenido se anticipa. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de "descripción", "instrucción", "finalidad", "narrador", "párrafo", "oración", "conflicto", "realista" y "fábula", y de algunos conectores usuales; la función de los afijos, los signos de exclamación y los pronombres; la forma de la ejemplificación.
II	<ul style="list-style-type: none"> tapas y contratapas de libros con los códigos gráfico y verbal; textos breves (hasta cinco párrafos). 	<ul style="list-style-type: none"> leyendas, relatos históricos; descripciones: de las Ciencias Naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> localizar información en medio del texto, que debe ser distinguida de otra, aunque ubicada en un segmento diferente; integrar información sobre lo dicho más lo ilustrado; identificar palabras de un solo significado. 	<ul style="list-style-type: none"> en la leyenda y el cuento lineal, las intenciones de los personajes y los fenómenos explícitos explicados; en el relato histórico, las causas explícitas; en la carta de lectores, el destinatario; en la contratapa, su soporte material (el libro). 	<ul style="list-style-type: none"> el significado del concepto de "explicación".
I	<ul style="list-style-type: none"> palabras; frases; párrafos; textos breves (hasta cuatro párrafos). 	<ul style="list-style-type: none"> narraciones: cuentos; descripciones: enciclopédica. 	<ul style="list-style-type: none"> localizar información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto (el comienzo o el final), repetida literalmente o mediante sinónimos, y diferenciada claramente de otras informaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> en el cuento lineal, el protagonista y el autor explícito; en la descripción, un atributo del ser caracterizado; en el relato histórico, un hecho desencadenante; en la noticia, la función informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> el significado de los conceptos de "autor", "noticia" e "información".

Cuadro A.3. Descripción de los niveles de desempeño en Matemática de los estudiantes del 3^{er} grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

Nivel	Descripción	Ejemplos específicos de desempeño
IV	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes identifican un elemento en un plano bidimensional y las propiedades de los lados de un cuadrado o rectángulo para resolver un problema. Resuelven situaciones problemáticas en el campo multiplicativo que involucran una incógnita en uno de los factores o que requieren aplicar equivalencia entre medidas usuales de longitud. Reconocen la regla de formación de una secuencia numérica e identifican su enunciado. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el enunciado de la regla de formación de una secuencia aditiva en el campo de números naturales de cuatro cifras. Resolver un problema que requiere una adición y una sustracción entre números naturales. Resolver un problema que involucra identificar la congruencia de los lados de un cuadrado y una división de una medida de longitud por un número.
III	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos identifican elementos de figuras geométricas no usuales e interpretan distintos tipos de gráficos para extraer información y resolver problemas que implican operar con los datos. Resuelven problemas en el campo multiplicativo, o que incluyen una ecuación aditiva o que requieren dos operaciones. Resuelven problemas en el campo aditivo con unidades de medida y sus equivalencias o que incluyen fracciones usuales. Reconocen la regla de formación de una secuencia gráfica o numérica aditiva para poder continuarla. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los lados de figuras geométricas no usuales de más de cuatro lados. Identificar equivalencia entre medidas usuales de longitud: metro y centímetro. Resolver un problema que requiere una sustracción con sentido de complemento. Resolver un problema que requiere una división con sentido de reparto equitativo y resto cero entre números naturales. Resolver problemas que requieren interpretar un gráfico de barras o de un pictograma para extraer datos y operar con ellos. Resolver un problema de medidas que incluye la fracción: $\frac{1}{2}$.
II	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes reconocen la organización decimal y posicional del sistema de numeración y los elementos de figuras geométricas. Identifican un recorrido en un plano y la unidad de medida o el instrumento más apropiado para medir un atributo de un objeto conocido. Interpretan tablas y cuadros para extraer información y comparar datos. Resuelven problemas en el campo aditivo o que requieren una multiplicación con sentido de proporcionalidad en el campo de los números naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Componer números de tres cifras identificando unidades, decenas y centenas. Identificar el dibujo de un cubo entre otros cuerpos geométricos. Identificar la unidad de medida para medir la longitud de un objeto conocido. Interpretar información de un cuadro de doble entrada. Resolver un problema que involucra una adición con sentido de "agregar" en el campo de los números naturales de tres cifras. Resolver un problema que requiere una multiplicación con sentido de proporcionalidad entre números naturales.
I	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos reconocen la relación de orden entre números naturales y las figuras geométricas usuales de dos dimensiones en dibujos simples. Localizan posiciones relativas de un objeto en una representación espacial. Interpretan tablas y gráficos para extraer información directa. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer el número mayor de un conjunto de números naturales de tres cifras. Reconocer triángulos y círculos. Interpretar información directa de un gráfico de barras.

Cuadro A.4. Descripción de los niveles de desempeño en Matemática de los estudiantes del 6^{to} grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

Nivel	Descripción	Ejemplos específicos de desempeño
IV	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes encuentran promedios y resuelven cálculos, combinando las cuatro operaciones básicas en el campo de los números naturales. Identifican paralelismo y perpendicularidad en una situación real y concreta y la representación gráfica de un porcentaje. Resuelven problemas que involucran propiedades de los ángulos de triángulos y cuadriláteros, que integran áreas de diferentes figuras o dos operaciones entre números decimales. Resuelven problemas que involucran el concepto de fracción. Hacen generalizaciones para continuar una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar calles perpendiculares en el plano de una ciudad. Resolver un problema que implica calcular el ángulo interior de un triángulo, conociendo los otros dos. Resolver un problema que involucra el concepto de fracción de un entero y de reparto equitativo. Resolver un problema que requiere calcular el promedio de cinco números. Identificar la regularidad de una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación complejo para continuarla.
III	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos comparan fracciones, usan el concepto de porcentaje en el análisis de la información y en la resolución de problemas que requieren calcularlo. Identifican perpendicularidad y paralelismo en el plano, como así también cuerpos y sus elementos sin un apoyo gráfico. Resuelven problemas que requieren interpretar los elementos de una división o equivalencia de medidas. Reconocen ángulos centrales y figuras geométricas de uso frecuente, incluido el círculo, y recurren a sus propiedades para resolver problemas. Resuelven problemas de áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros. Hacen generalizaciones que les permiten continuar una secuencia gráfica o hallar la regla de formación de una secuencia numérica que responde a un patrón algo complejo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar fracciones de numerador igual a uno. Reconocer rectas perpendiculares en el plano. Resolver un problema que requiere calcular duraciones. Resolver un problema que involucra una división y focaliza en el resto. Resolver un problema que implica calcular el perímetro de un rectángulo. Resolver un problema que requiere el cálculo de un porcentaje. Identificar qué figuras son las caras de un cuerpo geométrico determinado. Identificar la regularidad de una secuencia gráfica que responde a un patrón de formación algo complejo para continuarla.
II	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes analizan e identifican la organización del sistema de numeración decimal posicional, estiman pesos (masas) expresándolos en la unidad de medida pertinente al atributo a medir. Reconocen figuras geométricas de uso frecuente y sus propiedades para resolver problemas. Interpretan, comparan y operan con información presentada en diferentes representaciones gráficas. Identifican la regularidad de una secuencia que responde a un patrón simple. Resuelven problemas referidos al campo aditivo, en diferentes campos numéricos (naturales y expresiones decimales), incluidas fracciones en sus usos frecuentes o equivalencia de medidas. Resuelven problemas que requieren multiplicación o división, o dos operaciones con números naturales o que incluyen relaciones de proporcionalidad directa. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar información de una tabla y operar con los datos obtenidos. Interpretar y comparar información de un cuadro de doble entrada. Identificar la regularidad de una secuencia multiplicativa sencilla para continuarla. Resolver un problema que requiere una sustracción entre expresiones decimales del orden de los centésimos y equivalencia entre metros y centímetros. Resolver un problema que requiere una división entre números naturales. Resolver un problema que involucra dos operaciones: una suma y una multiplicación, entre números naturales. Resolver un problema que incluye la noción de medios y cuartos. Reconocer la congruencia de los lados de un cuadrado y de un rectángulo para resolver un problema.
I	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos ordenan números naturales de hasta cinco cifras y expresiones decimales de hasta milésimos. Reconocen cuerpos geométricos usuales y la unidad de medida pertinente al atributo a medir. Interpretan información en representaciones gráficas para compararla y traducirla a otra forma de representación. Resuelven problemas que requieren una sola operación, en el campo aditivo y en el campo de los números naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar información directa de un gráfico circular. Interpretar información directa de un gráfico de barras. Comparar expresiones decimales del orden de los centésimos para identificar la menor. Resolver un problema con datos explícitos empleando una estrategia de solución basada en una sustracción para calcular el complemento, en el campo de los números naturales de tres cifras.

