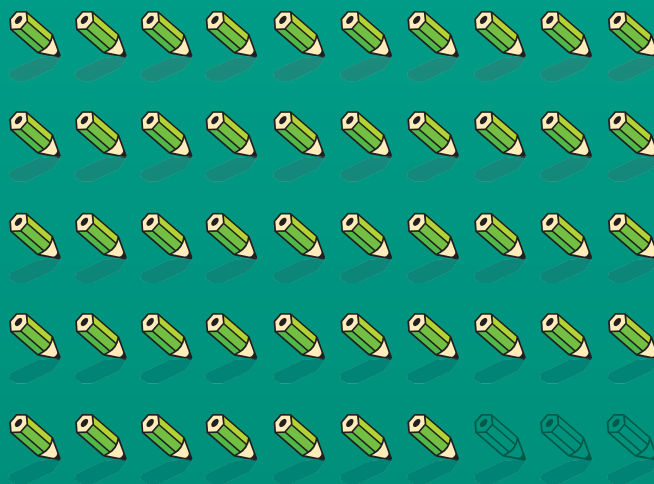


La conclusión universal de la educación primaria en América Latina:

■ ¿ESTAMOS REALMENTE TAN CERCA?



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Informe Regional sobre los
Objetivos de Desarrollo del Milenio
vinculados a la Educación



La conclusión universal de la educación primaria en América Latina:

¿ESTAMOS REALMENTE TAN CERCA?



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

Informe Regional sobre los
Objetivos de Desarrollo del Milenio
Vinculados a la Educación

(c) UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

Equipo de trabajo:

César Guadalupe, Asesor Regional (América Latina y el Caribe) Instituto de Estadística de la UNESCO; Coordinador Técnico, Sistema Regional de Información (SIRI).

Paula Louzano, Consultora, UNESCO Sistema Regional de Información (SIRI).

Daniel Taccari, Consultor, UNESCO Sistema Regional de Información (SIRI).

Con la colaboración de Laura Benetti y Felipe Machado.

La versión final de este texto también se ha visto beneficiada por los comentarios de los integrantes del equipo profesional de la UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) acompañó todo el proceso de elaboración del informe a través de Juan Carlos Feres y Arturo León. La CEPAL, asimismo, procesó y proporcionó la información de las Encuestas de Hogares usada en el informe.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de Enrique Ganuza y Elisabeth Díaz, fue responsable de convocar a las agencias y coordinar el esfuerzo general en el que se enmarca este informe.

Los integrantes del equipo de trabajo son responsables por el contenido de este informe. Las opiniones que aquí se expresan no representan necesariamente las de la UNESCO u otra agencia participante, por lo que no comprometen la responsabilidad de dichas instituciones.

Las denominaciones y mapas empleados en esta publicación no implican por parte de sus responsables ninguna toma de posición respecto del estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Esta publicación se encuentra disponible en <http://www.unesco.cl> y puede ser reproducida en todo o en parte, siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Diseño y diagramación: Marcela Veas

ISBN: 956-8302-32-8

Impreso en Chile por Andros Impresores

Santiago de Chile, octubre de 2004.

PRESENTACIÓN

Las Objetivos de Desarrollo contenidos en la **Declaración del Milenio**¹ constituyen un marco de referencia obligado a escala internacional a efectos de evaluar en qué medida nuestro mundo se encuentra avanzando hacia el logro de condiciones de vida ajustadas a las legítimas aspiraciones que cada ciudadano puede tener a inicios del siglo XXI.

El establecimiento de estos objetivos es el resultado de un largo período en el que el sistema de la Naciones Unidas ha venido promoviendo el encuentro de los dirigentes mundiales a efectos de establecer compromisos claros y explícitos con el desarrollo humano en diversos ámbitos.

Sin duda, el derecho humano fundamental de acceder a la educación no podía estar al margen de estas aspiraciones. Así, los Objetivos de Desarrollo del Milenio recogen la necesidad de garantizar al año 2015 la conclusión de la educación primaria a todos los niños y niñas de nuestro planeta.

Este objetivo se basa en el trabajo de la década anterior, en el que la iniciativa de Educación para Todos fue lanzada buscando la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población y que plantea la necesidad de lograr diversos objetivos hacia el año 2015, uno de los cuales es la conclusión universal de la educación primaria de calidad.

Este objetivo podría parecer limitado e incluso anacrónico especialmente en una región como la latinoamericana; sin embargo, este informe muestra que este no es el caso, especialmente si consideramos que América Latina está signada por la desigualdad social, y la educación tiene un rol insoslayable que cumplir en la creación de igualdad de oportunidades.

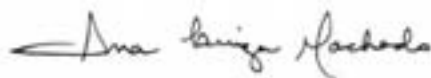
Este documento se aboca al tratamiento de este tema de un modo original y con una importante capacidad para informar la formulación de políticas destinadas a garantizar el derecho universal a concluir, al menos, la educación primaria y, por tanto, lograr aprendizajes básicos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. En efecto, este informe combina información educativa sobre la conclusión de la primaria con variables socioeconómicas que ayudan a dimensionar e identificar las brechas existentes de modo que contribuya a la más adecuada formulación de políticas. Asimismo, usa estándares internacionales que favorecen una adecuada comparabilidad de la información presentada y analizada.

A pesar de observarse importantes progresos, la conclusión universal de la educación primaria no es un tema resuelto en América Latina y no es uno de fácil resolución en varios países de la región. Existen brechas claramente concentradas en sectores sociales menos favorecidos y en algunos países se necesita desarrollar esfuerzos de una magnitud mucho mayor al realizado en las últimas décadas por aquellos que lideran la región.

Por otra parte, sin bien algunos países muestran una situación muy próxima a la meta, no es posible desdeñar a la pequeña fracción de personas que aún no logran concluir la educación primaria. Los derechos de estas personas son de igual valía que los de los demás y, por tanto, no es posible considerar éste como un tema marginal o desdeñable, máxime cuando se trata justamente de aquellos sectores en mayor desventaja social, para los que la educación debe constituir una promesa y una oportunidad de superación de las adversidades.

Por último, los niveles de logro académico que alcanzan los estudiantes son extremadamente modestos, desiguales entre sectores sociales y difícilmente suficientes para enfrentar los retos del mundo de hoy. Así, si bien algunos países requieren esfuerzos muy grandes para asegurar la conclusión universal de la educación primaria, todos requieren esfuerzos también significativos para que esa conclusión sea sinónimo de logro de los aprendizajes que la educación primaria debe garantizar.

Nuestro agradecimiento a las agencias tanto del sistema de Naciones Unidas como otras, que nos hicieron llegar sus comentarios y sugerencias para la elaboración de este informe. En especial, al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) por haber fomentado esta iniciativa, y a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que no sólo procesó y nos facilitó la información base de este informe, sino que acompañó de modo cercano todo el proceso de elaboración de este documento.



Ana Luiza Machado

Directora

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

RESUMEN EJECUTIVO

Este informe presenta aspectos centrales que dan cuenta de la situación de la región respecto del cumplimiento del Objetivo de Desarrollo del Milenio, vinculado a la conclusión universal de la educación primaria y las brechas de equidad existentes en relación con éste.

Se constata un progreso general muy importante; sin embargo, garantizar universalmente la conclusión de la educación primaria es aún un desafío pendiente, ya que cerca de seis millones de jóvenes de 15 a 19 años no han concluido la educación primaria en los 18 países considerados en este informe.

La magnitud del desafío es particularmente importante en Guatemala, Nicaragua, Honduras y en menor medida El Salvador, países en los que más del 20 por ciento de los jóvenes de 15 a 19 años no ha concluido la educación primaria. Por su parte, en Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Brasil, Costa Rica, Perú y Colombia, entre 10 y 20 por ciento de los jóvenes no ha concluido la educación primaria; mientras que en los demás países la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que no ha concluido la primaria es menor a 10 por ciento.

Dado el comportamiento histórico observado, es posible estimar que los niños hoy menores de cinco años (aquellos que en el año 2015 tendrán entre 15 y 19 años de edad) tienen una probabilidad de terminar la educación primaria del orden del 95 por ciento. Esto se traduce en que cerca de 3,5 millones de estos niños no concluirán la educación primaria, a menos que medien mayores esfuerzos.

Este comportamiento regional presenta importantes diferencias entre países. En efecto, mientras que la probabilidad de término de la educación primaria para los niños hoy menores de cinco años, es igual o mayor al 95 por ciento en Chile, Argentina, Uruguay, Panamá, México, Colombia, Ecuador y Perú, no llega al 80 por ciento en el caso de Honduras, Guatemala y Nicaragua.

Los niveles de conclusión de la educación primaria están asociados a los niveles de riqueza, de desarrollo relativo y de urbanización de los países; sin embargo, éstos no determinan rígidamente lo que un país puede lograr.

Asimismo, la conclusión de la educación primaria ha dejado de mostrar disparidades significativas en relación al género. Las excepciones son Nicaragua, Honduras, donde se observa una importante disparidad en contra de la población masculina; República Dominicana, Paraguay, Venezuela y Brasil, donde se verifica cierta disparidad en contra de la población masculina, y en Guatemala, donde ésta se observa en contra de la población femenina.

Sin embargo, cuando se observan las disparidades asociadas a los niveles de ingresos de la población, sólo Chile muestra una situación de paridad, en los demás países se observan disparidades que son particularmente fuertes en Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Bolivia, Paraguay y Brasil.

Del mismo modo, las disparidades en contra de las poblaciones que habitan en áreas rurales tienen un patrón similar: se observan en todos los países con excepción de Chile; son ligeras en Ecuador y México, y muy marcadas en los mismos países en las que es marcada la diferencia asociada al ingreso (Nicaragua, Guatemala, Honduras, Bolivia, El Salvador, Paraguay y Brasil).

Asimismo, las diferencias entre poblaciones pertenecientes a distintos orígenes raciales o étnico-lingüísticos se verifican en Paraguay, Ecuador y Brasil, siendo mayores en Panamá, Guatemala, Bolivia y Nicaragua. Chile y Perú muestran situaciones de paridad en este aspecto.

Cabe destacar que las diferencias más destacadas son las que están asociadas al ingreso, seguidas por las vinculadas al área de residencia, con la que tienden a superponerse. La existencia de estas brechas muestra que *el problema de la conclusión universal de la educación primaria en América Latina es, principalmente, un problema de equidad*, que apunta a la necesidad de atender las condiciones diversas de las poblaciones en mayor necesidad mediante políticas específicas pensadas y desarrolladas, prestando atención tanto a los aspectos propiamente educativos como a la definición de las características específicas de esta población y que trascienden lo educativo.

Las brechas vinculadas a la equidad, en relación con la conclusión de la educación primaria, han evolucionado de modo diferenciado por países. Mientras Perú y México muestran progresos a un ritmo mayor que otros países en el cierre de las brechas analizadas (género, ingresos, zona de residencia y pertenencia a grupos étnico-lingüísticos), Bolivia lo ha hecho en relación al género y la pertenencia étnica, El Salvador en cuanto al género y Chile, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá y República Dominicana en cuanto a ingresos. Sin embargo, Guatemala, Honduras y Nicaragua muestran progresos limitados en los cuatro terrenos. En el caso de las brechas de género, se observa una inversión de la situación precedente, generándose disparidad en contra de los varones en Honduras, Nicaragua y República Dominicana.

Junto a los progresos y desafíos aún pendientes vinculados a la conclusión universal de la educación primaria, debe destacarse la necesidad de enfrentar los problemas vinculados a los precarios niveles de logro académico que logran los estudiantes que transitan por el sistema educativo. Más allá de la certificación formal de estudios, la educación que se brinda a los niños y jóvenes de la región está lejos de ser satisfactoria frente a los desafíos del mundo contemporáneo. Más aún, las diferencias en los logros académicos vinculadas a las áreas de residencia y niveles de ingresos tienden a reforzar las inequidades ya observadas.

Lograr aprendizajes relevantes para el mundo de hoy es la tarea central de los sistemas educativos. Su orientación, formas de gestión, dinámicas escolares y acción de los sujetos implicados en los procesos educativos deben tender hacia esta dirección, y este es un desafío de suma urgencia, ya que con el paso del tiempo la brecha del conocimiento se hace cada vez mayor. La dinámica del mundo de hoy exige no sólo dar pasos significativos de progreso, sino avanzar a marcha acelerada para recuperar lo perdido y, además, tratar de alcanzar un mundo que se mueve a toda prisa.

El presente informe evalúa la situación de la región utilizando una definición normalizada de educación primaria, lo que asegura una comparación internacional rigurosa, así como una medida directa de la conclusión de la educación primaria entre la población de mayor edad, que es también usada para estimar comportamientos futuros.

INTRODUCCIÓN

El presente informe es el resultado de un acuerdo interagencial propiciado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual, en noviembre de 2002, convocó a los directores regionales de América Latina de las diversas agencias del sistema de la Naciones Unidas y otros organismos internacionales, a efectos de sumar esfuerzos, destinados tanto a respaldar globalmente el proceso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en la región como a brindar elementos de análisis de la situación regional desde diversas perspectivas temáticas.

Así, en dicha reunión se acordó la conveniencia de producir informes temáticos sobre el estado de los Objetivos del Desarrollo del Milenio en América Latina. A efectos de desarrollar estos informes, las agencias convinieron en designar una que coordine el esfuerzo y asumiera la mayor responsabilidad en cada una de las áreas temáticas. Así, correspondió a la UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO/Santiago), asumir la conducción y elaboración del presente informe abocado a los temas vinculados a la educación.

A partir de entonces, se inició un trabajo de programación y propuesta, consultados tanto con el PNUD como con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), a través de su División de Estadística, la misma que ha participado de modo constante y contribuido de modo sustantivo en todo el proceso de producción de este informe.

Asimismo, se solicitó que las agencias que habían manifestado interés en participar en la elaboración del presente informe nominaran un representante con el que compartir la propuesta y discutir los avances del trabajo.

Durante la primera mitad del año 2003 se intercambiaron opiniones sobre la propuesta de trabajo y, fundamentalmente, se esclarecieron los aspectos metodológicos y de procedimientos de análisis a ser considerados. A partir de esto, el segundo semestre de 2003 permitió desarrollar un borrador de análisis de la situación.

A inicios de abril de 2004, un avance de este informe fue presentado en la reunión interagencial convocada por el PNUD y a fines de dicho mes, un borrador circuló entre las agencias.

Este borrador fue discutido en una reunión técnica celebrada el 27 de mayo de 2004, en la que las agencias participantes manifestaron sus aportes al trabajo y así se pasó a la fase final de elaboración del presente informe. Participaron de esta reunión:

- Enrique Ganuza (Economista Principal, UNDP)
- Soledad Bauza (Pasante, UNDP)
- Sara Ladra (Pasante, UNDP)
- Elisabeth Díaz (Asociada de Programas, PNUD)
- Juan Carlos Navarro (Jefe Unidad de Educación, BID)
- Aimee Verdisco (Especialista en Educación, Unidad de Educación, BID)
- Suzanne Duryea (Economista, Departamento de Investigación, BID)
- Guilherme Sedlacek (Economista Senior Oficina de Evaluación, BID)
- Beatriz Castellanos (Asesora en Educación Sexual y Salud Reproductiva, UNFPA)
- Juan Carlos Feres (Jefe Unidad de Estadísticas Sociales, CEPAL)
- Fernando Medina (Asesor Regional, División de Estadísticas y Proyecciones, CEPAL)
- Xavier Mancero (Experto Estadísticas Sociales, CEPAL)
- Simone Cecchini (Oficial Asociado de Asuntos Económicos, CEPAL)

El Banco Mundial hizo llegar comentarios escritos a través de Omar Arias y Emanuela di Gropello.

Si bien estas agencias y personas brindaron importantes aportes, no son responsables de las limitaciones del presente informe.

Este documento se encuentra estructurado de la siguiente manera:

Se inicia con una breve **guía para el lector** que señala someramente de la manera cómo se ha trabajado la información sobre la que se construyó el análisis, de modo que queden claros los sentidos en los que se usan términos como “educación primaria” en un contexto en el que, según las diferencias nacionales, éstos pueden tener sentidos diferentes o inexistentes. Por esta razón, la lectura de esta breve sección es indispensable para abordar de modo preciso los contenidos específicos del informe.

La **primera sección** da cuenta de la **situación global** de la región respecto del Objetivo de Desarrollo del Milenio vinculado a la educación: conclusión universal de la educación primaria. A estos efectos, se muestra, tanto de modo agregado para la región como por países y por géneros, la situación actual respecto de la meta, así como se proyecta la probabilidad de conclusión de la educación primaria para los niños que debieran concluir este nivel educativo hacia el año 2015.

La **segunda sección** se aboca al análisis de la situación actual prestando atención a los **problemas de equidad**. Así, se presenta información de los países respecto de la conclusión universal de la primaria, según género, niveles de ingreso, condición de pobreza, área de residencia, pertenencia a grupos raciales o lingüístico-culturales. De este modo, esta sección permite ir más allá de los valores nacionales e identificar a las poblaciones menos favorecidas en relación con el cumplimiento de esta meta universal.

El análisis y las proyecciones contenidos en estas secciones han sido desarrollados de acuerdo con la metodología reseñada en la **guía para el lector** y detallada en el anexo correspondiente.

La **tercera sección** introduce una reflexión acerca de la necesidad de no sólo asegurar el cumplimiento formal del nivel de educación primaria, sino que éste se traduzca en el logro de aprendizajes por parte de los alumnos. A estos efectos, se reseñan someramente los principales resultados de dos estudios internacionales recientes que dan cuenta del estado en el que se encuentra la educación en países de la región.

Finalmente, se presenta un conjunto de **conclusiones** obtenidas del análisis, así como un **anexo metodológico**, que describe en detalle los procedimientos seguidos, y un **anexo de datos**, que contiene la información usada para la elaboración del informe.

GUÍA PARA EL LECTOR

La presente guía para el lector da cuenta, de modo sucinto, de las características de la información y procedimientos usados en este informe, de modo que permita la comprensión clara de sus contenidos y alcances.