Cuadro A.5. Descripción de los niveles de desempeño en Ciencias de los estudiantes del 6^{to} grado de la educación primaria – Estudio SERCE.

Nivel	Descripción	Ejemplos específicos de desempeño
IV	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes utilizan conocimientos científicos que requieren un grado de formalización y abstracción alto, transfiriéndolos a distintos tipos de situaciones. • Identifican los conocimientos científicos involucrados en una situación problemática formal y referida a aspectos, dimensiones o análisis alejados del entorno próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar información presentada en cuadros de mayor complejidad que en los niveles inferiores, por intervenir mayor cantidad de variables. • Detectar regularidades para clasificar y caracterizar fenómenos. • Designar los cambios de estado por su nombre, reconocer la reversibilidad de los procesos e identificar los cambios de estado más presentes en la vida cotidiana. • Reconocer manifestaciones de distintas formas de energía en la vida cotidiana. • Movilizar conocimientos sobre la salud humana para acceder a información simple, de resultados de exámenes de sangre, por ejemplo. • Interpretar sencillos fenómenos ópticos que permitan explicar las sombras. • Usar modelos explicativos.
III	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes explican situaciones cotidianas sobre la base de evidencias científicas, utilizan modelos descriptivos sencillos para interpretar fenómenos del mundo natural y plantean conclusiones a partir de la descripción de actividades experimentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los fenómenos del día y la noche, y orientarse según el sol. • Reconocer los cambios de estado y la reversibilidad de los procesos: conservación de la masa y del volumen. • Reconocer fuentes de energía y transformaciones de la energía, así como sus aplicaciones en el hogar y en la vida cotidiana. • Diferenciar fenómenos físicos y químicos. • Reconocer un circuito eléctrico y sus partes, así como el papel de la pila, y materiales conductores y no conductores. • Reconocer variables y la incidencia de una o dos variables en una situación analizada. • Analizar situaciones experimentales y proponer la pregunta al responder una situación presentada en un texto. • Utilizar modelos explicativos sencillos.
II	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes aplican contenidos científicos aprendidos en el contexto escolar; comparan, ordenan e interpretan información; reconocen relaciones de causalidad, y clasifican seres vivos de acuerdo con un criterio. • Acceden y tratan información presentada en distintos formatos (tablas, cuadros, esquemas, imágenes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar criterios de clasificación de los seres vivos y el uso de taxonomías. • Establecer relaciones de la cadena alimentaria entre los seres vivos. • Identificar una cadena trófica sencilla. • Interpretar y comparar información presentada en textos, cuadros, tablas de datos y gráficos. • Analizar resultados de experimentos sencillos y llegar a conclusiones a partir de ellos. • Reconocer los estados de la materia y sus características.
I	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes relacionan conocimientos científicos con situaciones cotidianas próximas a su entorno. • Explican el mundo inmediato a partir de sus propias observaciones y experiencias, y las relacionan con el conocimiento científico en forma simple y lineal. • Describen hechos concretos y simples mediante procesos cognitivos como recordar e identificar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conocimientos en situaciones cotidianas y domésticas. • Demostrar conocimientos y actitudes tendientes a promover hábitos saludables de vida con incidencia marcada en la vida personal y social. • Diferenciar plantas de animales.

B. Datos estadísticos

Leyenda:

- CINE 0 : Educación pre-escolar
- CINE 1 : Educación primaria
- CINE 2 : Educación secundaria (baja)
- CINE 3 : Educación secundaria (alta)
- CINE 2 y 3 : Educación secundaria (baja y alta combinadas)
- CINE 4 : Educación post secundaria no terciaria
- CINE 5 y 6 : Educación superior (universitaria y no universitaria incluyendo programas doctorales)

Convenciones usadas:

- ... No hay datos disponibles
- * Estimación nacional
- ** Estimación del UIS
- . No se aplica
- n Los datos se refieren al año escolar o fiscal (o financiero) n antes del año o período de referencia.

		Inversión en educación. 2008.													
		Gasto público en educación como % del PIB				Gasto público en educación como % del gasto público total				Gasto público por alumno en educación como % del PIB per cápita				Gasto privado como % del gasto total para establecimientos educativos	
País	Fuente	2000		2008		2000		2008		Primaria (CINE 1)		Secundaria (CINE2-3)		Primaria (CINE 1)	Secundaria (CINE2-3)
Anguila	AI	7,6	**,+1	3,5		14,4	-2	10,7		1,6	-1			30,4	...
Antigua y Barbuda	AG	3,2	-1	...		...		...		...		...	...	...	...
Antillas Holandesas	AN	...		...		13,6		...		...		...	...	...	...
Argentina	AR	4,6	**	4,9	-1	13,7	**	13,5	-1	14,7	-1	21,9	-1	7,3	10,7
Aruba	AW	4,8		4,9	-1	16,0		17,3	-1	12,1	-1	17,5	-1	...	...
Bahamas	BS	3,6	**	...		19,7	**	...		...		...	...	...	...
Barbados	BB	5,6		6,7		14,4		15,7		27,7	*	24,8	*	...	2,7
Belice	BZ	5,0		5,1	-1	16,3	**	16,8	*,-1	14,3	-1	21,0	-1	...	...
Bermuda	BM	2,2	-2	1,2	-2	17,0	-2	...		7,7	-2	7,1	-2	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	BO	5,5		6,3	-2	15,8		...		13,7	**,-2	14,5	**,-2	...	...
Brasil	BR	4,0		5,2	-1	12,0		16,1	-1	17,7	-1	18,5	-1	...	...
Chile	CL	3,9		3,4	-1	16,0		18,2	-1	11,9	-1	13,4	-1	27,1	27,3
Colombia	CO	3,7		3,9		17,4		14,9		12,4		14,8		18,0	31,1
Costa Rica	CR	4,4		5,0		21,1	¹	22,8		...		...		...	...
Cuba	CU	7,2		13,6		15,1		18,5		44,7		51,9		1,6	...
Dominica	DM	5,0	**,-1	4,8		...		11,3		22,2		19,0		...	...
Ecuador	EC	1,3		...		8,0		...		...		...		...	...
El Salvador	SV	2,5		3,6		18,6		13,1	*,-1	8,5		9,1		1,1	0,9
Granada	GD	...		...		...		...		...		...		...	...
Guatemala	GT	...		3,2		...		...		10,5		6,2		26,2	74,3
Guyana	GY	8,5	**	6,1	-1	18,2	**	12,5	-1	14,4	-1	17,1	-1	...	...
Haití	HT	...		...		...		...		...		...		...	...
Honduras	HN	...		...		...		...		1,1		1,1		...	...
Islas Caimán	KY	...		2,6	-2	...		...		15,8	-2	22,2	-2	...	...
Islas Turcas y Caicos	TC	...		...		16,8		...		...		...		...	...
Islas Vírgenes Británicas	VG	3,3	¹	3,2	-1	9,0	¹	14,6	-1	8,1	-1	17,1	-1	...	...
Jamaica	JM	5,0		6,2		10,8		...		15,8		26,8		...	...
México	MX	4,9		4,8	-1	23,6		...		13,3	-1	13,5	-1	14,0	22,8
Montserrat	MS	3,9		...		3,1	**	...		...		...		...	...
Nicaragua	NI	3,9		...		17,8		...		9,8	-2	4,5	-2	...	...
Panamá	PN	5,0		3,8		7,3	¹	...		7,5		10,0		...	...
Paraguay	PY	5,3		4,0	-1	11,2		11,9	-1	10,7	-1	16,3	-1	15,8	20,1
Perú	PE	2,9	¹	2,7		21,3	¹	20,7		8,2		10,0		20,3	38,3
República Dominicana	DO	1,9	**	2,2	-1	13,1	¹	11,0	-1	7,4		6,5		50,0	54,7
San Cristóbal y Nieves	KN	6,4		...		14,7		...		...		...		...	...
Santa Lucía	LC	7,8	**	6,3		21,3	-1	12,9		...		...		...	...
San Vicente y las Granadinas	VC	9,4		7,0	-1	13,4	**	13,8	¹	24,9	-1	...		...	...
Suriname	SR	...		...		...		...		...		...		...	...
Trinidad y Tobago	TT	3,8	**	...		12,5	**	...		9,1	-1	9,9	**,-1	...	...
Uruguay	UY	2,4		2,8	-2	11,8		11,6	-2	8,5	-2	10,4	-2	...	...
Venezuela (República Bolivariana de)	VN	...		3,7	-1	...		...		9,1	-1	8,1	-1	...	...

Educación preprimaria / CINE 0. 2008.																		
Fuente	Sistema educativo Educación preprimaria (CINE 0)		Matrícula (CINE 0)			Tasa neta de matrícula (CINE 0)												
	Edad de admisión	Duración	MF	%F		2000			2008									
						MF	F	IPG	MF	F	IPG							
AI	3	2	450	50,9		90,4	**	...	...	94,5	**	90,9	**	0,92	**	
AG	3	2	2.356	48,9		...	...	...	...	66,3	*,-1	66,2	*,-1	1,00	*,-1
AN	4	2	...	...		99,5		100,0	1,01	...	...	...	...	...	...
AR	3	3	1.373.577	-1	49,5	-1	60,2		60,7	1,02	66,4	-2	66,9	-2	1,01	-2		
AW	4	2	2.740	49,4		95,8		91,6	0,92	99,0		100,0		1,02				
BS	3	2	...	...		15,3	**	15,9	**	1,09	**	...	...	...	...
BB	3	2	5.931	50,2	*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BZ	3	2	5.801	50,5		25,0		24,5	0,96	38,2		39,0		1,04				
BM	4	1	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BO	4	2	237.957	-1	49,1	-1	35,9		36,2	1,02	39,7	-1	39,9	-1	1,01	-1		
BR	4	3	6.784.955	48,7		46,8		46,9	1,00	50,0		49,9		1,00				
CL	3	3	407.418	-1	50,1	-1	...	...	...	52,8	-1	54,1	-1	1,05	-1
CO	3	3	1.312.470	48,8		36,0	**	36,3	**	1,02	**	43,6		43,8		1,01		
CR	4	2	107.941	48,6		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
CU	3	3	442.621	48,6		98,7		100,0	1,03	98,8		99,0		1,01				
DM	3	2	2.006	49,2		64,9	**	73,8	**	1,31	**	...	...	...	...
EC	5	1	291.059	**	49,4	**	55,6		56,4	1,03	83,3	-1	83,7	-1	1,01	-1		
SV	4	3	223.920	49,7		39,2		39,8	**	1,03	**	50,8		51,9		1,04		
GD	3	2	3.808	49,8		90,6	**,+1	91,9	**,+1	1,03	**,+1	95,2		97,2		1,04		
GT	3	4	477.920	49,5		37,3		36,9	0,98	28,2		28,4		1,01				
GY	4	2	27.153	48,8		...	...	...	...	70,9		70,8		1,00	
HT	3	3	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HN	3	3	227.394	49,7		21,6		22,1	**	1,05	**	27,0		27,3		1,03		
KY	3	2	1.274	53,5		53,9	*	52,1	*	0,94	*	92,8	*	94,7	*	1,05	*	
TC	4	2	...	...		...	...	...	...	73,4	**,-3	67,8	**,-3	0,85	**,-3
VG	3	2	653	-2	51,6	-2	47,4	*	46,0	*	0,94	*	83,8	*,-2	87,9	*,-2	1,10	*,-2
JM	3	3	133.903	50,3		76,9		77,8	1,02	84,3	-1	85,1	-1	1,02	-1			
MX	4	2	4.756.870	49,5		67,0		67,7	1,02	96,9	-1	97,3	-1	1,01	-1			
MS	3	2	...	...		...	...	...	...	72,7	*,-1	63,2	*,-1	0,76	*,-1
NI	3	3	220.529	49,2		28,6		29,1	1,04	55,8		56,1		1,01				
PN	4	2	94.928	49,1		43,9		44,1	1,01	61,0		61,2		1,00				
PY	3	3	152.363	-1	49,3	-1	25,9	-1	26,4	-1	1,04	-1	31,2	-1	31,6	-1	1,02	-1
PE	3	3	1.276.268	49,3		58,6		59,1	1,02	64,2	-1	64,5	-1	1,01	-1			
DO	3	3	222.241	49,1		28,6		29,0	1,03	30,6		30,8		1,02				
KN	3	2	1.608	50,5		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LC	3	2	3.882	49,9		48,8		49,9	**	1,05	**	51,3		51,3		1,00		
VC	3	2	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SR	4	2	17.467	49,5		...	...	...	...	80,1		79,9		0,99	
TT	3	2	29.585	49,2	*	49,5		50,4	**	1,04	**	65,7	*	65,6	*	1,00	*	
UY	3	3	122.089	-1	49,1	-1	52,9		72,2	-1	72,6	-1	1,01	-1		
VN	3	3	1.183.816	49,1		44,2		44,7	1,02	55,1	-1	55,3	-1	1,01	-1			