El anexo metodológico brinda el detalle de los procedimientos seguidos, así como la comparación del procedimiento usado con otras opciones que fueron consideradas en el trabajo preliminar.

Educación primaria

Cada país estructura su sistema educativo de acuerdo con sus propias normas, convicciones, historia y otras características. Esto lleva a que si tomamos las definiciones nacionales de “educación primaria”, éstas no sean equivalentes en sus contenidos, objetivos o formas de organización y, en algunos casos, simplemente no exista a nivel nacional un nivel educativo llamado “educación primaria”.

A efectos de abordar esta dificultad de modo que al referirse a la educación primaria este informe haga referencia a realidades equivalentes y, por tanto, comparables, es necesario adaptar los sistemas educativos nacionales a un esquema estandarizado de clasificación. Este esquema es la *Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE)* elaborada por la UNESCO.²

La CINE 97 es un esquema de clasificación de programas educativos en función de los contenidos u objetivos curriculares que éstos buscan. Así, ésta considera como educación primaria (nivel 1 de la Clasificación) a los programas educativos “destinados a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música”.³

En función de esta definición y de los criterios de clasificación que componen la CINE 97, cada país ha adaptado su sistema nacional a efectos de su reporte internacional de información estadística.

Los países considerados en este informe han clasificado como CINE 1 (educación primaria) a los primeros 6 años/grados de su educación primaria o básica, a excepción de Brasil y Colombia, donde sólo se consideran los primeros 4 y 5 años, respectivamente.

Conclusión de la educación primaria

Dado lo anterior, se ha considerado que una persona ha concluido la educación primaria cuando ha logrado aprobar un número de grados/años de educación que es al menos equivalente a la duración actual de la CINE 1. Nótese, sin embargo, que la duración de lo que hoy es considerado CINE 1 puede haber cambiado a lo largo del tiempo.

Por otra parte, si bien la adaptación a la CINE 97 permite la realización de comparaciones internacionales rigurosas, lleva a que lo que en este informe se considera conclusión de educación primaria no coincida necesariamente con la culminación formal de algún nivel educativo según las definiciones nacionales. Esto tiene importancia en relación con que lo que aquí se considera conclusión de la primaria no es necesariamente equivalente al logro de algún tipo de certificación formal a nivel del país.

Medición de la conclusión de la educación primaria

El indicador elegido como medida directa del logro del objetivo es el porcentaje de personas que ha aprobado al menos un número de grados/años de educación que es equivalente a la duración actual de la CINE 1.

Sin embargo, para que una persona haya podido culminar la educación primaria tiene que tener una edad mínima que es igual a la edad oficial de ingreso a la educación primaria más los años de duración de ésta. En la mayoría de los países de América Latina, esto significa que para haber culminado la educación primaria se debe tener, al menos, entre 12 y 13 años de edad. Ahora bien, no todas las personas ingresan a la educación primaria a la edad que corresponde oficialmente, ni necesariamente terminan el ciclo escolar en el número exacto de años que éste dura. Así, es de esperar que las personas tiendan a culminar la primaria a partir de los 12 ó 13 años de edad por algunos años más, dado que un atraso escolar muy alto conlleva a una alta probabilidad de deserción. De esta manera, la observación empírica de la proporción de personas que culminan la primaria requiere referirse a la población de al menos 15 años de edad.

Asimismo, las personas que hoy tienen 15 años de edad o más transitaron por la educación primaria en el pasado. En ese sentido, observar lo que pasa con esta población da cuenta de los logros pasados del sistema educativo. A mayor la edad de la población, más hacia atrás en el tiempo es la observación del sistema educativo.

Por su parte, los niños menores de 15 años se encuentran actualmente cursando la educación primaria o lo harán en los próximos años.

Por lo anterior, si se requiere conocer si el 100 por ciento **de los niños** culminará la educación primaria hacia el año 2015, es necesario hacer proyecciones sobre la probabilidad de conclusión de los estudios primarios para aquéllos que se encuentran actualmente estudiando o próximos a ingresar al sistema educativo. El procedimiento de proyección usado se detalla en el anexo metodológico.

Las proyecciones han sido realizadas exclusivamente para los valores nacionales totales y por género, optándose por no replicarlas en el caso de las desagregaciones debido a las limitaciones originadas en el carácter muestral de la fuente de información usada (Encuestas de Hogares).

En los casos en los que la información censal reciente sobre el tema se encuentra disponible en Internet (Costa Rica, Chile, Honduras y Panamá), ésta ha sido comparada con la proveniente de las encuestas de hogares verificándose que ambas arrojan resultados consistentes entre sí. Este procedimiento sólo ha sido realizado para los agregados nacionales.

Dado el carácter muestral de las encuestas de hogares, se ha trabajado con información correspondiente a grupos quinquenales de edad, de modo que se ha podido minimizar la variabilidad de muestreo.

Países considerados en el informe

El enfoque adoptado ha requerido trabajar con información de las encuestas de hogares copiadas por la CEPAL correspondientes al año más reciente disponible.

El siguiente cuadro muestra los países para los cuales se dispuso de información (todos los de habla hispana, excepto Cuba), el año al que corresponde la encuesta usada y las desagregaciones para las que se pudo contar con datos.⁴

Tabla 1 Año de referencia de los datos y desagregaciones consideradas

País	Año de la encuesta	Ingresos		Área de residencia			Raza o lengua
		Quintiles	Pobreza	Mega-ciudad	Urbana	Rural	
Argentina	2002	X	X	X	X		
Bolivia	2002	X	X	X	X	X	X
Brasil	2001	X	X	X	X	X	X
Chile	2000	X	X	X	X	X	X
Colombia	2002	X	X	X	X	X	
Costa Rica	2002	X	X	X	X	X	
Ecuador	2001	X	X	X	X	X	X
El Salvador	2001	X	X	X	X	X	
Guatemala	2002	X	X	X	X	X	X
Honduras	2002	X	X	X	X	X	
México	2002	X	X		X	X	
Nicaragua	2001	X	X	X	X	X	X
Panamá	2002	X	X		X	X	X
Paraguay	2000	X	X	X	X	X	X
Perú	2001	X	X	X	X	X	X
Rep. Dominicana	2002	X	X		X	X	
Uruguay	2002	X	X	X	X		
Venezuela	2002	X	X				

Nótese que en los casos de Argentina y Uruguay la encuesta es representativa sólo de las áreas urbanas. Sin embargo, dada la alta proporción de población urbana en dichos países (89,6 y 92,6 por ciento, respectivamente⁵), han sido incorporados en los análisis presentados y considerados representativos del país en su conjunto en las secciones vinculadas a la situación de la región. En el caso de Venezuela, el diseño muestral utilizado no permite la desagregación según área de residencia.

Ingresos, pobreza e indigencia

Se ha trabajado con quintiles de ingreso y condición de pobreza. Los ingresos y las líneas de pobreza y pobreza extrema (o indigencia) han sido calculados por la CEPAL de acuerdo con los procedimientos que ésta sigue regularmente cuando trabaja con información de las encuestas de hogares.⁶

Área de residencia

Se han considerado como áreas urbanas/rurales a aquellas así definidas nacionalmente en las propias encuestas de hogares, lo que no necesariamente garantiza que se trate de definiciones equivalentes o comparables.

Raza o lengua

Se ha incluido también información acerca de grupos sociales presumiblemente menos favorecidos en condición de su raza o pertenencia étnico-lingüística. Para estos efectos se ha comparado la información para las poblaciones de origen europeo y de origen nativo o africano. La información disponible ha sido organizada para estos fines de la siguiente manera:

Tabla 2 Definiciones de grupos raciales o lingüísticos

País	Grupo de origen europeo	Grupo de origen nativo o africano
Bolivia	Personas que hablan castellano o una lengua extranjera	Personas que hablan quechua, aymará, guaraní u otra lengua nativa
Brasil	Personas que declaran tener piel de color blanco u otro diferente de negro o pardo.	Personas que declaran tener piel de color negro o pardo.
Chile	Personas que declaran no pertenecer a un pueblo originario.	Personas que declaran pertenecer a un pueblo originario.
Ecuador	Personas que declaran ser blancos, negros, mestizos o mulatos.	Personas que declaran ser indígenas.
Guatemala	Personas que declaran ser de raza blanca, negra, mestiza o mulata.	Personas que declaran ser de raza indígena.
Nicaragua	Personas que declaran no ser indígenas.	Personas que declaran ser miskitos mayagnas/sumos.
Panamá	Personas que declaran no ser indígenas.	Personas que declaran ser indígenas.
Paraguay	Personas que declaran hablar castellano, castellano y guaraní u otra lengua.	Personas que declaran hablar sólo guaraní.
Perú	Personas pertenecientes a hogares donde el jefe de hogar declara ser caucásico, blanco, negro, mulato, zambo o mestizo.	Personas pertenecientes a hogares donde el jefe de hogar declara ser quechua, aymará o indígena de la Amazonía.

Esas agrupaciones han sido construidas de modo que se cuente con una clasificación dicotómica que evite problemas de representación, dado el carácter muestral de la información, y permita contar con un grupo “desfavorecido” claramente identificado. Asimismo, las categorías usadas corresponden a las definiciones y conceptos usados en cada una de las encuestas.

Valores y promedios regionales

Cuando el informe se refiere a valores regionales usa la información total agregada de los países con información. Este es el caso de la primera sección del informe en el que la región es tratada como una única unidad.

Esta situación debe ser distinguida de aquellas en las que se hace referencia a valores promedio regionales. En estos casos, se ha considerado a cada país como una unidad y se ha procedido al cálculo de promedios simples (no ponderados) de los valores observados.

Paridad

A efectos de representar la situación de paridad, según las distintas desagregaciones de información se han utilizado índices de paridad.

Un índice de paridad compara el valor de un mismo indicador para dos poblaciones distintas. Se divide el valor del indicador para una de éstas entre el correspondiente a la otra. Cuando ambos valores son iguales, el valor del índice será igual a uno; mientras que si el valor del indicador para la población que se considera en el numerador es inferior, el valor del índice será menor a uno; de modo análogo, si este valor es superior al correspondiente a la población considerada en el denominador, el valor del índice será mayor a uno.

Asimismo, se ha adoptado que un índice que varíe en 0,05 puntos alrededor del 1 indica una situación de paridad, uno que se distancie entre este valor y una décima (0,9 ó 1,1) una situación de ligera disparidad, uno que se aleje hasta 2 décimas (0,8 ó 1,2) de disparidad y uno aún más distante como de mucha disparidad (menor a 0,8 ó mayor a 1,2).

1. SITUACIÓN GLOBAL A NIVEL REGIONAL

¿Estamos tan cerca de la meta?

Existe una imagen bastante difundida en la región, según la cual la importante expansión de los niveles de acceso al sistema educativo expresada en una tasa neta de matrícula de aproximadamente 97 por ciento,⁷ así como la elevación significativa de los niveles de escolaridad promedio de la población adulta implicarían que la conclusión universal de los estudios primarios es una aspiración básicamente cumplida o que, en el peor de los casos, se encuentra al alcance de la mano.⁸

De esta manera, se concibe que la proporción de niños que no concluye este nivel educativo sería de una magnitud marginal y, por lo tanto, las políticas educativas habrían de prestar una menor atención a este problema.

A pesar de esta imagen común, la evidencia empírica muestra que aún existe un camino muy importante que recorrer en esta materia. En efecto, al año 2002, sólo el 88,1 por ciento de los jóvenes de 15 a 19 años de América Latina había logrado al menos culminar la educación primaria. *Es decir, seis millones de jóvenes entre 15 y 19 años no habían concluido sus estudios primarios.*

Tabla 3 América Latina. Población de 15 a 19 años sin educación primaria completa (en miles)

País	Total	Sin primaria completa	
		Total	%
Total	50.513	6.003 (b)	11,9
Argentina (a)	3.312	111	3,4
Bolivia	909	160	18,4
Brasil	18.067	2.244	12,4
Chile	1.385	41	3,0
Colombia	4.206	432	10,3
Costa Rica	421	47	11,3
Ecuador	1.317	121	9,2
El Salvador	660	169	25,7
Guatemala	1.305	511	39,2
Honduras	758	239	31,6
México	10.177	754	7,4
Nicaragua	616	219	35,5
Panamá	288	24	8,5
Paraguay	632	121	19,2
Perú	2.706	286	10,6
Rep. Dominicana	921	166	18,1
Uruguay (a)	257	10	3,7
Venezuela	2.578	252	9,8

(a) Se utilizó la estimación del porcentaje de población sin educación primaria en áreas urbanas.

(b) El total se corresponde con el porcentaje aplicado a la proyección del total de población de la región y no coincide necesariamente con la suma a través de las estimaciones para cada país.

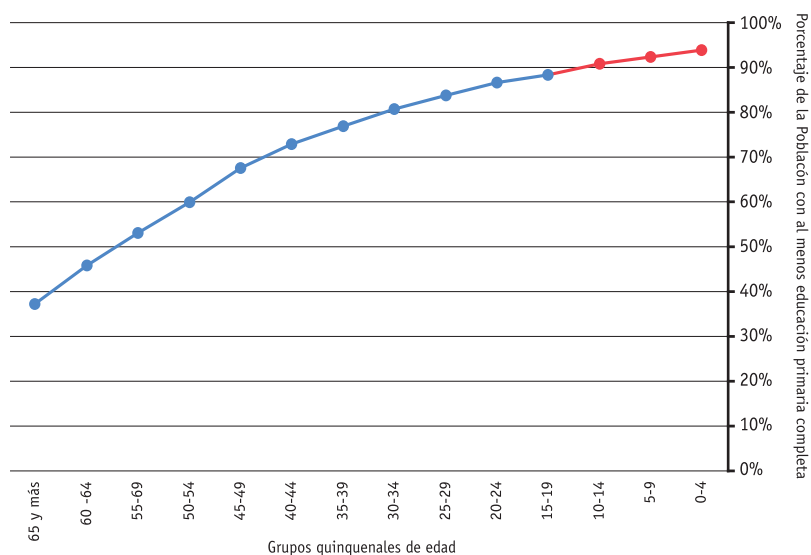
Nota: Los datos de población corresponden a proyecciones de CEPAL/CELADE para el año 2002.

El gráfico siguiente muestra la proporción de personas que al menos han culminado la educación primaria por grupos quinquenales de edad. Asimismo, se ha incluido la proyección para los grupos de población menor de 15 años (gráfico 1).

Es importante notar que la proporción de personas que ha culminado la educación primaria en el grupo de mayor edad (65 y más años) es sólo de 37,3 por ciento, y se verifica un importante crecimiento de dicha proporción en los grupos de menores edades que cursaron la educación primaria a lo largo de las últimas cinco décadas.

Sin embargo, del gráfico se desprende que *cerca de 92 millones de personas mayores de 15 años no han concluido la educación primaria en la región.* Esto representa el 26 por ciento de la población de dichas edades y constituye un desafío de gran magnitud para los programas de educación de jóvenes y adultos.⁹

Gráfico 1 América Latina, porcentaje de personas que han logrado culminar la educación primaria según quinquenales de edad.



Asimismo, el gráfico también muestra que de no mediar esfuerzos aún mayores, hacia el año 2015, sólo el 93,6 por ciento de los niños que hoy son menores de 5 años, el 92,1 por ciento de los que tienen entre 5 y 9 años y el 90,6 por ciento de los que tienen entre 10 y 14 años lograrán culminar la educación primaria. Esto significa que no se lograría la meta de universalización de la culminación de la educación de la primaria, ya que no sólo el 7,8 por ciento de los niños que hoy tienen menos de 15 años, es decir, 12,5 millones, no lograrán culminar la educación primaria, sino que más específicamente, *el 6,4 por ciento de los niños de menos de 5 años, y que en el año 2015 tendrán entre 15 y 19 años –3,5 millones– no lograrán terminar sus estudios primarios.*

La conclusión universal de la educación primaria ha sido formulada como un objetivo que parte de reconocer a la educación como un derecho humano fundamental. En ese sentido, si bien 6,4 por ciento podría parecer una cifra menor, es importante notar que hace referencia a los sectores sociales más excluidos, a aquellos que carecen de derechos básicos y, por lo tanto, es algo que plantea un desafío insoslayable.