Educación preprimaria / CINE 0. 2008.																		
Fuente	Años de esperanza de vida (CINE 0)		Tasa de asistencia escolar, en edad anterior a la edad teórica de inicio del nivel primario										% Docentes certificados (CINE 0)					
	2000	2008	Según género			Según quintil de ingreso			Según área geográfica				MF	F				
			MF	M	F	Quintile inferior	Quintile superior	Urbano	Rural	MF	F							
AI	2,4	**	1,9	**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AG	...		1,4	*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28,9	-1	28,9	-1	
AN	2,2		...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AR	1,8		2,1	-1	90,8	-2	91,0	-2	90,6	-2	84,7	-2	94,6	-2	...	...	...
AW	2,0		2,1		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BS	0,3		...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BB	...		...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	49,7	-1	51,0	-1	
BZ	0,5		0,8		...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,3	-1	9,4	-1	
BM	...		...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BO	0,9		1,0	-1	60,8	-1	58,6	-1	62,6	-1	56,9	-1	62,6	-1	63,3	-1	57,0	-1
BR	1,8		2,0		93,6		93,2		93,9		90,4		99,6		94,4		90,1	
CL	1,6	**	1,7	-1	87,0	-2	88,2	-2	85,8	-2	81,5	-2	93,8	-2	89,6	-2	69,6	-2
CO	1,2		1,5		80,3		79,5		81,2		73,6		93,8		85,2		69,0	
CR	0,9		1,4		73,0		69,4		77,1		67,1		95,4		78,4		66,7	
CU	3,4		3,2	1	...		...		...		...		...		...		...
DM	1,4	*	1,5	**	...		...		...		...		...		...		...
EC	0,7		1,0	**	88,1		87,0		89,2		77,9		96,6		92,8		79,6	
SV	1,3		1,8		75,3		75,1		75,5		59,7		98,0		83,0		66,0	
GD	1,7	**	2,1		...		...		...		...		...		...		...
GT	1,0		1,2		99,2	-	98,4	-	100,0	-	98,4	-2	100,0	-2	100,0	-2	98,6	-2
GY	2,4		1,7		...		...		...		...		...		...		...
HT					...		...		...		...		...		...		...
HN	0,7		1,2		45,8	-1	45,1	-	46,6	-	36,6	-1	74,9	-1	52,0	-1	41,7	-1
KY	1,1	*	2,1	*	...		...		...		...		...		...		...
TC					...		...		...		...		...		...		...
VG	1,5	*	1,8	*,-2	...		...		...		...		...		...		...
JM	2,5		2,6		...		...		...		...		...		...		...
MX	1,5		2,3		93,9		94,6		93,1		89,7		97,5		96,6		89,9	
MS			1,9	*,-1	...		...		...		...		...		...		...
NI	1,1		1,7		...		...		...		...		...		...		...
PN	0,9		1,4		78,7		81,4		75,8		68,6		96,2		85,4		69,6	
PY	0,9		1,1	-1	60,9		61,7		60,2		40,9		87,1		71,7		50,0	
PE	1,8		2,2		68,1		66,9		69,3		58,5		72,1		75,7		57,7	
DO	1,0		1,0		77,6		73,7		81,8		81,1		88,8		77,1		78,5	
KN	2,6	*			...		...		...		...		...		...		...
LC	1,3		1,4		...		...		...		...		...		...		...
VC			1,6	**,+1	...		...		...		...		...		...		...
SR	1,7	1	1,6		...		...		...		...		...		...		...
TT	1,2		1,6	*	...		...		...		...		...		...		...
UY	1,9		2,4	-1	96,0		95,9		96,2		94,9		99,2		96,6		87,8	
VN	1,5		2,1		91,8		92,4		91,3		88,1		99,0		...		...

Educación primaria / CINE 1. 2008.										
Fuente	Sistema educativo Educación primaria (CINE 1)		Matrícula (CINE 1)				Tasa neta de ingreso (CINE 1)			
	Edad de admisión	Duración	MF	% F		MF	IPG			
AI	5	7	1.610		49,3		88,6	**	1,24	**
AG	5	7	11.569	-1	48,9	-1	...		...
AN	6	6	...		...		...		...
AR	6	6	4.685.696	-2	48,8	-2	98,6	-2	0,97	-2
AW	6	6	10.012		48,5		84,7	**,-3	1,02	**,-3
BS	5	6	37.122	-1	49,1	-1	70,7	-1	1,01	-1
BB	5	6	22.849	*	49,0	*	...		...
BZ	5	6	51.994		48,6		65,2		0,96	
BM	5	6	4.678	-2	46,2	-2	...		...
BO	6	6	1.512.002	-1	49,0	-1	66,1	-1	1,01	-1
BR	7	4	17.812.436		47,2		...		...
CL	6	6	1.679.017	-1	47,8	-1	...		...
CO	6	5	5.285.523		48,8		63,8		0,98	
CR	6	6	534.816		48,4		...		...
CU	6	6	871.444		48,0		96,6		1,02	
DM	5	7	8.369		48,7		54,2	*	1,25	*
EC	6	6	2.039.168	-1	49,0	-1	90,0	-1	1,01	-1
SV	7	6	993.795		48,2		64,5		1,02	
GD	5	7	13.873		47,7		79,6	-1	0,95	-1
GT	7	6	2.500.575		48,0		71,6		0,98	
GY	6	6	107.456		48,8		62,0	-1	0,99	-1
HT	6	6	...		...		...		...
HN	6	6	1.276.495		49,0		62,7		1,05	
KY	5	6	3.736		47,9		84,2	**,-1	1,06	**,-1
TC	6	6	...		...		54,2	**,-3	0,90	**,-3
VG	5	7	3.044	-1	48,8	-1	70,2	**,-3	1,12	**,-3
JM	6	6	310.021	-1	49,0	-1	73,5	**,-3	1,00	**,-3
MX	6	6	14.631.498	-1	48,8	-1	94,9		1,00	
MS	5	7	497	-1	49,3	-1	47,9	*,-1	1,37	*,-1
NI	6	6	944.341		48,4		66,7		1,02	
PN	6	6	445.107		48,2		...		...
PY	6	6	894.422	-1	48,3	-1	64,6	-1	1,02	-1
PE	6	6	3.993.965	-1	49,0	-1	76,4	-1	1,00	-1
DO	6	6	1.305.661		47,4		55,8		0,96	
KN	5	7	6.474		49,8		...		...
LC	5	7	20.938		49,1		68,7	**,-2	1,02	**,-2
VC	5	7	15.532		47,4		64,8	**,-3	0,89	**,-3
SR	6	6	69.604		48,3		86,1		1,00	
TT	5	7	130.880		48,5		67,5		1,00	
UY	6	6	359.439	-1	48,3	-1	...		...
VN	6	6	3.439.199		48,3		63,2		1,02	

Educación primaria / CINE 1. 2008.

Tasa neta ajustada de matrícula (CINE 1)												Porcentaje de repetidores 1er grado de primaria						Tasa de conclusión primaria (CINE 1)		
2000						2008						2008								
MF		F		IPG		MF		F		IPG		MF		M		F		pob. (15-19)	pob. (20-24)	pob. (25-29)
99,3	**,+1	99,6	**,+1	1,01	**,+1	92,9	**	93,0	**	1,00	**	1,4	-3	2,9	-3	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	74,0	*,-1	73,4	*,-1	0,98	*,-1	3,4	-1	4,2	-1	2,5	-1	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	99,1	-3	...	...	...	...	10,0	-2	11,4	-2	8,4	-2	97,8	98,1	97,1
98,5	...	97,2	...	0,97	...	99,2	...	98,8	...	0,99	...	13,6	...	15,1	...	11,9	...	...	...	...
86,4	**	86,3	**	1,00	**	90,8	-1	92,4	-1	1,03	-1	...	...	...	...	...	...	99,7	99,1	98,8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	a	...	a	...	a	...	97,7	98,5	98,4
91,6	...	91,4	...	1,00	...	99,7	...	99,9	...	1,00	...	14,0	...	15,4	...	12,5	...	81,1	79,1	76,6
...	...	...	...	...	...	100,0	-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96,3	...	96,4	...	1,00	...	95,0	-1	95,4	-1	1,01	-1	2,5	-1	2,6	-1	2,4	-1	93,0	89,5	78,5
92,5	...	...	...	...	...	95,1	...	94,3	...	0,98	...	24,5	-3	...	...	...	...	94,7	93,8	90,3
...	...	...	...	...	...	94,5	-1	94,1	-1	0,99	-1	2,7	-1	3,1	-1	2,1	-1	98,7	98,2	97,1
96,8	**	96,7	**	1,00	**	93,5	...	93,6	...	1,00	...	5,1	...	5,7	...	4,4	...	93,6	91,1	89,0
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	...	16,4	...	12,9	...	94,1	90,7	89,0
99,1	-1	...	...	...	...	99,5	...	99,4	...	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97,4	**	96,8	**	0,99	**	75,6	*	80,0	*	1,12	*	10,8	...	14,7	...	6,7	...	96,2	96,5	95,5
99,5	...	...	...	...	...	99,3	-1	...	-1	...	-1	2,9	-1	3,1	-1	2,6	-1	94,6	93,4	90,9
88,9	1	89,5	1	1,01	1	95,6	...	96,5	...	1,02	...	13,0	...	14,5	...	11,4	...	76,1	74,1	70,9
83,9	**	80,6	**	0,93	**	98,5	...	99,0	...	1,01	...	2,7	...	3,2	...	2,2	...	...	...	...
86,7	...	83,3	...	0,93	...	96,4	...	94,9	...	0,97	...	24,8	...	26,3	...	23,1	...	62,6	58,6	52,7
...	...	...	...	...	...	98,5	...	98,5	...	1,00	...	1,0	...	1,2	...	0,8	...	...	...	...
...
88,4	...	88,8	...	1,01	...	97,2	...	98,3	...	1,02	...	12,2	...	13,2	...	11,0	...	79,2	75,8	68,2
99,5	*	...	...	...	...	86,9	*	81,5	*	0,88	*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100,0	-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97,8	**	...	...	...	...	97,1	**,-1	98,5	**,-1	1,03	**,-1	6,4	-1	10,3	-1	2,1	-1	...	...	...
93,2	...	93,4	...	1,00	...	85,5	-1	84,9	-1	0,99	-1	3,3	**,-1	4,1	**,-1	2,4	**,-1	...	...	...
99,4	...	99,9	...	1,01	...	99,4	-1	99,6	-1	1,00	-1	5,8	-1	6,9	-1	4,7	-1	95,7	93,0	88,5
...	...	...	...	...	...	96,2	*,-1	...	...	...	...	12,5	-1	14,3	-1	11,1	-1	...	...	...
82,7	...	83,5	...	1,02	...	93,4	...	93,8	...	1,01	...	20,0	...	21,6	...	18,2	...	70,8	70,9	64,6
98,8	...	98,8	...	1,00	...	98,9	...	98,5	...	0,99	...	8,7	...	9,9	...	7,5	...	94,6	94,9	92,7
96,5	-1	96,7	-1	1,00	-1	90,7	-1	90,8	-1	1,00	-1	7,4	-1	8,4	-1	6,3	-1	89,3	88,6	84,6
100,0	...	...	...	...	...	99,7	-1	...	...	...	...	3,9	-1	4,1	-1	3,7	-1	93,9	93,2	89,1
82,1	...	82,7	...	1,01	...	82,4	...	83,3	...	1,02	...	2,7	...	2,4	...	3,1	...	88,3	86,1	80,9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,4	...	4,9	...	1,9	...	...	...	...
97,3	**	96,9	**	0,99	**	93,5	...	93,2	...	0,99	...	8,2	...	11,2	...	4,9	...	...	...	...
98,4	**	...	...	...	...	97,5	...	...	...	...	...	6,9	...	9,6	...	3,9	...	...	...	...
92,4	**	94,4	**	1,04	**	90,1	...	89,6	...	0,99	...	19,6	...	23,6	...	14,9	...	91,1	87,4	86,4
94,0	...	94,3	...	1,01	...	95,3	...	95,1	...	0,99	...	11,3	...	13,2	...	9,2	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	97,8	-1	97,9	-1	1,00	-1	14,4	-1	16,8	-1	11,8	-1	96,7	96,6	95,7
89,5	...	90,2	...	1,02	...	92,1	...	92,5	...	1,01	...	5,4	...	6,5	...	4,2	...	93,5	93,5	91,6

Educación secundaria / CINE 2 y 3. 2008.						
Sistema educativo Educación secundaria (CINE 2-3)			Matrícula total (CINE 2-3)			
Fuente	Edad de admisión	Duración	% MF		% F	
AI	12	5	1.008		49,9	
AG	12	5	7.838	-1	51,1	-1
AN	12	6	...		...
AR	12	6	3.481.085	-2	52,1	-2
AW	12	5	7.270		51,3	
BS	11	6	34.217	-1	50,4	-1
BB	11	5	20.337	*	50,3	*
BZ	11	6	31.120		51,4	
BM	11	7	4.518	-2	51,5	-2
BO	12	6	1.052.014	-1	48,4	-1
BR	11	7	23.423.870	-1	51,7	-1
CL	12	6	1.611.631	-1	49,8	-1
CO	11	6	4.772.189		51,4	
CR	12	5	380.813		50,0	
CU	12	6	865.602		48,6	
DM	12	5	7.309		49,0	
EC	12	6	1.141.866	-1	49,5	-1
SV	13	6	539.277		50,1	
GD	12	5	12.469		47,3	
GT	13	5	902.796		48,3	
GY	12	5	74.673		50,3	
HT	12	7	...		...
HN	12	5	566.938		55,3	
KY	11	6	3.198		51,9	
TC	12	5	...		...
VG	12	5	1.921	-1	53,8	-1
JM	12	5	257.186		50,4	
MX	12	6	11.122.276	-1	51,3	-1
MS	12	5	347	-1	46,4	-1
NI	12	5	462.198		52,6	
PN	12	6	266.760		50,9	
PY	12	6	532.103	-1	50,1	-1
PE	12	5	2.861.313	-1	50,0	-1
DO	12	6	909.331		53,7	
KN	12	5	4.396		50,8	
LC	12	5	16.014		50,9	
VC	12	5	11.641		52,3	
SR	12	7	48.134		55,5	
TT	12	5	95.275	**	51,1	**
UY	12	6	294.852	-1	48,8	-1
VN	12	5	2.224.214		51,4	