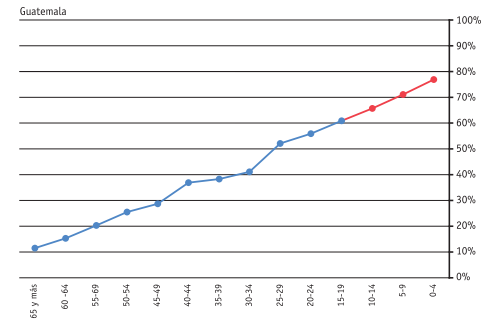
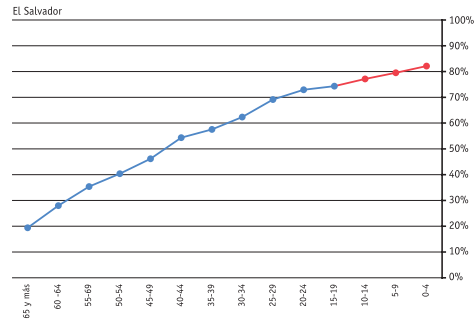
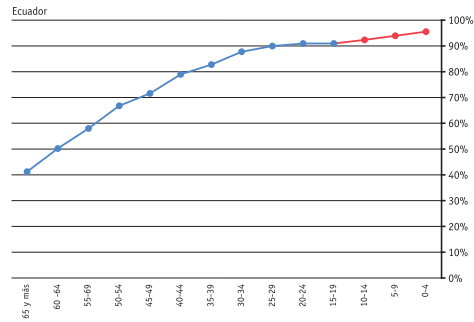
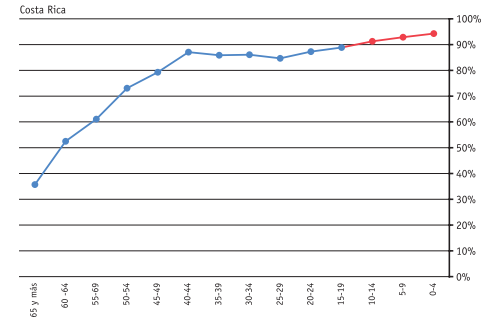
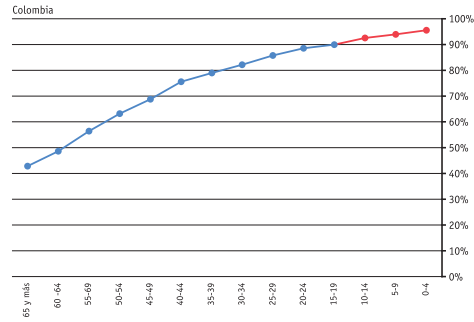
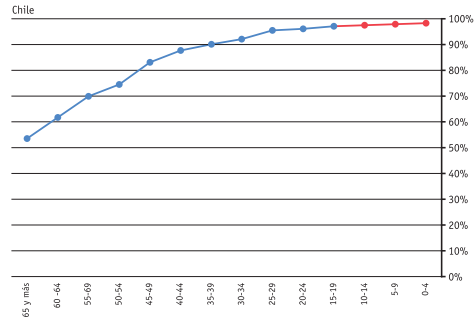
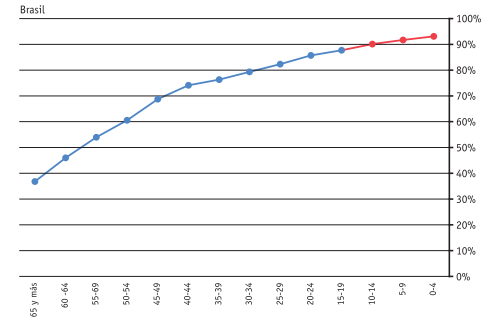
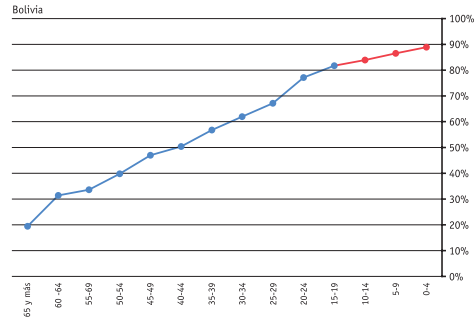
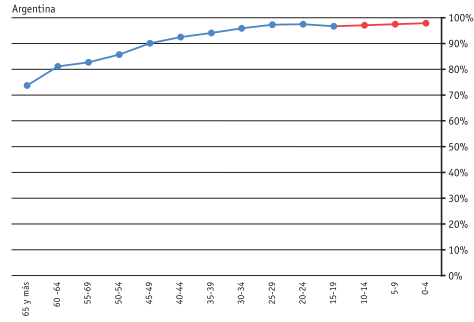
Si se proyecta la tendencia observada hasta que el indicador alcance el valor de 100 por ciento, resulta que la región necesitaría cerca de seis décadas más para lograr el objetivo. Esto implica que a estos 3,5 millones de niños se seguirá sumando una fracción de aquellos que nacerán en los próximos años, a menos que se desarrolle un esfuerzo particularmente importante y sostenido que asegure el cumplimiento de la meta.

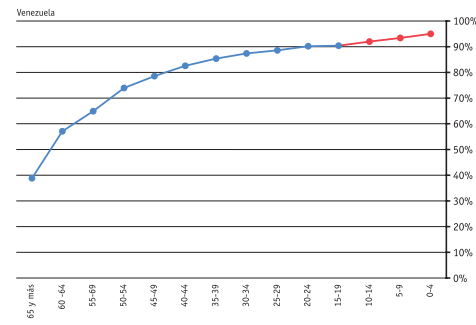
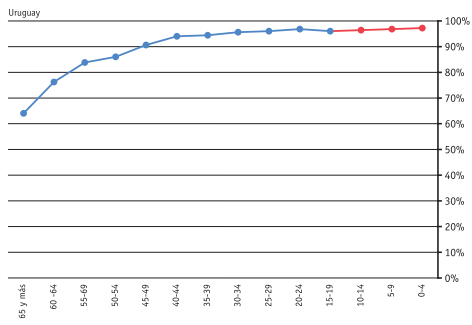
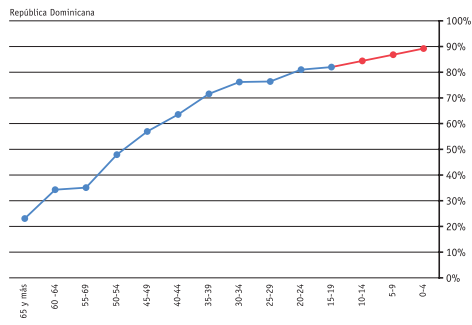
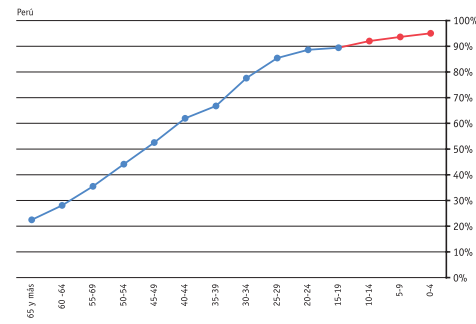
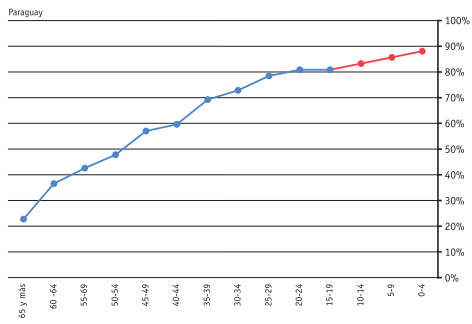
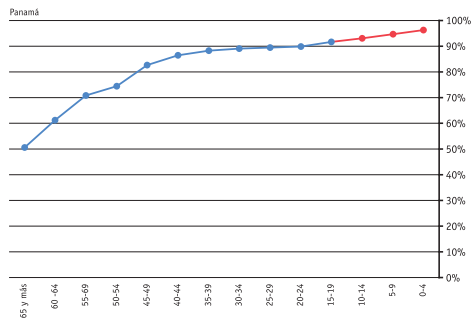
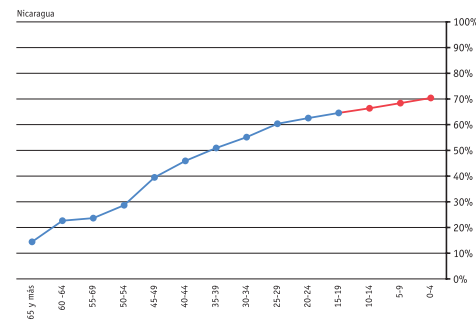
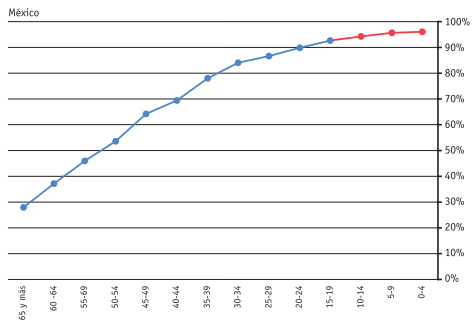
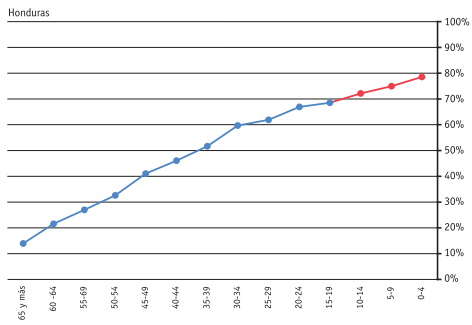
Por otra parte, estos valores regionales son el resultado de los siguientes comportamientos observables por países: (gráfico 2)

Estos valores muestran grandes disparidades entre los países. Así, es importante destacar que la proyección de la probabilidad de culminar la educación primaria hacia el año 2015 para la población que hoy tiene menos de cinco años es mayor o igual al 95 por ciento en Chile, Argentina,¹⁰ Uruguay,¹¹ Panamá, México, Ecuador, Colombia y Perú; entre 90 y 95 por ciento en Venezuela, Costa Rica y Brasil; entre 80 y 90 por ciento en República Dominicana, Bolivia, Paraguay y El Salvador, e inferior al 80 por ciento en Honduras, Guatemala y Nicaragua, donde, incluso, llega a ser menor al 70 por ciento (mapa 1).

Gráfico 2

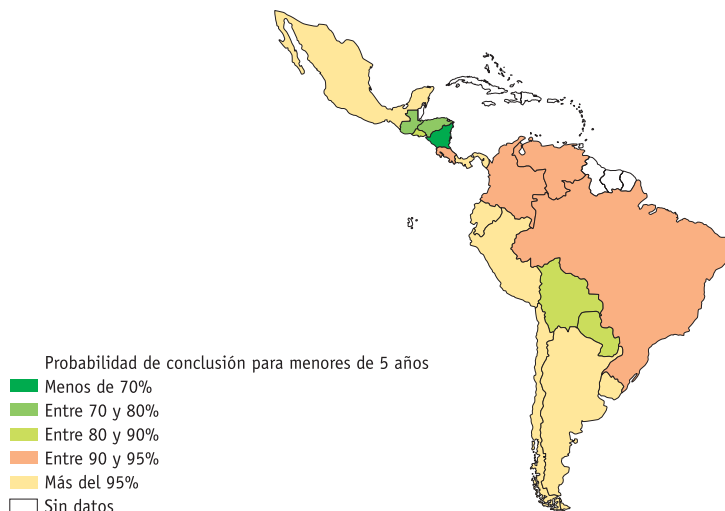
América Latina, porcentaje de personas que han logrado culminar la educación primaria por países, según grupos quinquenales de edad.





Mapa 1

América Latina, probabilidad proyectada de conclusión de la educación primaria hacia el año 2015 para la población que hoy tiene menos de 5 años de edad.



De esta manera, la distribución de la población sin educación primaria según países presenta el siguiente patrón:

Tabla 4 Distribución de la población sin educación primaria por grupos de edad, según países (miles).

País	Población sin educación primaria			Población total		
	Total	0 - 4	5 y más	Total	0 - 4	5 y más
Total	104.894^(b)	3.448^(b)	101.446^(b)	507.982	54.229	453.753
Argentina(a)	2.964	76	2.888	37.944	3.531	34.413
Bolivia	2.311	138	2.173	8.824	1.236	7.588
Brasil	38.712	1.151	37.561	179.879	17.798	162.081
Chile	1.902	23	1.879	15.757	1.282	14.475
Colombia	7.968	238	7.730	43.817	4.787	39.030
Costa Rica	688	24	665	4.089	394	3.695
Ecuador	2.030	68	1.961	12.661	1.457	11.204
El Salvador	2.244	144	2.100	6.518	804	5.714
Guatemala	5.244	447	4.796	11.788	1.933	9.855
Honduras	2.573	214	2.359	6.828	985	5.843
México	19.273	438	18.835	101.847	11.076	90.770
Nicaragua	2.150	223	1.927	5.162	731	4.432
Panamá	414	13	401	3.060	336	2.724
Paraguay	1.506	103	1.403	5.778	796	4.982
Perú	6.255	162	6.093	26.749	3.051	23.698
Rep. Dominicana	2.364	112	2.252	8.677	954	7.723
Uruguay(a)	343	7	336	3.385	283	3.102
Venezuela	3.864	148	3.716	25.218	2.793	22.425

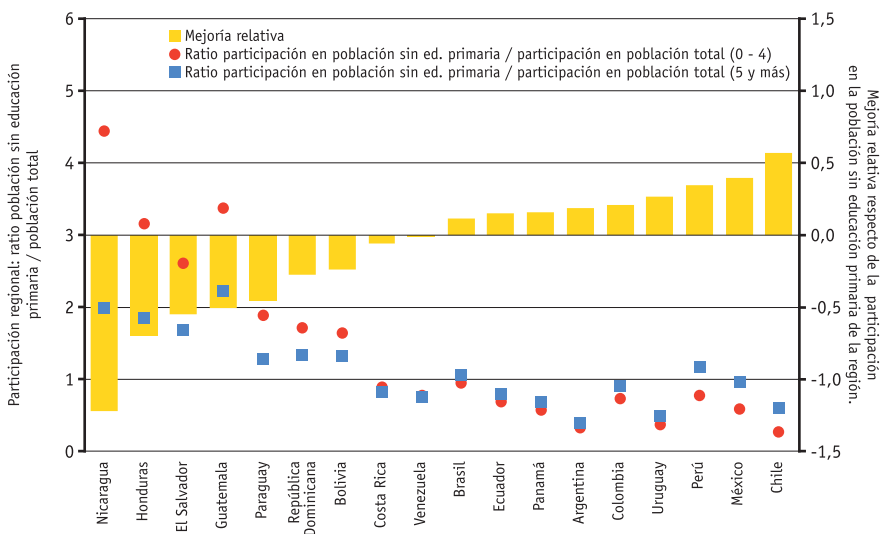
(a) Se utilizó la estimación del porcentaje de población sin educación primaria en áreas urbanas.

(b) El total se corresponde con el porcentaje aplicado a la proyección del total de población de la región y no coincide necesariamente con la suma a través de las estimaciones para cada país.

Nota: Los datos de población corresponden a proyecciones de CEPAL/CELADE para el año 2002.

La tabla muestra cómo aporta cada país al total de la población sin educación primaria de la región. Así, si se compara este aporte con el que cada país hace a la población regional para cada grupo de edad, se notará que hay países que presentan una magnitud de población sin educación primaria bastante mayor a la esperable dado el tamaño de su población. Del mismo modo, es posible comparar estas participaciones relativas para los dos segmentos de población considerados, como se muestra en el siguiente gráfico:¹²

Gráfico 3 Ratios de participación en población sin educación primaria y en la población total de la región, según países.



El gráfico muestra claramente que en Chile, México, Perú, Uruguay, Colombia, Argentina, Panamá, Ecuador y Brasil se espera que la participación en la población sin educación primaria de la región mejore para el grupo de edades para los que se ha proyectado la proporción que culminará la educación primaria en el año 2015 (población menor de cinco años en el año 2002).

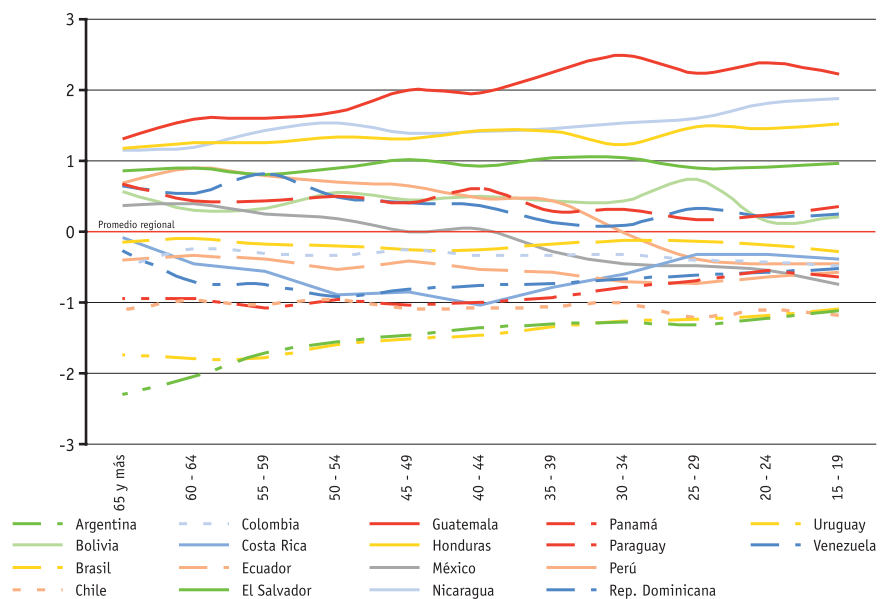
Del mismo modo, llaman la atención los casos de Nicaragua, Guatemala y Honduras, donde la participación en la población de más de cinco años regional sin educación primaria es alrededor de dos veces más el valor esperable de acuerdo con el tamaño de su población, y en la proyección para la población de menores edades (0 a 4 años), es más de tres veces el valor esperado.

Lo anterior se vincula al hecho de que en la medida que los países se van aproximando a la conclusión universal de la educación primaria, la región se va tornando más homogénea respecto de esta característica. Sin embargo, hay países que decididamente escapan de la tendencia general y al mostrar tasas de evolución menores llegan, incluso, a estar cada vez más alejados del comportamiento medio regional, como Guatemala, Nicaragua y Honduras (gráfico 4).

Por otro lado, si se analizan los momentos en los que cada país alcanza determinados umbrales¹³ en el camino hacia la universalización de la educación primaria, se observan las siguientes situaciones:

Mientras Argentina¹⁴ logró que un 80 por ciento de su población en edad de egreso reciente de la escuela primaria la haya completado hacia 1950, Uruguay¹⁵ lo logró unos

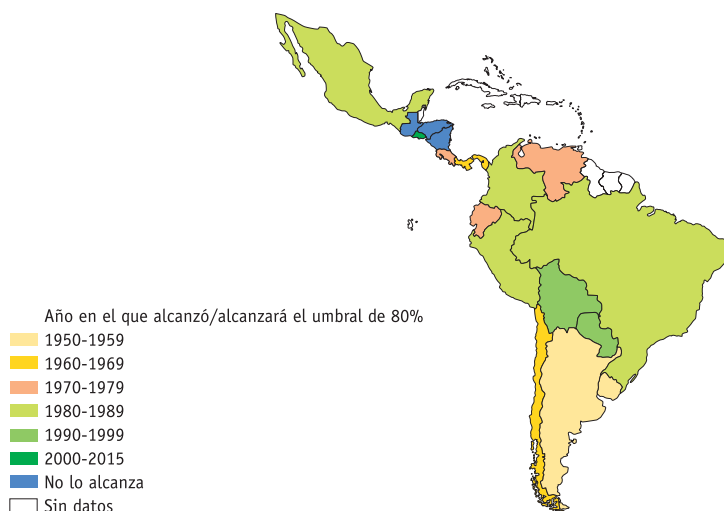
Gráfico 4 Comportamiento de los países alrededor del promedio regional del porcentaje de personas sin educación primaria según grupos de edad.