Educación secundaria / CINE 2 y 3. 2008.																		
Tasa neta de matrícula (CINE 2-3)									Tasa de conclusión 1er ciclo de secundaria (CINE 2)			Tasa de conclusión 2do ciclo de secundaria (CINE 3)						
2000					2008						2008			2008				
MF	F		IPG		MF	F		IPG		pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)			
98,7	**	...	...	...	80,8	**,-3	79,1	**,-3	0,96	**,-3	...	...	...	...	...	...
...		
80,5	...	85,4	...	1,13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79,3	-1	81,9	-1	1,07	-1	79,4	-2	83,6	-2	1,11	-2	81,0	75,8	72,4	68,8	63,5	57,6	
81,0	...	83,3	...	1,06	...	74,6	...	77,6	...	1,08	...	...	...	...	...	...	...
72,4	**	71,1	**	0,97	**	86,1	-1	88,5	-1	1,06	-1	97,0	96,2	95,4	86,5	84,7	83,0	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97,3	96,1	93,9	94,9	91,5	89,1
56,5	**	58,4	**	1,07	**	63,4	-1	66,0	-1	1,09	-1	...	...	...	38,5	34,5	31,2
...	
67,7	**,-1	67,0	**,-1	0,98	**,-1	69,9	-1	69,7	-1	0,99	-1	83,0	73,0	65,5	64,5	56,2	50,1	
68,5	...	71,0	...	1,08	...	77,0	-1	80,9	-1	1,10	-1	77,6	71,6	62,0	55,3	54,2	45,3	
...	...	...	...	...	85,3	-1	86,7	-1	1,03	-1	96,3	94,0	89,7	80,0	75,1	65,4	...
58,1	**	60,9	**	1,10	**	71,2	...	74,5	...	1,09	...	69,9	66,9	57,7	30,0	29,1	25,3	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60,6	54,7	48,2	44,8	43,0	37,6
77,1	...	79,0	...	1,05	...	84,3	...	84,7	...	1,01	...	...	...	...	...	...	...
75,6	**	81,8	**	1,17	**	...	...	...	...	...	...	66,8	49,1	37,0	21,5	16,9	12,7
47,2	...	47,9	...	1,03	...	59,2	-1	59,8	-1	1,02	-1	69,8	62,1	55,7	55,5	49,3	44,3	
47,0	**	46,5	**	0,98	**	55,0	...	55,8	...	1,03	...	58,4	53,9	50,9	36,5	36,0	33,1	
...	...	...	...	...	88,6	...	84,6	...	0,91	...	...	...	...	...	...	...	...
26,9	**	25,5	**	0,90	**	39,9	...	38,7	...	0,94	...	35,1	31,7	28,3	25,6	23,8	22,5	
...	
...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40,1	31,3	26,6	29,5	24,4	20,7
88,9	*	89,2	*	1,01	*	80,6	*	78,4	*	0,94	*	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	70,2	**,-3	68,7	**,-3	0,96	**,-3	...	...	...	...	...	...	...
79,6	**	82,7	**	1,08	**	83,9	**,-1	88,7	**,-1	1,12	**,-1	...	...	...	...	...	...
77,7	**	79,0	**	1,03	**	76,7	-1	78,4	-1	1,05	-1	...	...	...	...	...	...
57,3	**	57,1	**	0,99	**	70,9	-1	72,1	-1	1,03	-1	77,3	69,7	63,6	45,3	37,5	32,0	
...	...	...	...	...	95,6	*,-1	96,2	*,-1	1,01	*,-1	...	...	...	...	...	...	...
34,7	...	37,6	...	1,18	...	45,2	**	48,5	**	1,16	**	43,9	40,9	33,8	31,5	31,0	23,2	
61,1	**	63,7	**	1,09	**	65,6	...	68,7	...	1,10	...	75,9	71,1	66,2	56,3	53,3	49,0	
47,8	...	49,2	...	1,06	...	58,3	-1	60,2	-1	1,07	-1	67,4	59,4	48,2	48,4	44,9	34,8	
65,1	...	64,0	...	0,97	...	75,9	...	76,1	...	1,01	...	81,3	74,4	68,2	73,8	67,2	60,7	
39,2	...	43,5	...	1,24	...	57,7	...	63,4	...	1,22	...	78,5	71,9	60,3	52,4	45,9	34,1	
...	...	...	...	...	78,7	**	77,3	**	0,96	**	...	...	...	...	...	...	...
62,5	**	69,7	**	1,26	**	79,6	**	82,1	**	1,06	**	...	...	...	...	...	...
67,9	**	78,4	**	1,36	**	90,3	...	95,4	...	1,12	...	...	...	...	...	...	...
64,8	**,-1	70,5	**,-1	1,19	**,-1	64,6	**,-3	74,1	**,-3	1,34	**,-3	62,0	60,4	58,7	14,8	13,5	11,4	
66,7	**	69,8	**	1,10	**	73,9	**	76,4	**	1,07	**	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	67,7	-1	71,2	-1	1,11	-1	70,0	64,4	64,7	38,1	36,1	33,3	...
50,5	...	55,3	...	1,21	...	69,5	...	73,6	...	1,12	...	73,5	69,0	65,4	61,3	56,7	52,7	

Educación terciaria / CINE 5A-5B-6, logro educativo y alfabetización. 2008.																
Fuente	Número de alumnos en educación terciaria por cada 100 mil habitantes (total)				Logro educativo de la población de 25 años y más					Tasa de alfabetización						
					Sin escolaridad o educación primaria incompleta	CINE 1	CINE 2	CINE 3+4	CINE 5+6	Adultos (15 años y más)		Joven (15 hasta 24 años)				
	2000	2008	% MF	% MF		% MF	% MF	% MF	2008		2008					
								MF	IPG	MF	IPG					
AI	...	401	**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AG	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AN	1.408	...		...	...	...	...	...	96,3	**	1,00	**	98,3	**	1,00	**
AR	4.802	5.615	-1	19,2	35,0	11,6	23,2	11,1	97,7	**	1,00	**	99,1	**	1,00	**
AW	1.778	2.152		...	...	...	...	...	98,1	**	1,00	**	99,3	**	1,00	**
BS	...	...		1,5	8,3	19,1	70,2	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
BB	...	...		13,6	8,3	53,8	23,1	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
BZ	...	1.457		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BM	3.126	*,+1	1.387	**,-1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BO	3.382	3.802	*,-1	41,7	12,8	7,1	23,8	14,0	90,7	-1	0,90	-1	99,4	-1	0,99	-1
BR	1.607	3.116		31,0	26,5	13,0	21,2	8,1	90,0	-1	1,01	-1	97,8	-1	1,02	-1
CL	2.965	4.568	-1	...	...	...	...	...	98,6	...	1,00	...	99,2	...	1,00	...
CO	2.376	3.344		30,2	29,2	5,3	25,4	9,7	93,4	...	1,00	...	98,0	...	1,01	...
CR	...	...		22,0	28,9	13,8	18,5	15,0	96,0	**	1,00	**	98,1	**	1,01	**
CU	1.435	8.665	1	...	...	...	...	...	99,8	**	1,00	**	100,0	**	1,00	**
DM	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EC	...	4.027		...	...	...	...	...	84,2	-1	0,94	-1	95,4	-1	1,00	-1
SV	1.957	2.303		47,9	15,2	12,5	13,8	10,6	84,0	...	0,93	...	96,0	...	1,01	...
GD	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GT	...	1.771	-1	...	...	...	...	...	73,8	**	0,86	**	86,0	**	0,95	**
GY	...	1.141		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HT	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HN	1.483	2.053		...	...	...	...	...	83,6	-1	1,00	-1	93,9	-1	1,03	-1
KY	974	**	1.697	*	...	...	...	...	98,9	-1	1,00	-1	98,9	-1	0,99	-1
TC	...	5	**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VG	3.776	**	74	**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JM	1.611	2.486		...	...	...	...	...	85,9	**	1,13	**	95,0	**	1,07	**
MX	2.016	2.464		29,2	19,0	21,5	15,3	14,9	92,9	...	0,97	...	98,4	...	1,00	...
MS	...	997	**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NI	...	...		...	...	...	...	...	78,0	-3	1,00	-3	87,0	-3	1,04	-3
PN	4.079	4.034	-1	23,6	28,7	13,7	23,1	10,4	93,5	**	0,99	**	96,4	**	1,00	**
PY	1.574	2.984	-1	35,8	25,3	11,4	23,6	3,7	94,6	-1	0,98	-1	98,8	-1	1,00	-1
PE	3.150	3.431	**,-2	27,7	20,6	5,4	26,0	16,3	89,6	-1	0,89	-1	97,4	-1	0,99	-1
DO	...	...		...	...	...	...	...	88,2	-1	1,00	-1	95,8	-1	1,02	-1
KN	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LC	...	2.193		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VC	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SR	...	...		...	...	...	...	...	90,7	**	0,95	**	95,3	**	0,99	**
TT	...	...		...	...	...	...	...	98,7	**	0,99	**	99,5	**	1,00	**
UY	2.799	4.823	-1	...	...	...	...	...	97,9	-1	1,01	-1	98,8	-1	1,01	-1
VN	...	...		25,1	28,1	10,7	21,7	12,8	95,2	-1	1,00	-1	98,4	-1	1,01	-1