Nota: el gráfico muestra para cada país y grupo de edad su ubicación respecto del promedio regional del porcentaje de población sin educación primaria. A efectos de controlar el efecto del cambio en las tasas, se ha fijado en cero el valor promedio regional para todos los grupos de edad, y los valores singulares están expresados en unidades de desviación estándar. La escala del gráfico muestra valores de hasta tres desviaciones estándar alrededor del promedio regional.

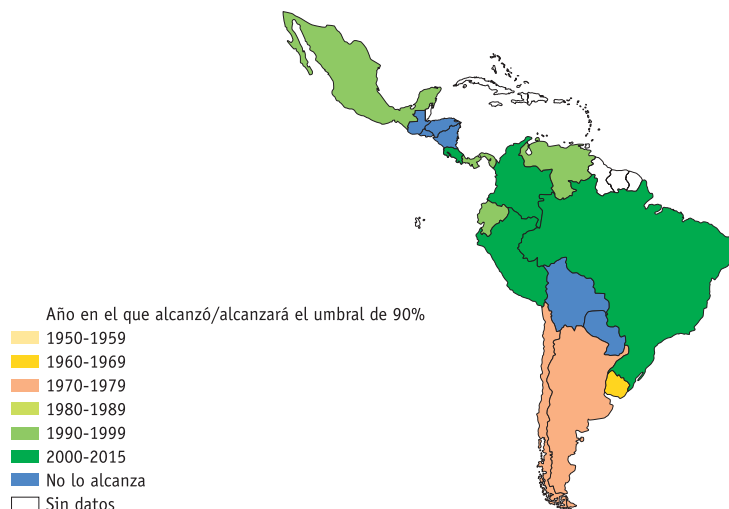
cinco años después; Panamá y Chile lo lograron a mediados de los años 60, Costa Rica y Venezuela hacia 1970, Ecuador hacia 1975, Colombia y México hacia 1980, Brasil y Perú cinco años después, Paraguay y República Dominicana hacia 1990, mientras que Bolivia cinco años más tarde. Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua aún no han alcanzado dicho umbral y de éstos, dadas las proyecciones hechas, sólo El Salvador lo lograría antes del año 2015.

Mapa 2 América Latina, momentos en que los países alcanzaron o alcanzarían que un 80 por ciento de su población de egreso reciente haya culminado la educación primaria.



Del mismo modo, Uruguay¹⁶ fue el primero en asegurar al menos un 90 por ciento de su población de egreso reciente de la educación primaria y la hubiese completado hacia 1965; Argentina¹⁷ lo logró alrededor de 1970 y Chile, hacia 1975; para 1990 Ecuador ya había alcanzado este umbral, mientras que México, Panamá y Venezuela lo lograron hacia 1995. Las proyecciones permiten esperar que este umbral esté siendo actualmente alcanzado por Brasil, Costa Rica, Colombia y Perú. Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana no llegarían a este umbral antes del año 2015.

Mapa 3 América Latina, momentos en que los países alcanzaron o alcanzarían que un 90 por ciento de su población de egreso reciente haya culminado educación primaria.



Finalmente, el umbral de 95 por ciento fue alcanzado por Argentina¹⁸ y Uruguay¹⁹ hacia 1980, Chile unos cinco años después, y se espera que antes del año 2010 lo alcance México, y hacia 2015, Colombia, Ecuador, Panamá y Perú. Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Venezuela no lo lograrían sino hasta después del año 2015 (mapa 4).

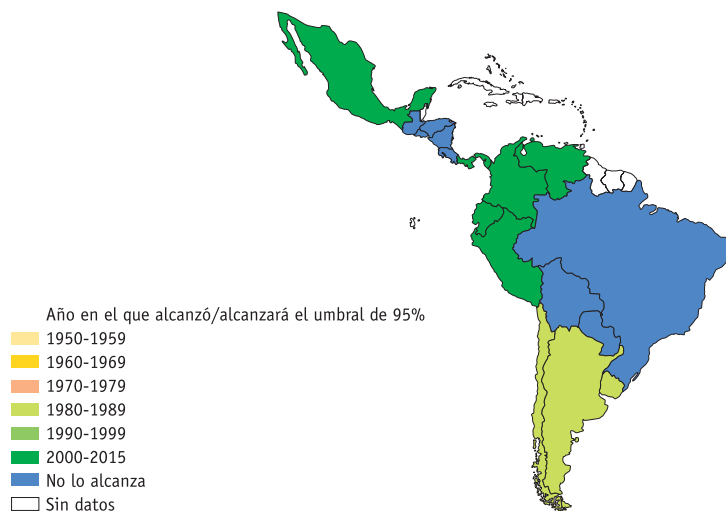
Igualmente, también es posible constatar *diferencias en los puntos de partida y ritmos de progreso* de los distintos países. En efecto, hacia 1945, Argentina²⁰ (73,7 por ciento), Uruguay²¹ (64,1 por ciento), Chile (53,4 por ciento) y Panamá (50,5 por ciento) ya lograban que la mayor parte de sus jóvenes culminara la educación primaria, mientras que en República Dominicana, Paraguay, Perú, Bolivia, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala esa proporción era inferior al 25 por ciento.

Sin embargo, estas diferencias en la situación experimentada cerca de seis décadas atrás no han sido determinantes de la evolución posterior. Si bien los países que habían logrado una mejor situación en el pasado son los que hoy se acercan más sólidamente a la meta de la conclusión universal de la educación primaria, los ritmos de mejora son desiguales tanto entre éstos como entre los demás países.

De esta manera, como se aprecia en los gráficos por países incluidos anteriormente (Gráfico 2), Perú, México, Bolivia, República Dominicana, Paraguay, Honduras, El Salvador y Nicaragua muestran ritmos de incremento de las tasas de conclusión muy marcados, lo que permite a algunos de estos países que, a la fecha, tengan tasas cercanas a las de los

Mapa 4

América Latina, momentos en que los países alcanzaron o alcanzarían que un 95 por ciento de su población de egreso reciente haya culminado educación primaria.



países que lideran la región. Al mismo tiempo, Venezuela, Costa Rica (donde incluso se aprecia un largo período de estancamiento), Colombia, Brasil, Guatemala y Ecuador muestran ritmos de crecimiento más modestos.

Por otra parte, si se comparan los porcentajes de conclusión de la educación primaria entre la población de egreso reciente (15 a 19 años) con los niveles de riqueza y desarrollo relativo de los países, se encuentra que si bien los niveles de riqueza y desarrollo relativo están asociados a los niveles de conclusión de la educación primaria, existen países que logran niveles de conclusión notoriamente diferentes de lo que cabría esperar según estas variables.

Gráfico 5 América Latina, porcentaje de personas de 15 a 19 años que han logrado culminar la educación primaria y Producto Interno Bruto per cápita (2001, en USD PPP).

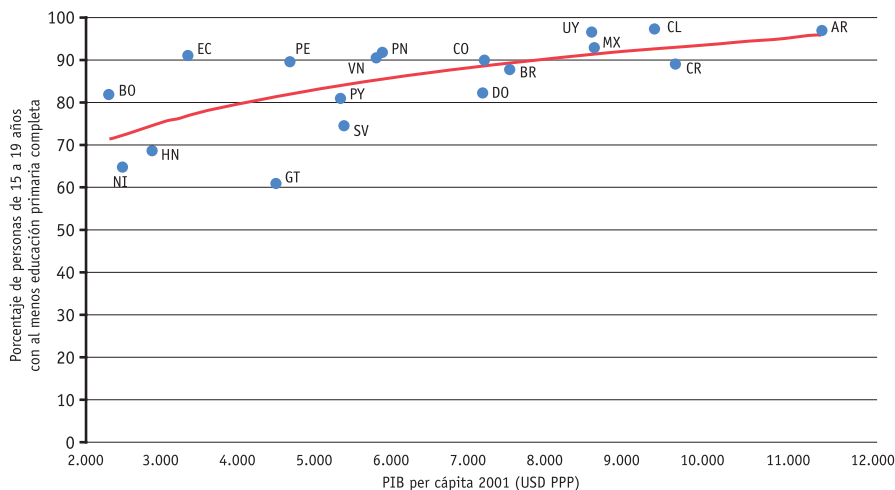
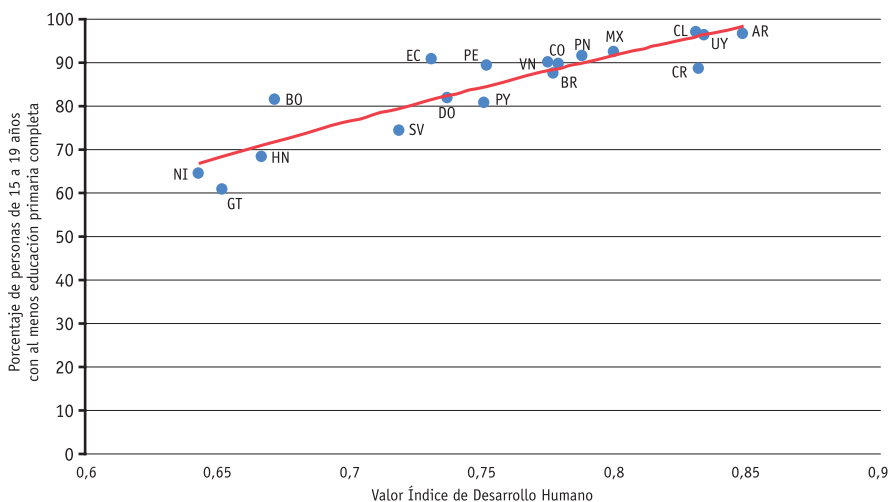


Gráfico 6 América Latina, porcentaje de personas de 15 a 19 años que han logrado culminar la educación primaria y valor del Índice de Desarrollo Humano (2001).

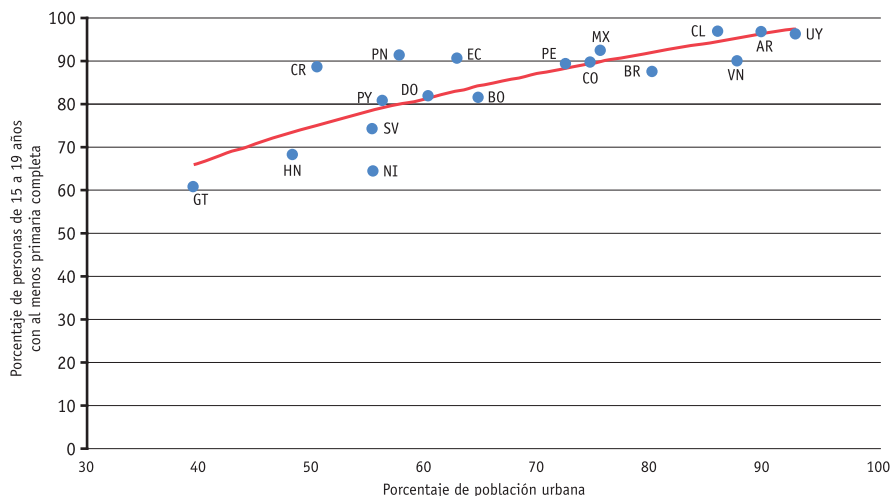


Así, Bolivia y Ecuador se destacan particularmente como países en los que los niveles de conclusión actual de la educación primaria superan lo que cabría esperar dados sus niveles de riqueza y desarrollo relativos. De modo inverso, Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador muestran niveles de conclusión menores a los esperables.

Del mismo modo, es posible constatar que los porcentajes de población de 15 a 19 años que han culminado la educación primaria se asocian también al nivel de urbanización de los países, como se muestra en el siguiente gráfico.

De modo análogo a lo que sucede con las variables de riqueza y desarrollo relativo, existen países que logran niveles de conclusión de la educación primaria marcadamente superiores o inferiores a lo esperable. En el primer grupo destacan Costa Rica, Panamá y Ecuador, mientras que en el segundo lo hacen Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Venezuela.

Gráfico 7 América Latina, porcentaje de personas de 15 a 19 años que han logrado culminar la educación primaria y porcentaje de población urbana (2000).



2. LAS BRECHAS DE LA EQUIDAD

Tanto o más importante que medir el progreso global de la región y los países hacia el logro de la conclusión universal de la educación primaria, es tratar de identificar cuáles son los sectores sociales en los que se concentra la población que no concluye este nivel educativo, a efectos de poder diseñar políticas específicas que atiendan a dichos sectores de la población prestando atención a sus particularidades.

En ese sentido, la información disponible muestra claramente que la no conclusión de la educación primaria es un fenómeno que no se distribuye de modo homogéneo entre la población, sino que afecta de modo más fuerte a grupos sociales menos favorecidos.

La presente sección da cuenta de la información sobre conclusión de la educación primaria comparando, en cada país, a los grupos más favorecidos y menos favorecidos, según las siguientes características:

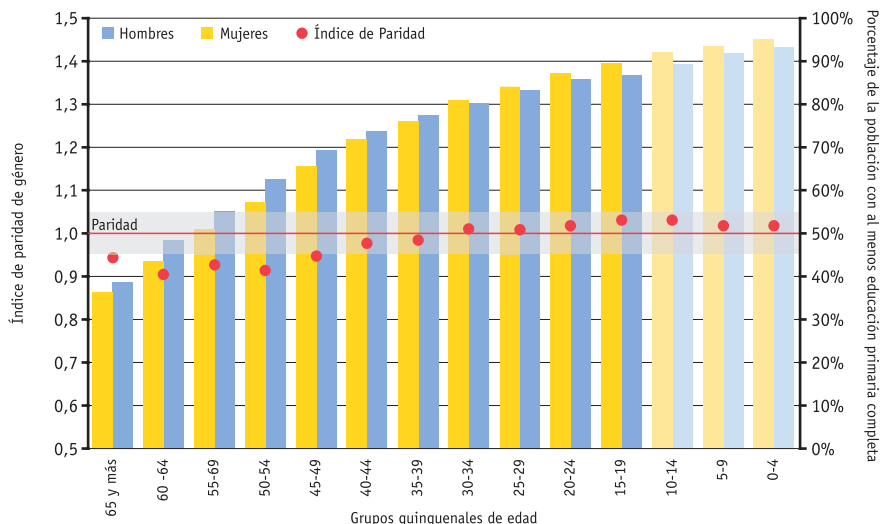
- Género
- Niveles de ingresos
- Pobreza y pobreza extrema
- Área de residencia
- Raza o etnia

La conclusión de la educación primaria según género

La región vista como una unidad alcanzó la paridad entre los géneros²² en relación con la proporción de personas que culminan la educación primaria alrededor de 1970. El siguiente gráfico muestra los porcentajes de población masculina y femenina que han logrado culminar la educación primaria por grupos quinquenales de edad.²³

Nuevamente este comportamiento global de la región como un todo está acompañado de importantes diferencias entre los países. Así, Argentina²⁴, Chile, Colombia, Panamá

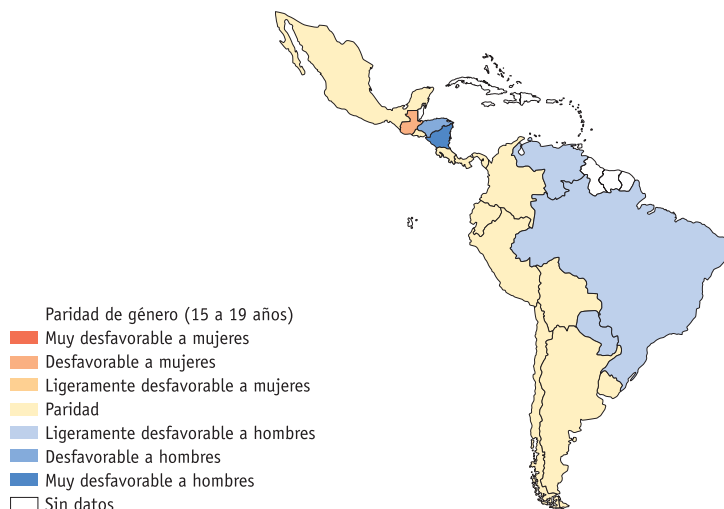
Gráfico 8 América Latina, porcentaje de personas que han logrado culminar la educación primaria por grupos de edad y sexo e índice de paridad de género.



Nota: los valores correspondientes a edades inferiores a 15 años son proyecciones.

y Uruguay²⁵ no muestran diferencias entre los géneros para ninguno de los grupos de edad²⁶. Es decir, en estos países las disparidades por género en relación con la conclusión de los estudios primarios no han existido en las últimas seis décadas.

Mapa 1 América Latina, paridad de género del porcentaje de población de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa.²⁷



Por otra parte, Bolivia y Perú han mostrado importantes disparidades en contra de la población femenina, pero éstas han sido paulatinamente cerradas en el pasado más reciente.

Asimismo, Honduras, Nicaragua y República Dominicana han venido desarrollando una situación de disparidad en contra de la población masculina.

Brasil, Costa Rica, Ecuador, México y Venezuela han tenido momentos en los que han existido disparidades en contra de la población femenina; sin embargo, la situación actual está definida por la paridad.

La conclusión de la educación primaria según niveles de ingresos²⁸

Si se comparan los niveles de conclusión de la educación primaria entre el quintil de menores ingresos y el quintil de mayores ingresos de cada país, se encuentra una situación muy dispar entre países.