Paridad en la conclusión de la educación primaria y secundaria / CINE 1, 2 y 3. 2008.												
Paridad en la conclusión de la educación primaria (CINE 1)												
Fuente	Paridad de género			Paridad rural/urbano			Paridad quintil inferior/quintil superior			Paridad originario/no originario		
	pob. (15-19)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (15-19)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (15-19)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (15-19)	pob. (20-24)	pob. (25-29)
AI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AR	1,01	1,01	1,00	...	...	...	0,96	0,95	0,92	...	...	...
AW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BS	1,00	1,00	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BB	1,01	1,01	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BZ	1,05	1,02	0,97	0,71	0,74	0,81	...	...	...	...	...	...
BM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BO	0,98	0,98	0,88	0,91	0,84	0,61	0,89	0,73	0,43	0,94	0,92	0,87
BR	1,03	1,03	1,03	0,93	0,88	0,78	0,91	0,86	0,75	0,98	0,99	0,99
CL	1,01	1,01	1,00	0,99	0,96	0,93	0,98	0,95	0,92	0,99	0,99	0,96
CO	1,03	1,02	1,02	0,89	0,80	0,73	0,89	0,80	0,72	...	...	...
CR	1,01	1,00	1,01	0,95	0,91	0,88	0,92	0,76	0,73	...	...	...
CU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DM	1,01	1,02	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EC	1,01	1,00	1,00	0,95	0,91	0,86	0,93	0,87	0,81	0,94	0,91	0,89
SV	1,05	0,98	0,90	0,75	0,67	0,55	0,63	0,49	0,39	...	...	...
GD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GT	0,86	0,82	0,83	0,64	0,50	0,43	0,42	0,18	0,17	0,70	0,59	0,52
GY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HN	1,06	1,06	1,05	0,78	0,72	0,63	0,65	0,46	0,38	...	...	...
KY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MX	...	...	...	0,95	0,92	0,83	0,90	0,82	0,69	...	...	...
MS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NI	1,15	1,12	1,09	0,62	0,56	0,45	0,49	0,42	0,33	0,81	0,89	1,03
PN	1,00	0,99	1,01	0,90	0,88	0,86	0,87	0,82	0,77	0,75	0,75	0,63
PY	1,02	1,00	0,97	0,89	0,84	0,81	0,83	0,77	0,63	0,88	0,84	0,78
PE	0,99	0,96	0,94	0,92	0,86	0,77	0,87	0,78	0,70	...	...	...
DO	1,09	1,08	1,08	0,91	0,84	0,79	0,88	0,90	0,78	...	...	...
KN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UY	1,02	1,02	1,02	1,00	1,00	0,98	0,93	0,90	0,88	...	...	...
VN	1,04	1,05	1,06	...	...	...	0,93	0,89	0,85	...	...	...

Paridad en la conclusión de la educación primaria y secundaria / CINE 1, 2 y 3. 2008.

Paridad en la conclusión del 1er ciclo de la educación secundaria (CINE 2)

Fuente	Paridad de género			Paridad rural/urbano			Paridad quintil inferior/quintil superior			Paridad originario/no originario		
	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)
AI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AR	...	...	...	...	...	...	0,63	0,47	0,48	...	...	...
AW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BB	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BZ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BO	0,93	0,84	0,84	0,71	0,50	0,43	0,56	0,29	0,30	0,87	0,82	0,82
BR	1,10	1,08	1,13	0,64	0,50	0,41	0,52	0,40	0,30	0,95	0,93	0,92
CL	1,00	1,00	0,99	0,91	0,82	0,79	0,91	0,84	0,79	0,98	0,90	0,86
CO	1,06	1,06	1,09	0,46	0,39	0,29	0,48	0,37	0,28	...	...	...
CR	1,10	1,06	1,10	0,64	0,59	0,50	0,36	0,24	0,21	...	...	...
CU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DM	1,35	1,49	1,66	...	...	...	...	...	...	...	...	...
EC	1,02	1,01	1,00	0,57	0,47	0,39	0,52	0,36	0,28	0,65	0,60	0,50
SV	0,95	0,90	0,92	0,53	0,41	0,35	0,29	0,23	0,21	...	...	...
GD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GT	0,82	0,84	0,83	0,30	0,28	0,20	0,06	0,04	0,01	0,44	0,38	0,36
GY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HN	1,14	1,18	1,17	0,36	0,25	0,19	0,11	0,05	0,03	...	...	...
KY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MX	1,00	0,96	0,97	0,77	0,65	0,59	0,53	0,40	0,34	...	...	...
MS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NI	1,27	1,16	1,28	0,36	0,22	0,23	0,20	0,11	0,07	0,77	0,96	0,86
PN	...	...	...	0,61	0,53	0,47	0,46	0,34	0,28	0,45	0,38	0,17
PY	1,05	0,95	0,83	0,56	0,48	0,45	0,47	0,24	0,23	0,57	0,48	0,37
PE	0,94	0,91	0,89	0,66	0,50	0,43	0,53	0,37	0,32	...	...	...
DO	1,12	1,07	1,13	0,78	0,69	0,63	0,84	0,68	0,57	...	...	...
KN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SR	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UY	1,14	1,13	1,17	0,71	0,53	0,55	0,35	0,27	0,36	...	...	...
VN	1,19	1,22	1,21	...	...	...	0,62	0,53	0,52	...	...	...