Por un lado, Chile presenta una situación en la que prácticamente se ha alcanzado la paridad por ingresos en la conclusión de la primaria, ya que tanto en el quintil de mayores ingresos como en el de menores ingresos el porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha concluido la primaria es similar y elevado: 99,0 y 94,5 por ciento, respectivamente. Por su parte, Argentina²⁹ y Uruguay³⁰ se encuentran muy próximos a la paridad por ingresos en este indicador. En los demás países se observa disparidad en contra de los más pobres, siendo ésta particularmente notoria en Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador, y un poco menor en Brasil, Paraguay y Bolivia (mapa 2).

Al mismo tiempo, cabe señalar que México, Perú, Chile, Panamá y Paraguay son los países que a lo largo de las últimas décadas han avanzado en el cierre de esta brecha a un mayor ritmo, mientras que en Guatemala y Honduras se constatan ritmos de mejora particularmente limitados (gráfico 9).

Mapa 2

América Latina, paridad por ingresos del porcentaje de población de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa.³¹

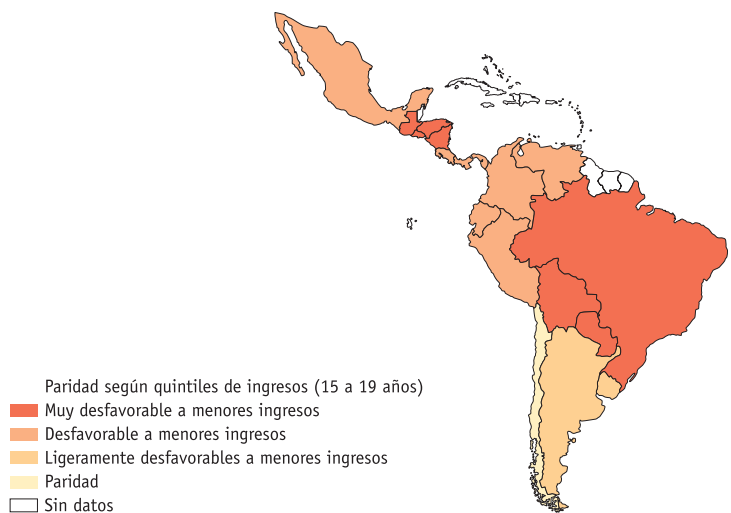
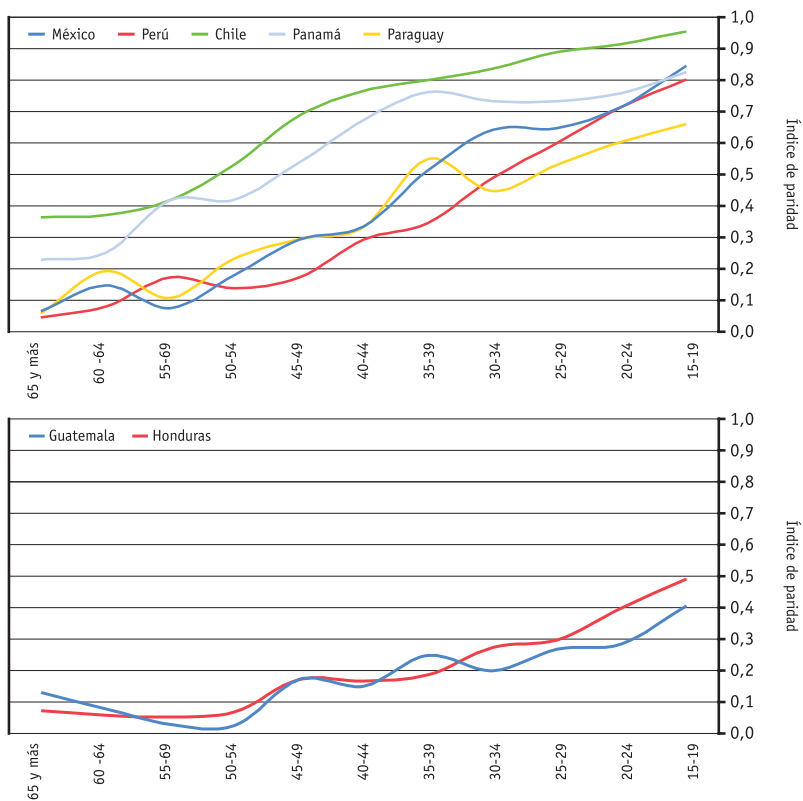


Gráfico 9

Índice de paridad por ingresos del porcentaje de personas que han logrado culminar la educación primaria, según grupos quinquenales de edad. Países seleccionados.



Estas diferencias en los niveles de conclusión se traducen en la siguiente distribución de los jóvenes de 15 a 19 años sin educación primaria completa en los países, según quintil de ingresos:

Tabla 5 América Latina. Distribución relativa porcentual por quintiles de ingreso. Personas de 15 a 19 años sin educación primaria completa.

País	En el quintil superior	En el quintil inferior	En otros quintiles
Argentina (a)	0,1	60,9	39,0
Bolivia	4,1	50,8	45,2
Brasil	1,5	58,0	40,5
Chile	4,1	54,2	41,7
Colombia	2,2	35,1	62,8
Costa Rica	4,4	40,8	54,8
Ecuador	3,8	38,6	57,5
El Salvador	1,5	42,4	56,1
Guatemala	4,7	22,7	72,6
Honduras	3,1	38,5	58,3
México	1,1	57,4	41,6
Nicaragua	5,2	39,2	55,6
Panamá	1,9	54,2	43,9
Paraguay	1,7	44,9	53,4
Perú	2,7	47,4	49,9
Rep. Dominicana	5,0	25,7	69,3
Uruguay (a)	1,7	70,6	27,7
Venezuela	4,1	37,0	58,9

(a) Sólo áreas urbanas.

Como se puede apreciar, esta disparidad indica que en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Panamá y Uruguay más del 50 por ciento de la población sin educación primaria completa pertenece al quintil inferior de hogares.

Asimismo, esta distribución deriva en condiciones relativas extremas en cuanto a las probabilidades de no lograr la culminación de educación primaria entre la población de menores ingresos. Así, el riesgo relativo³² de la población de menores ingresos es, en algunos casos, hasta 23 veces mayor que el observado en la población del quintil superior según se muestra en el siguiente gráfico³³ (gráfico 10).

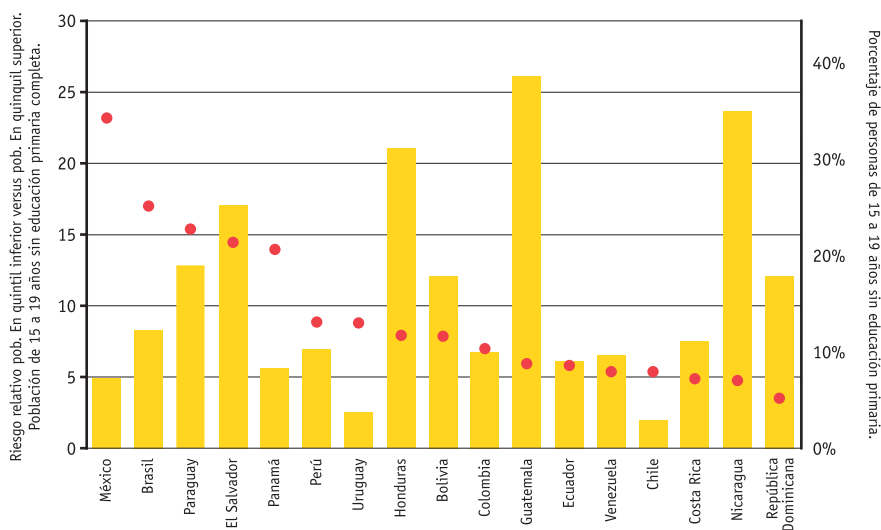
La conclusión de la educación primaria según condición de pobreza

Si se comparan los niveles de conclusión de la educación primaria entre las personas pertenecientes al decil de mayores ingresos y la población pobre y la indigente, se encontrarán importantes diferencias.

En efecto, Argentina³⁴ y Chile muestran una situación muy próxima a la paridad entre los niveles de conclusión de la educación primaria de los jóvenes de 15 a 19 años pertenecientes a hogares pobres y los del decil superior de ingresos (índices de paridad de 0,953 y 0,955, respectivamente). Esta situación cambia levemente si se hace la comparación tomando únicamente la información de personas en pobreza extrema en comparación con aquellas del decil superior. En este último caso, se percibe una ligera desigualdad en contra de la población indigente (índices de paridad de 0,941 y 0,934, respectivamente).

Por su parte, Uruguay,³⁵ Ecuador y Colombia muestran leves disparidades (índices de paridad de 0,930, 0,909 y 0,902, respectivamente) entre el decil superior y la pobla-

Gráfico 10 América Latina. Riesgo relativo quintil inferior versus quintil superior de no concluir la educación primaria. Población de 15 a 19 años.



ción pobre, aunque éstas se agudizan si la comparación considera únicamente a la población en pobreza extrema (índices de paridad de 0,866, 0,873 y 0,872, respectivamente).

En los casos de Venezuela, México y República Dominicana, las diferencias entre el decil superior y la población pobre son mayores que en los casos anteriores (índices de paridad de 0,896, 0,870 y 0,850, respectivamente) y se acrecientan al referirse a la población indigente (índices de paridad de 0,852, 0,844 y 0,814, respectivamente).

Panamá, Costa Rica y Perú muestran, al comparar el decil superior con la población pobre, índices de paridad superiores a 0,8 e inferiores a 0,9 (0,868, 0,839 y 0,870 respectivamente), pero cuando la comparación se limita a la población indigente los índices de paridad caen a 0,8 o menos (0,800, 0,784 y 0,774, respectivamente).

Sin embargo, las diferencias más marcadas se encuentran en Bolivia, Brasil, Paraguay, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Guatemala (en todos los casos, índices de paridad menores a 0,8) llegando en este último caso a que la proporción de personas con educación primaria completa en el decil superior es prácticamente el doble de la proporción correspondiente a las poblaciones tanto pobre como indigente.

El siguiente gráfico muestra los índices de paridad de la conclusión de la educación primaria en jóvenes de 15 a 19 años para las poblaciones pobre e indigente comparadas con la perteneciente al decil superior (gráfico 11).

Nótese, además, que las mayores disparidades se registran en aquellos países con menores niveles de conclusión de la educación primaria entre su población de egreso reciente (15-19 años), como se aprecia en el siguiente gráfico (gráfico 12).

Asimismo, sólo en Argentina³⁶ y Chile la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que, viviendo en la indigencia, han logrado culminar la educación primaria supera el 90 por ciento (94,1 y 92,8 por ciento, respectivamente). Este porcentaje se encuentra entre 80 y 90 por ciento en Colombia, Uruguay,³⁷ Ecuador, Venezuela y México, así como desciende a menos del 60 por ciento en El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua. En estos últimos dos casos, ni siquiera la población en el primer quintil de ingresos logra una tasa mayor a 90 por ciento.

Gráfico 11 América Latina. Índices de paridad pobres e indigentes/decil superior de ingresos del porcentaje de personas que han logrado culminar la educación primaria, según grupos quinquenales de edad.

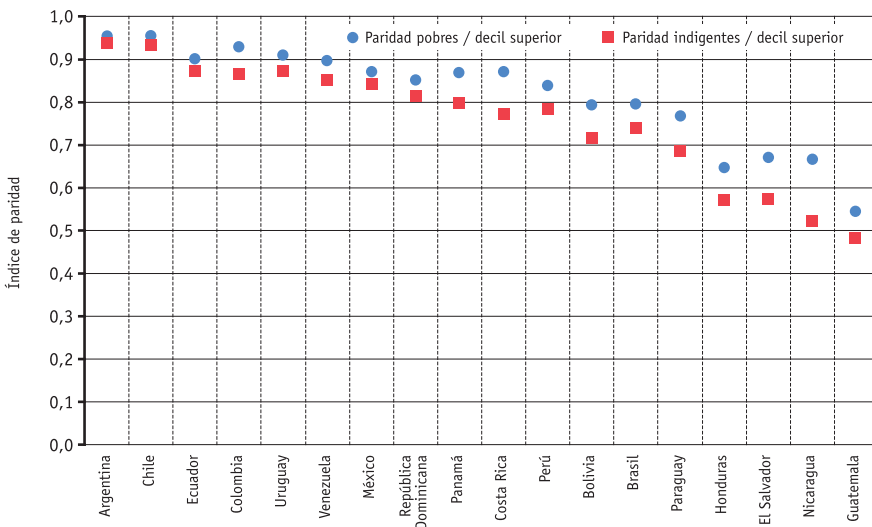
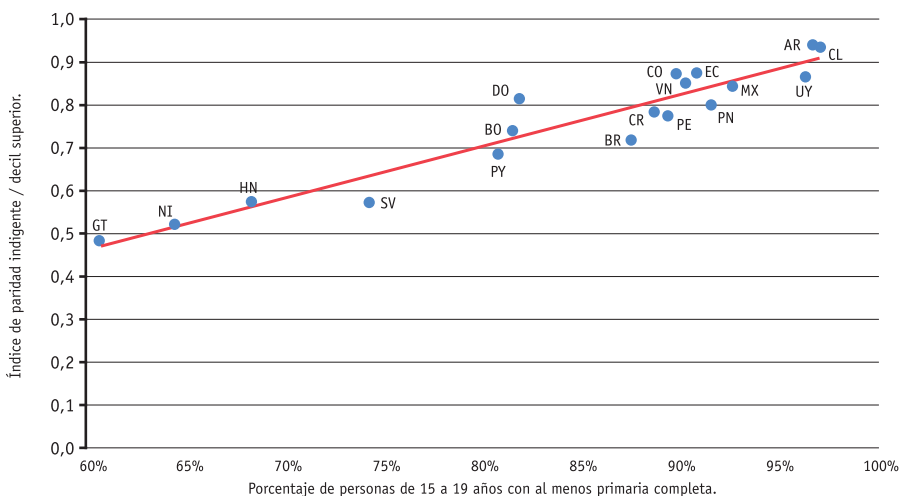


Gráfico 12 América Latina. Índice de paridad indigentes/decil superior de ingresos y porcentaje de personas de 15 a 19 años que han logrado culminar la educación.

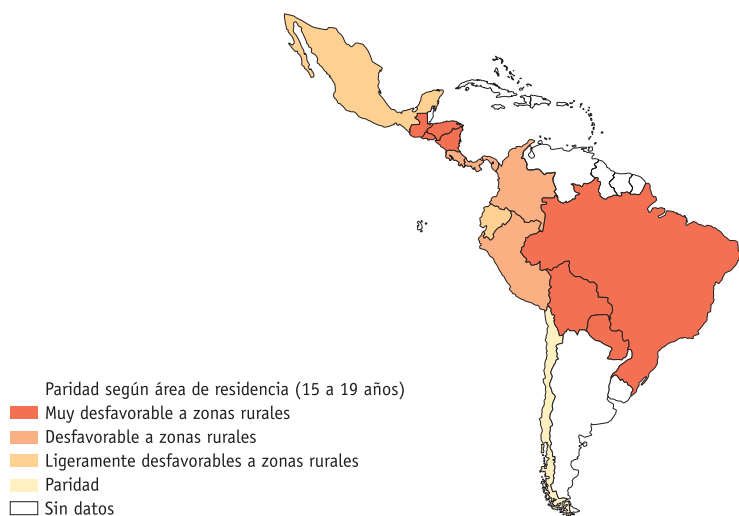


La conclusión de la educación primaria según área de residencia

Si se comparan los niveles de conclusión de la educación primaria entre las áreas urbanas y rurales de cada país, también se encuentra una situación muy dispar entre países.

Por un lado, Chile presenta una situación en la que prácticamente se ha alcanzado la paridad entre áreas urbanas y rurales en la conclusión de la educación primaria, ya que en ambas zonas el porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha concluido la primaria es similar y elevado: 97,6 y 93,3 por ciento, respectivamente. Por su parte, México y Ecuador se encuentran muy próximos a la paridad por área de residencia, aunque con valores de los indicadores alrededor del 90 por ciento. En los demás países se observa disparidad en contra de la población de las áreas rurales, siendo ésta mayor en Nicaragua y Guatemala y un poco menor en Honduras, Bolivia, El Salvador, Paraguay y Brasil. La disparidad también está presente, aunque en menor medida, en República Dominicana, Colombia, Panamá, Perú y Costa Rica.

Mapa 3 América Latina, paridad rural / urbana del porcentaje de población de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa.³⁸



Al mismo tiempo, cabe señalar que Perú, México, Ecuador y República Dominicana son los países que a lo largo de las últimas décadas han avanzado en el cierre de esta brecha a un mayor ritmo, mientras que en Bolivia, Colombia y Brasil se constatan ritmos de mejora menores.

Estas diferencias en los niveles de conclusión se traducen en la siguiente distribución de los jóvenes de 15 a 19 años sin educación primaria completa en los países, según área de residencia:

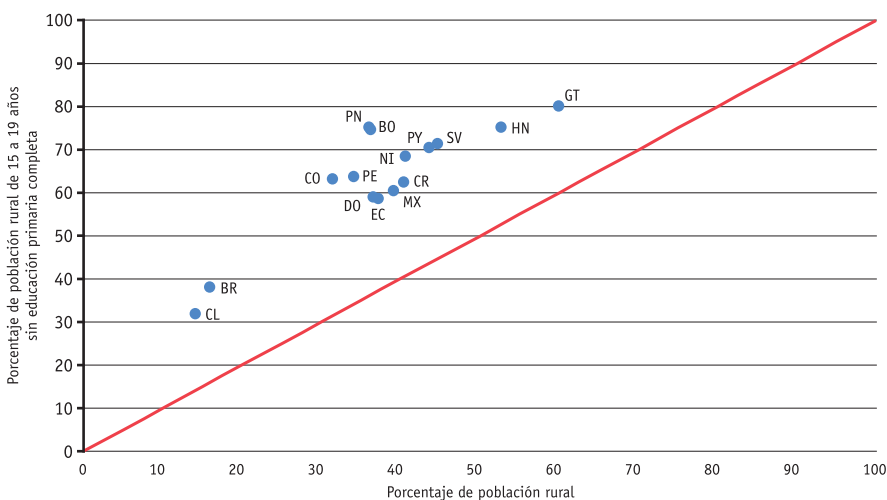
Tabla 6 América Latina. Distribución relativa porcentual según área de residencia. Personas de 15 a 19 años. Total y sin educación primaria completa.

País	Total		Sin primaria completa	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Bolivia	63,7	36,3	25,4	74,6
Brasil	84,0	16,0	61,9	38,1
Chile	85,9	14,1	68,1	31,9
Colombia	68,5	31,5	36,8	63,2
Costa Rica	59,5	40,5	37,5	62,5
Ecuador	62,8	37,2	41,4	58,6
El Salvador	55,3	44,7	28,5	71,5
Guatemala	40,0	60,0	19,8	80,2
Honduras	47,3	52,7	24,7	75,3
México	60,8	39,2	39,5	60,5
Nicaragua	59,3	40,7	31,5	68,5
Panamá	64,0	36,0	24,7	75,3
Paraguay	56,4	43,6	29,5	70,5
Perú	65,9	34,1	36,2	63,8
Rep. Dominicana	63,4	36,6	40,9	59,1

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la participación relativa de los jóvenes de 15 a 19 años de edad sin primaria completa en áreas rurales supera en todos los casos la participación que la población rural tiene en el total de la población nacional en ese grupo de edades, llegando en algunos casos incluso a invertir la forma de la distribución, como en Bolivia, Colombia, El Salvador y Panamá, y en menor escala, Costa Rica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana.

Si la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que no han culminado la educación primaria se distribuyese equitativamente entre las áreas urbanas y rurales, la distribución de las personas que carecen de educación primaria debería seguir el mismo patrón que la distribución poblacional. Sin embargo, este no es el caso en ningún país. La proporción de jóvenes sin educación primaria completa que habita en áreas rurales es siempre mayor a la proporción de la población rural en el total de la población, como se muestra en el gráfico siguiente.³⁹

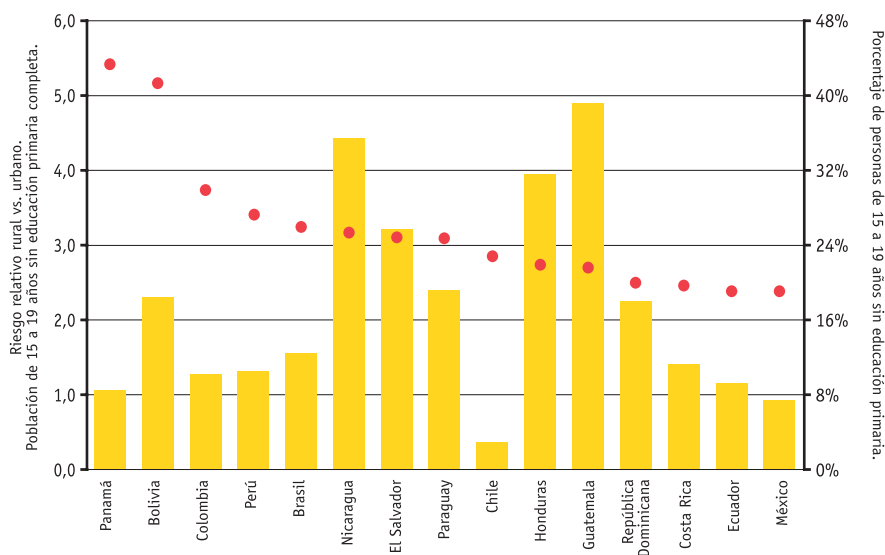
Gráfico 13 América Latina. Relación entre el porcentaje de población rural y el porcentaje de población rural sin primaria completa.



Este sesgo en contra de las áreas rurales lleva a que la proporción de jóvenes de 15 a 19 años sin educación primaria que habita las áreas rurales supere en algunos casos el doble del valor esperado en una distribución equitativa. Tal es el caso de Bolivia, Brasil, Chile,⁴⁰ Colombia y Panamá.

Asimismo, esta distribución deriva en condiciones relativas extremas en cuanto a las probabilidades de no lograr la culminación de educación primaria entre la población rural. Así, el riesgo relativo⁴¹ de la población rural es, en algunos casos, hasta cinco veces mayor que el observado en las áreas urbanas según se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 14 América Latina. Riesgo relativo rural versus urbano de no concluir la educación primaria. Población de 15 a 19 años.



La conclusión de la educación primaria según pertenencia a grupos raciales o étnico-lingüísticos

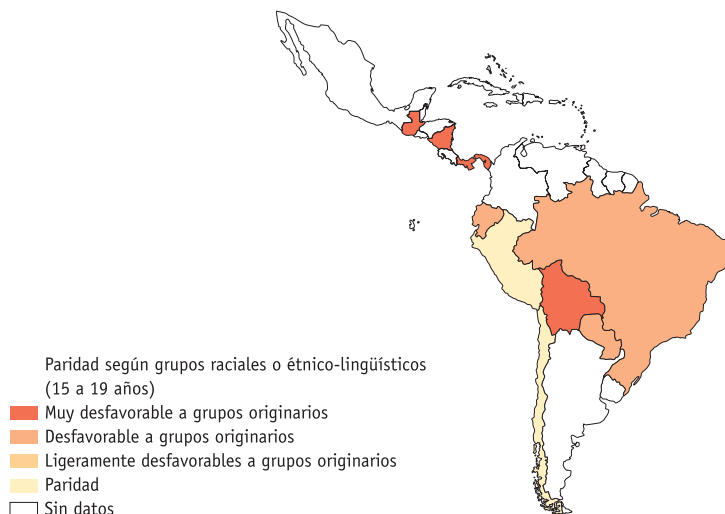
Si se comparan los niveles de conclusión de la educación primaria entre los grupos raciales o étnico-lingüísticos, también se encuentra una situación dispar entre países.

Por un lado, Chile y Perú presentan una situación en la que prácticamente se ha alcanzado la paridad entre la población de origen europeo y la de pueblos originarios en la conclusión de la educación primaria, ya que en ambos grupos el porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha concluido la primaria es similar: 97,1 y 95,4 por ciento en el caso de Chile y 90,5 y 88,4 por ciento en el caso de Perú.

Por su parte, Ecuador se encuentra próximo de la paridad entre estas poblaciones, aunque con valores de los indicadores de 92,4 y 82,0 por ciento, respectivamente. En los demás países se observa disparidad en contra de algunos segmentos de la población, como en Paraguay (población de habla exclusiva guaraní), Guatemala (población que declara ser de raza indígena), Bolivia (población de habla vernácula), Nicaragua (población que declara ser indígena) y Brasil (población que declara tener piel de color negro o mulato).

Mapa 4

América Latina, paridad población nativa o negra / población de origen europeo del porcentaje de población de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa.⁴²



Al mismo tiempo, cabe señalar que Perú, Paraguay y Panamá son los países que a lo largo de las últimas décadas han avanzado en el cierre de esta brecha a un mayor ritmo, mientras que en Nicaragua se observa una tendencia al estancamiento y eventual deterioro de la situación desde mediados de los años 70.

Estas diferencias en los niveles de conclusión se traducen en la siguiente distribución de los jóvenes de 15 a 19 años sin educación primaria completa, según origen en los países que disponen de información:

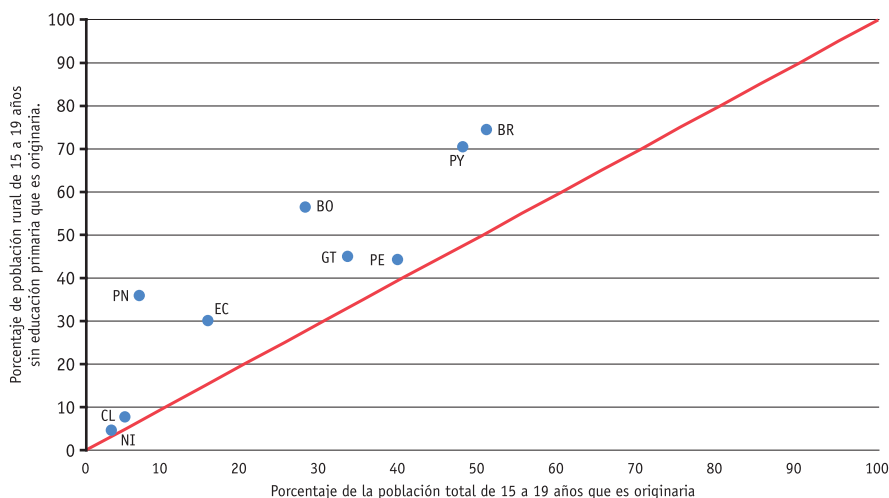
Tabla 7 Distribución relativa porcentual según pertenencia étnica o racial. Personas de 15 a 19 años. Total y sin primaria completa. Países seleccionados.

País	Total		Sin primaria completa	
	Población de origen europeo	Población originaria (a)	Población de origen europeo	Población originaria (a)
Bolivia	72,3	27,7	43,6	56,4
Brasil	49,4	50,6	25,6	74,4
Chile	95,1	4,9	92,4	7,6
Ecuador	84,6	15,4	69,9	30,1
Guatemala	66,9	33,1	55,0	45,0
Nicaragua	96,8	3,2	95,4	4,6
Panamá	93,3	6,7	64,1	35,9
Paraguay	52,4	47,6	29,5	70,5
Perú	60,7	39,3	55,7	44,3

(a) En el caso de Brasil se refiere a población negra.

La tabla evidencia disparidades en todos los países analizados. Estas son menores en Chile, Nicaragua y Perú. La mayoría de los países presenta una participación relativa bastante mayor de las personas de 15 a 19 años originaria entre aquellas que no terminaron la educación primaria, en comparación con el porcentaje que representan en la población total. En este sentido, Bolivia, Brasil, Panamá y Paraguay indican amplias diferencias de participación, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

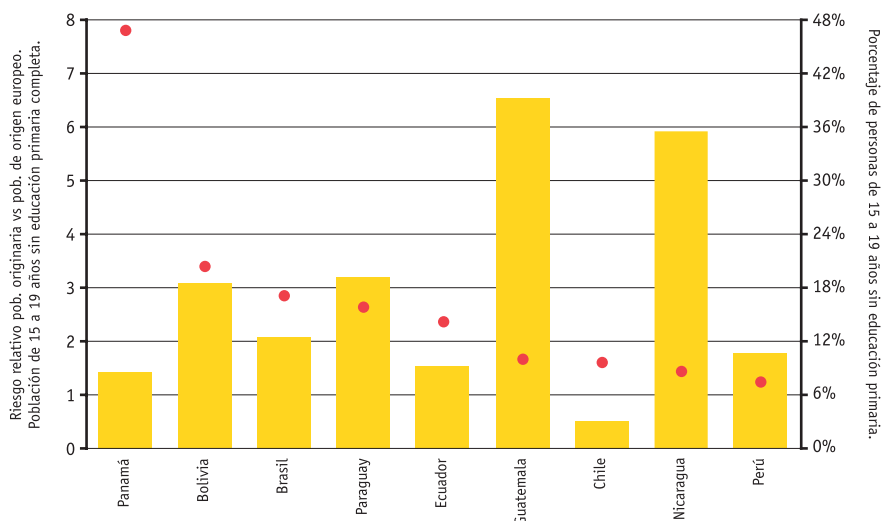
Gráfico 15 Relación entre el porcentaje de población originaria y el porcentaje de población originaria sin primaria completa. Países seleccionados.



La línea roja representa una distribución hipotética de las personas sin educación primaria, en las que su distribución entre población originaria (o negra en el caso de Brasil) o de origen europeo sería equivalente a su respectiva participación en la población.

En todos los casos, las observaciones se encuentran por encima de dicha línea de equidad y, por tanto, muestran una recurrente situación de desventaja para las poblaciones originarias (o negra en el caso de Brasil). Esta situación deriva en un riesgo relativo⁴³ de no conclusión de la educación primaria que, en el caso de Panamá, es casi ocho veces mayor al riesgo correspondiente a las poblaciones originarias de dicho país. Esta situación de riesgo relativo se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 16 Riesgo relativo población originaria versus población de origen europeo de no concluir la educación primaria. Población de 15 a 19 años. Países seleccionados.

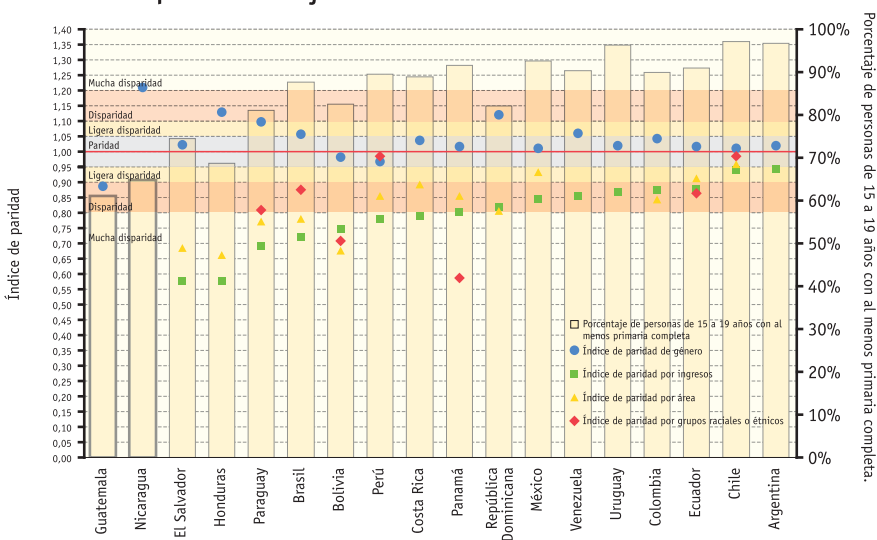


Comentario final sobre las dimensiones de equidad analizadas

A efectos de concluir esta sección abocada al análisis de equidad, se presenta a continuación una comparación entre los diferentes índices de paridad calculados.⁴⁴

Esta comparación permite apreciar que las disparidades asociadas a los niveles de ingresos son las que tienen una mayor magnitud, siendo el área de residencia el segundo factor más fuerte en este sentido. Otras disparidades están vinculadas a la pertenencia a grupos raciales o étnico-lingüísticos, mientras que el género sólo muestra diferencias en los casos de Guatemala (en contra de las mujeres) y Nicaragua, Honduras, Paraguay, Venezuela y Brasil (en contra de los hombres).

Gráfico 17 América Latina. Índice de paridad y niveles de conclusión de la educación primaria entre jóvenes de 15 a 19 años.



Asimismo, se observa que ningún país ha logrado situaciones de paridad en los criterios considerados. Chile es el que se encuentra más próximo presentando sólo disparidades ligeras relacionadas con los ingresos. Argentina⁴⁵ y Uruguay⁴⁶ sólo muestran situaciones de ligera disparidad asociadas al ingreso.

Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Bolivia, Paraguay y Brasil son los países que muestran desigualdades más marcadas en general y que son también de los que se encuentran más distantes de la meta (como muestran las barras en el gráfico).

3. NO SÓLO TERMINAR LA EDUCACIÓN PRIMARIA, TAMBIÉN LOGRAR LOS APRENDIZAJES NECESARIOS ⁴⁷

Hasta aquí se ha mostrado la situación de la región respecto del cumplimiento de la meta de asegurar la conclusión universal de los estudios primarios. Sin embargo, esta no es una meta formal, sino que está basada en la comprensión de que la educación primaria tiene como propósito “proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música”.⁴⁸

En ese sentido, no se trata sólo ni principalmente de llamar la atención acerca del cumplimiento formal de la meta, sino que también es necesario prestar atención a los niveles en los que se asegura que el tránsito por la educación primaria se traduzca efectivamente en el desarrollo de aprendizajes que permitan a todos enfrentar en mejores términos los desafíos actuales, al tiempo que se asegura, mediante una distribución equitativa de capacidades, una contribución sustantiva a la creación de igualdad de oportunidades entre todas las personas.

Así, es necesario prestar atención a las evidencias existentes acerca de los niveles de logros de aprendizajes que viene garantizando la región a sus niños y jóvenes a través del sistema educativo.

Al respecto, es posible contar con evidencias originadas en dos estudios internacionales que permiten contar con información internacionalmente comparable.⁴⁹ El primero, desarrollado en 1997, fue el Primer Estudio Internacional Comparativo desarrollado por la UNESCO en el marco del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)⁵⁰. El segundo estudio corresponde a la primera rueda de investigaciones del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, conducido alrededor del año 2000 por la OCDE.⁵¹

La evidencia del Primer Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

El primero de estos estudios fue construido a efectos de evaluar logros de aprendizaje y factores asociados a éstos en estudiantes de tercer y cuarto grado de educación primaria. A estos efectos, el diseño del estudio permitió distinguir entre tres niveles de desempeño observables a partir de los elementos comunes de los currículos vigentes en la región.⁵²

Nótese que al haberse construido las pruebas sobre una base curricular, la información que ésta arroja permite comparar los desempeños observados con lo esperable de acuerdo con la normativa que esos currículos sancionan, ajustando, por tanto, la información a la existencia de un marco curricular que contemple que los alumnos desarrollen determinados aprendizajes.

Los resultados del estudio muestran algunos hechos particularmente preocupantes:

En primer lugar, se verifican importantes diferencias entre los niveles de logro, tanto en matemáticas como lenguaje, de los estudiantes de escuelas ubicadas en áreas rurales y aquéllos de estudiantes de escuelas urbanas, considerando que estos últimos logran resultados significativamente superiores, excepto en Colombia, en matemáticas. Los estudiantes de áreas rurales sólo logran alcanzar el nivel de desempeño más básico definido por el estudio.

En segundo lugar, se verifican importantes disparidades entre los logros alcanzados por estudiantes de escuelas públicas. Con la excepción de Honduras, los estudiantes de escuelas privadas obtienen resultados significativamente más altos.