Paridad en la conclusión de la educación primaria y secundaria / CINE 1, 2 y 3. 2008.												
Paridad en la conclusión del 2do ciclo de la educación secundaria (CINE 3)												
Fuente	Paridad de género			Paridad rural/urbano			Paridad quintil inferior/quintil superior			Paridad originario/no originario		
	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)	pob. (20-24)	pob. (25-29)	pob. (30-34)
AI	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
AR	1,13	1,12	1,13	...	...	...	0,49	0,32	0,25	...	...	...
AW	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BS	1,25	1,02	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BB	1,05	1,06	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BZ	1,10	1,21	0,94	0,34	0,40	0,43	...	...	...	...	...	...
BM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
BO	0,94	0,86	0,86	0,55	0,38	0,35	0,37	0,11	0,21	0,77	0,78	0,82
BR	1,20	1,15	1,18	0,45	0,37	0,32	0,25	0,21	0,15	0,84	0,87	0,86
CL	1,03	1,03	0,99	...	...	...	0,64	0,48	0,40	0,80	0,74	0,68
CO	1,13	1,13	1,13	0,14	0,12	0,10	0,11	0,07	0,06	...	...	...
CR	1,16	1,15	1,18	0,57	0,55	0,44	0,19	0,14	0,09	...	...	...
CU	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
DM	1,25	1,02	1,11	...	...	...	0,53	0,45	0,35	...	...	...
EC	1,09	1,01	1,00	0,47	0,39	0,31	0,37	0,28	0,17	0,53	0,52	0,46
SV	0,98	0,93	1,00	0,34	0,27	0,20	0,12	0,11	0,10	...	...	...
GD	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
GT	0,88	0,86	0,97	0,23	0,25	0,14	0,04	0,02	0,01	0,39	0,35	0,30
GY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
HN	1,18	1,24	1,14	0,29	0,20	0,15	0,07	0,02	0,02	...	...	...
KY	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VG	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
JM	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
MX	1,03	0,98	1,00	0,56	0,43	0,43	0,20	0,12	0,08	...	...	...
MS	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
NI	1,41	1,23	1,17	0,30	0,19	0,18	0,14	0,07	0,02	0,66	0,81	0,83
PN	1,18	1,17	1,12	0,50	0,45	0,42	0,24	0,19	0,16	0,20	0,28	0,10
PY	1,05	0,96	0,90	0,43	0,38	0,37	0,25	0,13	0,14	0,41	0,41	0,34
PE	0,95	0,92	0,87	0,60	0,43	0,36	0,46	0,30	0,26	...	...	...
DO	1,31	1,21	1,28	0,67	0,52	0,54	...	...	...	...	...	...
KN	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
LC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VC	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SR	1,42	1,38	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...
TT	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UY	1,41	1,40	1,42	0,60	0,39	0,37	0,10	0,04	0,07	...	...	...
VN	1,25	1,28	1,31	...	...	...	0,50	0,39	0,37	...	...	...

Docentes / CINE 1, 2 y 3. 2008.								
Fuente	Relación alumnos/docente				Docentes certificados (%)			
	Educación primaria (CINE 1)		Educación secundaria (CINE 2-3)		Educación primaria (CINE 1)		Educación secundaria (CINE 2-3)	
AI	14,1		10,4	-1	57,9		60,4	-1
AG	21,5	-1	...		67,286	-1	...	
AN	...		...		...		...
AR	16,3	-2	12,8	-2	...		...
AW	17,6	-1	14,9	-2	99,5		98,9	
BS	13,8	-1	12,3	-1	85,140	-1	85,9	-1
BB	13,5	*	14,6	-2	61,0	*	57,1	-2
BZ	22,6		17,0		42,8		34,7	
BM	8,3	-2	6,0	-2	100,0	-2	100,0	-2
BO	24,2	-1	18,2	-1	...		...
BR	23,9	-1	18,6	-1	...		...
CL	25,1	-1	23,7	-1	...		...
CO	29,4		25,6		100,0		96,8	
CR	19,0		15,6		86,0		83,3	
CU	9,4		9,6		100,0		100,0	
DM	16,7		14,4		59,4		31,0	
EC	18,1		21,5		71,6	-1	70,5	-1
SV	32,6		26,3		93,2		87,5	
GD	22,6		16,6		73,5		29,3	
GT	29,4		16,6		...		...
GY	25,6		20,9		58,5		54,9	
HT	...		...		...		...
HN	33,3		...		36,4		...	
KY	13,3		10,0		95,8		98,3	
TC	...		...		...		...
VG	14,2	-1	8,6	-1	71,6	-1	...	
JM	27,7	**,-3	18,5	**,-3	...		...
MX	28,0	-1	17,9	-1	...		...
MS	16,0	-1	12,0	-1	77,4	-1	58,6	-1
NI	29,2		28,6		72,7		58,9	
PN	24,2		15,4		91,3		90,9	
PY	...		...		...		...
PE	22,2	-1	18,0	-1	...		...
DO	19,6		24,5		89,2		85,5	
KN	16,1		10,5		63,6		35,7	
LC	21,4		16,4		87,8		57,0	-2
VC	17,0		19,5		83,0		55,9	
SR	16,0	-2	14,1	-2	...		...
TT	17,2	*	13,5	**	86,6		...	
UY	15,5	-1	13,8	-1	...		...
VN	16,2		10,2		83,5		80,3	

REFERENCIAS

- Banco Mundial. <http://datos.bancomundial.org/quienes-somos/clasificacion-paises>.
- CEPAL. 1997. *Panorama social de América Latina, 1997*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2000. *Panorama social de América Latina 1999-2000*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2006. *Panorama social de América Latina 2006*. CEPAL. Santiago de Chile.
- CEPAL. 2009. *Panorama social de América Latina 2009*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2010a. *La hora de la igualdad*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL. 2010b. *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL/CEPALSTAT. www.cepal.org/estadistica.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1990. Jomtien, Tailandia, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York, UNESCO.
- Confintea VI. 2010. *Marco de acción de Belem. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Hamburgo, UNESCO- Institute for Lifelong Learning.
- Foro Mundial sobre la Educación. 2000. Dakar, Senegal, *Marco de Acción de Dakar*. París, UNESCO.
- Martínez, R. y Fernández, A. (coords.). 2010. *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Documento de proyecto n° 299 (LC/W.299). Santiago de Chile, CEPAL.
- OCDE. 2009a. *Education at a Glance*. París, OCDE.
- OCDE. 2009b. *Iberoamérica en PISA 2006*, Informe regional. España, Santillana.
- OCDE. 2010a. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. París, OCDE Publishing.
- OCDE. 2010b. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. París, OCDE Publishing.
- PRELAC. 2002. *Modelo de acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación– del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- PRIE. 2009. *Metodología de construcción y uso*. México, OEA, SEP de México y UNESCO.
- UNESCO. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jaques Delors. México, D. F., Correo de la UNESCO.
- UNESCO. 2008a. *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*, París, UNESCO.
- UNESCO. 2008b. *El desafío mundial de la alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados de decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. París, UNESCO.
- UNESCO. 2010. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010: Llegar a los marginados*. París, UNESCO.
- UNESCO-OREALC. 2008a. *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, OREALC/ UNESCO Santiago.

- UNESCO-OREALC. 2008b. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)/OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2010a. *Factores asociados: Al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-OREALC. 2010b. *Atención y educación de la primera infancia*. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú, septiembre de 2010. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-OREALC. *Documentos habilidades para la vida*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO-UIS. 2009a. *Indicadores de la educación, especificaciones técnicas*. Montreal, UNESCO-UIS.
- UNESCO-UIS. 2009b. *La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: Implementación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)*, Documento Técnico n° 1, Montreal, UNESCO-UIS.
- UNESCO-UIS. 2010. *Global Monitoring Report 2010*. Montreal, UNESCO-UIS.
- UNICEF. 2006. *Convenio sobre los derechos del niño*. Madrid, UNICEF.

El Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012 es un esfuerzo destinado a dar cuenta del estado de la educación en la región a partir de un enfoque basado en las seis metas de la Educación para Todos (EPT).

La información la presentada en esta publicación aborda un conjunto amplio de tópicos que permiten describir el desenvolvimiento de los sistemas educativos en la región, sus principales tendencias así como las dificultades y los desafíos que estos enfrentan para garantizar a la población una educación de calidad. Con la información disponible se configura un panorama general de la región que provee un análisis comparativo entre países acerca de lo acontecido en la última década en materia educativa.

Así, esta publicación quiere contribuir a un mayor conocimiento de la realidad educativa en América Latina y el Caribe, abonar al debate más informado y apoyar la toma de decisiones en los procesos de diseño, gestión y evaluación de la política educacional.



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

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