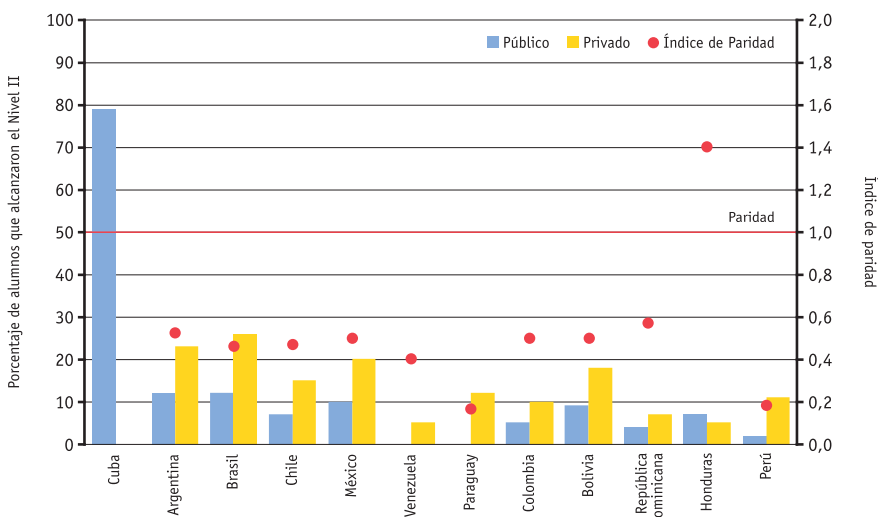
Asimismo, se constata una importante asociación entre los niveles de logro observados en ambas materias evaluadas (lenguaje y matemáticas), lo que no sólo era esperable conceptualmente, sino que pone de manifiesto la relación existente entre el desarrollo

lingüístico-intelectual y las capacidades para enfrentarse exitosamente a estructuras de razonamiento lógico-matemático y situaciones que la demanda.⁵³

En este marco de diferencias, sin embargo, se observa que con la sola excepción de Cuba son pocos los alumnos que logran alcanzar el nivel de desempeño más elevado. En efecto, no sólo el promedio observado en Cuba es significativamente mayor al del resto de la región, sino que logra porcentajes mucho más altos de estudiantes que alcanzan el tercer nivel de desempeño definido por el estudio.

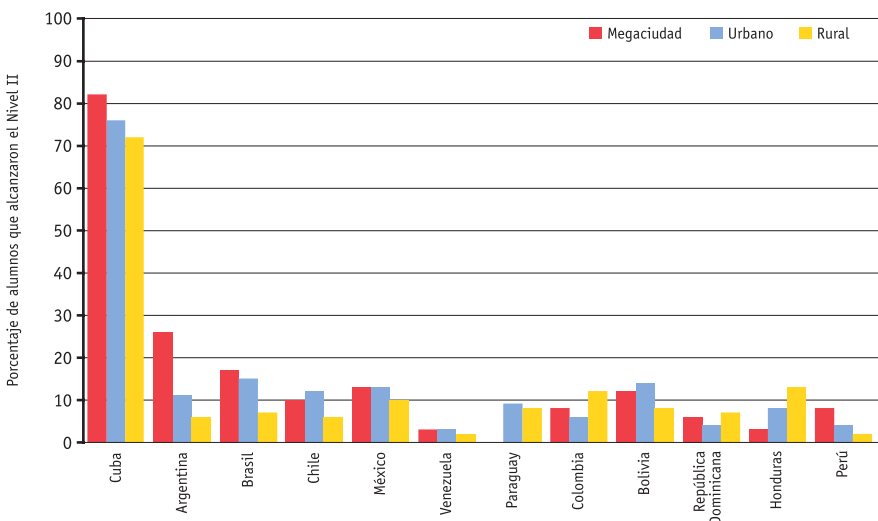
Los siguientes gráficos muestran el porcentaje de alumnos que lograron el tercer nivel de desempeño en matemáticas, según el tipo de administración del centro educativo y según el área en la que se ubica la escuela.

Gráfico 18 América Latina. Porcentaje de alumnos que alcanzaron el tercer nivel de desempeño en matemáticas, según tipo de administración del centro educativo.



Nota: en Cuba sólo existen escuelas públicas.
 Información tomada de UNESCO (2001). Informe técnico. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica.

Gráfico 19 América Latina. Porcentaje de alumnos que alcanzaron el tercer nivel de desempeño en matemáticas, según área geográfica en la que se ubican las escuelas.



Nota: en Paraguay no se consideró el estrato megaciudad por no haber ninguna ciudad que se ajustara a las definiciones usadas.
 Información tomada de UNESCO (2001). Informe técnico. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica.

Asimismo, una revisión a profundidad de escuelas con desempeños destacables en contextos socioeconómicos adversos⁵⁴ muestra la importancia de algunas características vinculadas a la gestión escolar y el desempeño de los docentes.

En efecto, en relación con el primero de estos factores, estas escuelas muestran menores niveles de jerarquía, autoritarismo, una tendencia a involucrar a los diferentes agentes en las decisiones y un gran respeto por las personas. La vida escolar fomenta una relación cercana con los padres de familia, se usan eficientemente los materiales disponibles, se fomenta la innovación. Asimismo, la vida escolar tiene una reglamentación clara y la escuela es un actor relevante en la vida comunal.

Por su parte, en relación con el segundo de estos factores, se observa que los docentes usan un espectro amplio de estrategias de trabajo pedagógico, prestan mucha importancia a las labores fuera del horario de clase, enfatizan el trabajo en grupo. Asimismo, la planificación del trabajo se ha institucionalizado y los maestros observan los horarios de trabajo. Asimismo, los maestros muestran altas expectativas respecto de sus alumnos y establecen un alto grado de interacción con las familias.

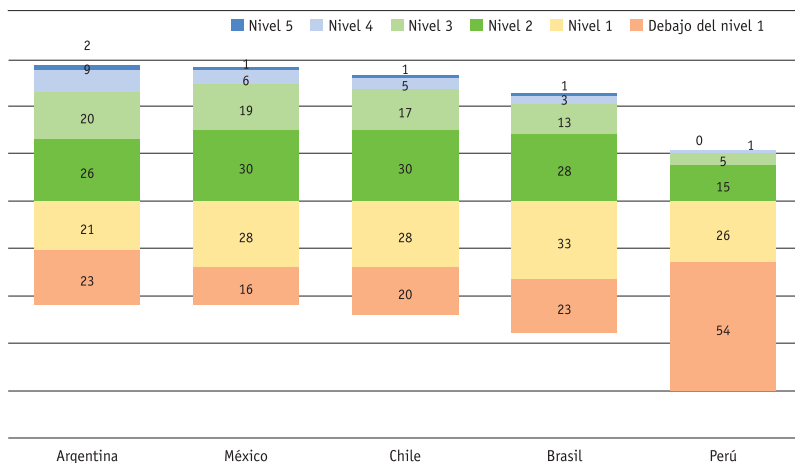
La evidencia del *Programme for International Student Assessment (PISA)*

El segundo de estos estudios fue construido de una manera distinta. Este busca dar cuenta de los niveles de desempeño de las personas de 15 años frente a las necesidades del mundo actual. En ese sentido, busca evaluar a las personas que se encuentran iniciando su tránsito a la vida adulta independientemente de su nivel académico y, por tanto, define los niveles de desempeño de modo independiente a los currículos vigentes. Para estos efectos, el diseño del estudio permitió distinguir entre cinco niveles de desempeño observables.⁵⁵

La información de este estudio sólo se encuentra disponible para los cinco países de la región que han participado de la primera rueda de evaluaciones.⁵⁶

Los resultados obtenidos son bastante dramáticos, pues dan cuenta de que entre un 40 y un 80 por ciento de los estudiantes de 15 años sólo logran un nivel de desempeño muy rudimentario (nivel 1) o inferior a éste, tal como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 20 Distribución de los alumnos según el nivel de desempeño alcanzado. Países seleccionados.



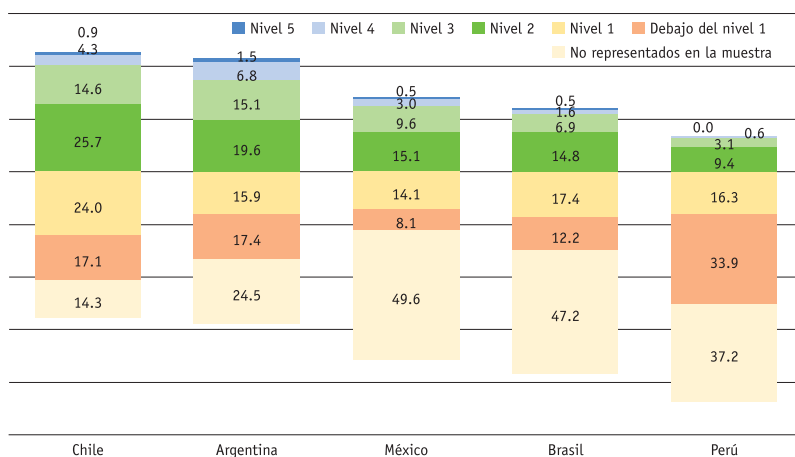
Los países se encuentran ordenados según la suma del porcentaje de alumnos en el nivel 1 y debajo de éste. Elaboración propia, a partir de la información publicada en UNESCO/OECD (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000*.

Sin embargo, los procedimientos de muestreo usados excluyeron del estudio a las personas de 15 años que aún se encontraban cursando estudios primarios o que se encontraban fuera de la escuela.

Así, estos resultados muestran que *personas de 15 años de edad que han concluido la educación primaria y se encuentran matriculadas en la educación secundaria*, arrastran significativos déficits de aprendizaje en relación con aspectos básicos del desarrollo de las capacidades para la lectoescritura.

Por otra parte, es posible asumir que aquella población que se encontraba fuera del ámbito del estudio presumiblemente habría tenido un desempeño inferior al de aquellos que se encuentran más avanzados en su vida escolar. Así, si se incorpora esta información, los resultados serían aún más dramáticos, como lo muestra el siguiente gráfico.

Gráfico 21 Distribución de los alumnos según el nivel de desempeño y población no considerada en la evaluación. Países seleccionados.



Los países se encuentran ordenados según la suma del porcentaje de alumnos en el nivel 1, debajo de éste y los no representados en la muestra.

Elaboración propia, a partir de la información publicada en UNESCO/OECD (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000*.

Cabe llamar la atención sobre el hecho de que cerca de la mitad de las personas de 15 años no fueron consideradas en el estudio en México y Brasil, por encontrarse fuera del sistema educativo o por no cursar estudios superiores al sexto grado.

Sumado a lo anterior, ambos estudios mostraron que los niveles de desempeño académico de los alumnos se encuentran asociados a factores familiares, incluyendo el nivel socioeconómico de las familias. Sin embargo, ha sido posible identificar factores que logran contrarrestar el peso de las condiciones socioeconómicas y que son susceptibles de ser afectados directamente por los sistemas educativos y que, por lo tanto, constituyen palancas clave a tener en cuenta en la formulación de las políticas educativas. Además de las ya mencionadas características relativas a la gestión escolar y el desempeño de los docentes en escuelas con resultados destacados, también es importante:

- Que los docentes tengan formación postsecundaria, perciban que su remuneración es adecuada, trabajen a exclusividad en una sola escuela y que crean que el éxito de sus estudiantes depende de sus habilidades y métodos de trabajo.
- Que los estudiantes no sean agrupados de acuerdo a ninguna característica particular.
- Que exista un clima de aula marcado por el respeto y las relaciones armónicas entre estudiantes.
- Que los padres se involucren en las labores de la escuela.
- Que exista una importante dotación de libros a disposición de los estudiantes.
- Que los estudiantes usen más tiempo para leer por placer, lean materiales más variados y desarrollen una actitud más favorable a la lectura.

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Este informe ha presentado de manera sucinta aspectos centrales acerca de la situación de la región respecto del cumplimiento del Objetivo de Desarrollo del Milenio vinculado a la conclusión universal de la educación primaria. La información mostrada y los análisis desarrollados permiten extraer algunas conclusiones generales a tomar en cuenta:

- i. Si bien se observa un progreso general muy importante, garantizar universalmente la conclusión de la educación primaria es aún un desafío pendiente. Cerca de seis millones de jóvenes de 15 a 19 años no han concluido la educación primaria en la región. Estos desafíos son particularmente destacados en el caso de Guatemala, Nicaragua, Honduras y en menor medida El Salvador, donde más del 20 por ciento de los jóvenes de 15 a 19 años no ha concluido la educación primaria. Del mismo modo, en Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Brasil, Costa Rica, Perú y Colombia entre 10 y 20 por ciento de los jóvenes no ha concluido la educación primaria en la actualidad. Atender a esta población representa un desafío importante. En los demás países, la proporción de jóvenes de 15 a 19 años que no ha concluido la primaria es menor a 10 por ciento.

- ii. La probabilidad de término de los niños menores de cinco años, que en el año 2015 tendrán entre 15 y 19 años de edad, es de alrededor del 95 por ciento para la región en su conjunto, lo cual implica que casi 3,5 millones de éstos no concluirán la educación primaria a menos que medien esfuerzos significativos en esta dirección. En efecto, el cumplimiento de la meta de conclusión universal de la educación primaria supone que los países logren niveles de expansión de dicha conclusión a ritmos mayores que los observados en el pasado (con menores restricciones económicas y volúmenes relativos de población) por los países que hoy lideran la región en este terreno. La región se caracteriza por la diversidad de situaciones entre países. Teniendo en cuenta la probabilidad de término para el grupo de niños menores de cinco años, que tendrán entre 15 y 19 años al año 2015, se concluye lo siguiente.

Tabla 8 América Latina. Probabilidad de conclusión de la educación primaria al año 2015. Población con menos de 5 años de edad al año 2002.

País	Proporción de personas de 20-24 años con al menos educación primaria completa	Probabilidad de conclusión al año 2015 para la población actualmente menor de cinco años
Total	0,864	0,936
Argentina (a)	0,975	0,978
Bolivia	0,770	0,888
Brasil	0,856	0,931
Chile	0,960	0,982
Colombia	0,884	0,954
Costa Rica	0,872	0,943
Ecuador	0,908	0,953
El Salvador	0,728	0,821
Guatemala	0,559	0,769
Honduras	0,667	0,783
México	0,897	0,960
Nicaragua	0,625	0,695
Panamá	0,898	0,961
Paraguay	0,807	0,880
Perú	0,886	0,950
Rep. Dominicana	0,810	0,892
Uruguay (a)	0,971	0,975
Venezuela	0,900	0,947

(a) Sólo áreas urbanas. Se ha incorporado la información para las personas de 20 a 24 años de edad, en tanto éstas cursaron típicamente la educación primaria alrededor de 1990, año de referencia para los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

- iii. Ni siquiera en los países que muestran mayores niveles de progreso es posible desdeñar este tema. La conclusión universal de la educación primaria reconoce a la educación como un derecho humano fundamental y, por tanto, es preciso garantizarla para todos, especialmente cuando aquellos que hoy no concluyen la educación primaria pertenecen a los sectores sociales más excluidos. La educación requiere tener un carácter universal a efectos de lograr uno de sus objetivos básicos: contribuir a la creación de igualdad de oportunidades entre los ciudadanos.
- iv. Los niveles de conclusión de la educación primaria están asociados a los niveles de riqueza, de desarrollo relativo y de urbanización de los países; sin embargo, éstos no determinan rígidamente lo que un país puede lograr. Es posible constatar niveles de progreso hacia la meta que tanto superan como se encuentran por debajo de lo esperable de acuerdo con los niveles de riqueza y desarrollo relativos de los países. En el primer caso, destaca la situación de Bolivia y Ecuador; en el segundo, Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador. En el caso de los niveles de urbanización destacan Costa Rica, Panamá y Ecuador, por superar los niveles esperables, mientras que Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Venezuela llaman la atención por no lograr los niveles de conclusión esperables.
- v. La conclusión de la educación primaria ha dejado de mostrar disparidades significativas en relación al género. Las excepciones son Nicaragua, Honduras, donde se observa una importante disparidad en contra de la población masculina; República Dominicana, Paraguay, Venezuela y Brasil, donde se verifica cierta disparidad en contra de la población masculina, y en Guatemala, donde ésta se observa en contra de la población femenina. Sin embargo, cuando se observan las disparidades asociadas a los niveles de ingresos de la población, sólo Chile muestra una situación de paridad, mientras que Argentina⁵⁷ y Uruguay⁵⁸ muestran ligeras disparidades. En los demás países se observan disparidades

que son particularmente marcadas en Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Bolivia, Paraguay y Brasil.

Por su parte, las disparidades en contra de las poblaciones que habitan en áreas rurales tienen un patrón similar: se observan en todos los países a excepción de Chile, son ligeras en Ecuador y México, y muy importantes en los mismos países en los que es también importante la diferencia asociada al ingreso (Nicaragua, Guatemala, Honduras, Bolivia, El Salvador, Paraguay y Brasil).

Asimismo, las diferencias entre poblaciones pertenecientes a distintos orígenes raciales o étnico-lingüísticos se verifican en Paraguay, Ecuador y Brasil, siendo mayores en Panamá, Guatemala, Bolivia y Nicaragua. Chile y Perú muestran situaciones de paridad en este aspecto.

Las diferencias más notorias son las que están asociadas al ingreso, seguidas por las vinculadas al área de residencia con la que tienden a superponerse. La existencia de estas brechas muestra que *el problema de la conclusión universal de la educación primaria es, principalmente, un problema de equidad*, que apunta a la necesidad de atender las condiciones diversas de las poblaciones en mayor necesidad.

Así, a efectos de avanzar sustancialmente hacia el logro de la meta, se requiere de políticas específicas para los grupos de población en los que se aprecian los mayores rezagos. Estas políticas específicas requieren ser pensadas y desarrolladas de modo que se preste atención, tanto a los aspectos propiamente educativos como a aquellos que hacen a la definición de las características específicas de esta población y que trascienden lo educativo.

- vi. Es importante notar que las distintas brechas existentes han evolucionado de modo diferenciado por países. Así, Perú y México muestran sistemáticamente progresos a un ritmo más marcado que otros países en el cierre de las cuatro brechas analizadas (género, ingresos, zona de residencia y pertenencia a grupos étnico-lingüísticos), mientras que Bolivia lo ha hecho en relación con el género y la pertenencia étnica, El Salvador en cuanto al género, y Chile, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá y República Dominicana en cuanto a ingresos.

Sin embargo, Guatemala, Honduras y Nicaragua muestran progresos pobres en los cuatro terrenos. En el caso de las brechas de género, se observa una inversión de la situación (disparidad en contra de varones) en Honduras, Nicaragua y República Dominicana.

- vii. Junto a los progresos y desafíos aún pendientes vinculados a la conclusión universal de la educación primaria, debe destacarse la necesidad de enfrentar los problemas vinculados a los precarios niveles de logro académico que logran los estudiantes que transitan por el sistema educativo. Más allá de la certificación formal de estudios, la educación que se brinda a los niños y jóvenes de la región está lejos de ser satisfactoria frente a los desafíos del mundo contemporáneo. Más aún, las diferencias en los logros académicos vinculadas a las áreas de residencia y niveles de ingresos tienden a reforzar las inequidades ya observadas.

Lograr aprendizajes relevantes para el mundo de hoy es la tarea central de los sistemas educativos. Su orientación, formas de gestión, dinámicas escolares y acción de los sujetos implicados en los procesos educativos deben tender en esta dirección, y este es un desafío de suma urgencia ya que con el paso del tiempo la brecha del conocimiento se hace cada vez mayor. La dinámica del mundo de hoy exige no sólo dar pasos significativos de progreso, sino avanzar a marcha acelerada para recuperar lo perdido y, además, tratar de alcanzar un mundo que se mueve a toda prisa.

Los logros de aprendizaje no son un tema accesorio, sino más bien uno que toca el corazón de la labor educativa y de la naturaleza humana: el aprendizaje. Garantizar una educación de calidad para todos es un desafío insoslayable y profundamente demandante, dados no sólo los desafíos, sino también los rezagos que vivimos.

Estas conclusiones apuntan no sólo a destacar los importantes progresos observados en las últimas décadas en la región, sino también a dimensionar más adecuadamente los desafíos aún pendientes en relación con la educación primaria. En efecto, la efectividad de las políticas educativas requiere un mejor conocimiento de la situación, que las lleve más allá de los lugares comunes, simples preconceptos o informaciones limitadas; asimismo, requiere asumir a cabalidad acciones destinadas a afectar los ámbitos claves del quehacer educativo.

En efecto, con miras a lograr los objetivos de la Educación para Todos y, consiguientemente, los de Desarrollo del Milenio, los ministros de Educación de la región se han comprometido a desarrollar acciones sustantivas alrededor de los siguientes cinco focos estratégicos que constituyen lo medular del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado en noviembre de 2002.⁵⁹

- Los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en que vivimos.
- Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- La cultura de las escuelas, para que éstas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.
- La gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.
- La responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.

Los desafíos involucrados en el logro de una educación de calidad para todos son muy grandes y requieren de un compromiso amplio y sostenido de nuestros países a fin de poner un mayor énfasis en el accionar autónomo de las personas, en su desarrollo integral, en prestar mayor atención a la diversidad y al compromiso educativo de toda la sociedad. Para ello se puede y debe contar tanto con la orientación de estos focos estratégicos, como con el accionar de padres de familia, educadores y estudiantes, que son los verdaderos actores del cambio educativo.

Existen suficientes evidencias para enfrentar los desafíos con optimismo. Las limitaciones estructurales no condicionan férreamente el desempeño de los sistemas educativos y es posible constatar que políticas, formas de trabajo y desempeños adecuados pueden llevar a experiencias escolares exitosas que garanticen el derecho de todos los niños a una educación de calidad, incluso en las situaciones adversas.

NOTA METODOLÓGICA

La medición de la culminación universal de la primaria

Si bien la conclusión universal de la educación primaria es una aspiración planteada por las sociedades contemporáneas desde hace ya varios años⁶⁰, a la fecha no existe un procedimiento estandarizado y aceptado de modo general para medir los progresos de los países respecto de esta meta.

En efecto, si bien existe clara conciencia acerca de que los procedimientos y medidas tradicionalmente usados por las estadísticas de la educación son insuficientes para medir este fenómeno, aún no existe acuerdo respecto de qué medidas usar y se viene desarrollando un debate en el que se incluyen las siguientes propuestas:⁶¹

- **Tasa de supervivencia al quinto grado de primaria.** Este es un indicador comúnmente usado, que se basa en los modelos de cohortes reconstruidas destinados a representar la trayectoria educativa de una cohorte dada de estudiantes. Este indicador da cuenta de la proporción de estudiantes que habiéndose matriculado en el primer grado de la educación primaria se prevé se lleguen a matricular en el quinto grado de estudios.

Este indicador posee las mismas virtudes y limitaciones derivadas de los modelos de cohortes reconstruidas, es decir, proveen información sobre la eficiencia interna de los sistemas educativos, aunque para esto requieren asumir ciertos supuestos que, en algunos casos, pueden resultar difíciles de sostener (estabilidad en el tiempo de las tasas de flujo promoción, repetición y deserción, no reingresos al sistema y no control de las transacciones o migraciones, lo que presenta una dificultad insalvable a efectos de contar con desgloses que muestren situaciones diferenciadas entre grupos de poblaciones en los que se presentan migraciones).

Asimismo, al dar cuenta de la probabilidad de una cohorte de estudiantes de alcanzar el quinto grado no brinda ninguna información sobre las personas que se encuentran fuera del sistema educativo (los que nunca ingresan al primer grado) y presenta una dificultad en términos de la duración del ciclo primario. Si bien este indicador puede calcularse con referencia a cualquier grado posible y, por tanto, se podría ajustar a la duración del ciclo primario en cada caso (sea según definiciones nacionales o mediante su adaptación internacional), queda pendiente un problema complejo si interesa ver la conclusión de un determinado nivel, ¿habrá de calcularse el indicador como supervivencia al grado final de dicho nivel o al grado siguiente? En el primer caso, se presenta una posible sobrestimación de la conclusión, ya que no todos los que se matriculan en un determinado grado logran concluirlo, mientras que en el segundo caso se podría dar una importante subestimación, ya que no todos los que concluyen un grado o un nivel educativo se matriculan necesariamente en el grado siguiente.

- A efectos de superar la limitación del indicador anterior en el sentido de estar restringido a evaluar el flujo de vida escolar de aquellos que se matriculan en el primer grado, es decir, no se considera a aquellos excluidos del sistema que son precisamente claves para los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se ha propuesto **ponderar este indicador por las tasas de ingreso o admisión al primer grado.**

Este procedimiento de ponderación, si bien resulta sugerente como idea, tiene una dificultad muy compleja: en caso de que se usen las llamadas *tasas netas de ingreso o admisión*⁶² el indicador sólo se referiría a un segmento de la población total, es decir, a aquéllos que ingresan de modo oportuno a la primaria. Por otra parte, en caso de que se use la llamada *tasa bruta o aparente de admisión*⁶³, indicador que no informa sobre la cobertura sino sobre el volumen de la admisión, se provocaría que la tasa de supervi-

vencia usada pierda su significado. En efecto, esto queda ilustrado con el solo hecho de que por ser un indicador de volumen puede tener valores superiores a 100 por ciento, de donde una tasa de supervivencia relativamente elevada “ponderada” por este indicador podría sugerir, equívocamente desde luego, que más del 100 por ciento de la población alcanza un determinado grado, lo que es un claro contrasentido.

- Asimismo, se ha sugerido la posibilidad de usar un procedimiento análogo al considerado por la OCDE para evaluar el volumen de población que concluye los estudios secundarios.⁶⁴ Este procedimiento consiste en expresar el número de graduados de la educación primaria⁶⁵ como una proporción de la población en edad oficial de admisión. Como en el caso de las tasas brutas de matrícula o admisión, este procedimiento permite expresar volúmenes en términos relativos a una población de referencia y, por lo tanto, no informan acerca de la proporción de una población dada que satisface una determinada condición (en este caso, haber concluido la educación primaria). Esta limitación se muestra claramente en el hecho de que, si existe una importante proporción de atraso escolar, el número de graduados puede llegar a ser de una magnitud superior que la población usada como referencia, lo que derivaría en un valor del indicador superior al 100 por ciento, ¿cómo interpretar esto? Y lo que es más complicado, este problema es igual cuando el indicador es menor a 100 por ciento, pero resulta indetectable por lo que puede fácilmente sugerir conclusiones erróneas.

Por otra parte, la inexistencia de información sobre graduados que la UNESCO recién está empezando a recolectar, ha llevado a proponer que en vez de la información sobre graduados se use la información sobre entrantes al grado final de la educación primaria, lo que incorpora un sesgo de sobrestimación ya que no necesariamente todos los entrantes llegarán a concluir el grado.

De lo anterior, este indicador es en realidad una tasa bruta o aparente de ingreso al grado final de la educación primaria (que mide el volumen de los entrantes a dicho grado) y con tal denominación viene siendo publicada por el Instituto de Estadística de la UNESCO.⁶⁶

- Otra propuesta consiste en incorporar a las tasas de supervivencia al grado final de la educación primaria información sobre graduados, que permita corregir el problema ya mencionado acerca de si debería calcularse el indicador de supervivencia al grado final o al grado siguiente.

Este procedimiento permite una mejor aproximación a la proporción de personas que concluyen la primaria del total de personas que efectivamente logra ingresar a ésta. En ese sentido, el valor obtenido será una mejor medición de la *conclusión* universal, en la medida que el acceso se aproxime más a la universalidad. Por esta razón se ha sugerido ponderar este indicador por las tasas de ingreso o admisión a la educación primaria; sin embargo, este procedimiento sólo limitaría aún más el valor del indicador dadas las restricciones mencionadas en relación con la propuesta de un procedimiento análogo y a las tasas de supervivencia.

- La propuesta metodológica usada en este informe consiste en utilizar una medida directa e insesgada de la conclusión de la educación primaria por parte de la población adulta.

En efecto, el procedimiento consiste en verificar la proporción de personas de un determinado segmento de la población (grupo de edad, área de residencia, género, etc.) que ha logrado una escolaridad equivalente a al menos la duración de la educación primaria.

Este procedimiento obliga a calcular el indicador únicamente para la población que, dada su edad, ha tenido la oportunidad de culminar la educación primaria. Por esta razón, se calcula para la población mayor de 15 años. Sin embargo, dado que es posible obtener esta información para toda la población mayor de quince años, es también posible observar la tendencia histórica del comportamiento del indicador, por lo que puede proceder a proyectar un valor estimado del indicador para la población de menor edad. (Véase más adelante el detalle del procedimiento usado).

Es importante anotar que este procedimiento permite estimar las tasas de conclusión para cualquier grupo población para el que se cuente con información, sin que el cálculo se vea afectado por las transferencias o migraciones existentes.

Debe anotarse que en el cuarto taller latinoamericano de estadísticas de la educación del Instituto de Estadística de la UNESCO (Quito, abril de 2003), los representantes técnicos de los países latinoamericanos coincidieron en considerar que este procedimiento representaba la mejor aproximación disponible a la fecha, aunque resultaba necesario revisar con particular cautela los procedimientos de proyección de la probabilidad de término de la primaria para la población de menor edad.

- Dada esta situación, las guías técnicas elaboradas para el seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio sugieren usar la tasa de supervivencia al quinto grado a la que ya se ha hecho referencia; la tasa neta de matrícula en educación primaria que da cuenta de la proporción de personas que estando en edad de estudiar la educación primaria se encuentran efectivamente matriculadas en algún programa de este nivel. Asimismo, sugiere considerar las tasas de analfabetismo absoluto de la población adulta que resultan de eventos censales o muestrales en los que cada persona declara si considera que es capaz de leer y escribir. Los valores de estos tres indicadores son incluidos en las tablas de datos anexas.

Como ya se señaló, en el contexto de estos esfuerzos por obtener una medida sólida de la conclusión universal de la educación primaria, este informe evalúa la situación regional usando la última de las opciones presentadas.

Asimismo, a efectos de asegurar una rigurosa comparación internacional, se define la primaria en función de la adaptación de los sistemas nacionales a la CINE 97. La CINE 97 es un esquema de clasificación de programas educativos en función de los contenidos u objetivos curriculares que estos buscan. Así, la CINE 97 define como educación primaria (nivel 1 de la Clasificación) a los programas “destinados a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y aritmética, junto con conocimientos elementales en otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música”.⁶⁷

En función de esta definición y de los criterios de clasificación que componen la CINE 97, cada país ha adaptado su sistema nacional a efectos de su reporte internacional de información estadística.

Los países considerados en este informe han clasificado como CINE 1 lo siguiente:

Tabla 9 América Latina. Clasificación del primer nivel de la CINE 97 por países

Identificador	País	Nomenclatura nacional		CINE 1
		Nivel	Duración (grados)	Grados incluidos
AR	Argentina	Educación básica	9	6
BO	Bolivia	Educación primaria	8	6
BR	Brasil	Ensino fundamental	8	4
CL	Chile	Educación básica	8	6
CO	Colombia	Educación primaria	5	5
CR	Costa Rica	Educación básica	9	6
EC	Ecuador	Educación primaria	6	6
SV	El Salvador	Educación básica	9	6
GT	Guatemala	Educación primaria	6	6
HN	Honduras	Educación básica	9	6
MX	México	Educación básica	9	6
NI	Nicaragua	Educación primaria	6	6
PN	Panamá	Educación primaria	6	6
PY	Paraguay	Educación básica	9	6
PE	Perú	Educación primaria	6	6
DO	República Dominicana	Educación primaria	8	6
UY	Uruguay	Educación primaria	6	6
VN	Venezuela	Educación básica	9	6

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Nótese que con la excepción de Brasil (4 años) y Colombia (5 años), en todos los demás casos se ha considerado educación primaria a un período de 6 años de duración.

La información de las encuestas de hogares sobre el porcentaje de personas que ha culminado la educación primaria (es decir, que tiene al menos x años de educación, donde x corresponde a la duración actual de la CINE 1) fue calculada por grupos quinquenales de edad para toda la población de 15 o más años de edad.

Lo anterior se explica por lo siguiente: para que una persona haya podido culminar la educación primaria tiene que tener una edad mínima, que es igual a la edad oficial de ingreso a la educación primaria más los años de duración de ésta. En la mayoría de los países de América Latina, esto significa que para haber culminado la educación primaria se debe tener, el menos, entre 12 y 13 años de edad. Sin embargo, no todas las personas ingresan a la educación primaria a la edad que corresponde oficialmente, ni necesariamente terminan el ciclo escolar en el número exacto de años que éste dura. Así, es de esperar que las personas tiendan a culminar la primaria a partir de los 12 ó 13 años de edad por unos pocos años más, dado que un atraso escolar muy alto conlleva una alta probabilidad de deserción. De esta manera, la observación empírica de la proporción de personas que culminan la primaria requiere observar a la población mayor de 15 años.

Ahora bien, las personas que hoy tienen 15 años de edad o más transitaron por la educación primaria en el pasado. En ese sentido, observar lo que pasa con esta población da cuenta de los logros *pasados* del sistema educativo. A mayor la edad de la población, más hacia atrás en el tiempo es la observación del sistema educativo.

Así, este procedimiento permite mirar con una sola fuente de datos tanto el pasado reciente como el pasado más distante del sistema educativo. En este sentido, cuando con información del año 2002 vemos a la población de 15 y más años organizada por grupos quinquenales, estamos observando los siguientes períodos típicos en los que dichas poblaciones cursaron la educación primaria:

Tabla 10 Años en los que típicamente cursó la educación primaria la población de 15 años o más, según grupos quinquenales de edad.

Grupo de edad	Cursó la primaria típicamente	
	Desde	Hasta
15 - 19	1989	1999
20 - 24	1984	1994
25 - 29	1979	1989
30 - 34	1974	1984
35 - 39	1969	1979
40 - 44	1964	1974
45 - 49	1959	1969
50 - 54	1954	1964
55 - 59	1949	1959
60 - 64	1944	1954
65 y más		1949

De modo análogo, los niños que a 2002 eran menores de quince años cursarán o estarán cursando típicamente la educación primaria en los siguientes períodos:

Tabla 11 Años en los que típicamente cursará la educación primaria la población menor de 15 años según grupos quinquenales de edad.

Grupo de edad	Cursó la primaria típicamente	
	Desde	Hasta
0 - 4	2004	2014
5 - 9	1999	2009
10 - 14	1994	2004

Por lo anterior, si se requiere conocer si el 100 por ciento de los niños culminará la educación primaria hacia el año 2015, es necesario hacer proyecciones sobre la probabilidad de conclusión de los estudios primarios para aquellos que podrían culminar su educación primaria en los próximos años.

El propio procedimiento de trabajo desarrollado permite contar con información histórica, que sustente proyecciones de la probabilidad de término de los estudios para los niños menores de 15 años. Sin embargo, una proyección simple de la tendencia histórica no considera ni los esfuerzos en curso para mejorar los sistemas educativos, ni toma en cuenta que, cada vez que uno se va acercando a la meta, los esfuerzos marginales requeridos son mayores, es decir, se hace cada vez más difícil mantener el ritmo de progreso.

Por esta razón, se ha optado por un procedimiento de proyección que combina dos criterios: en primer lugar, la tendencia histórica de cada país y, en segundo lugar, la observación empírica de las tasas de mejora de la probabilidad de conclusión de la educación primaria una vez que se alcanza el umbral del 80 por ciento, observadas en los propios países de la región.

Es decir, las tasas de conclusión proyectadas, que corresponde a valores inferiores al 80 por ciento, son el resultado de usar la tendencia observable en cada país, mientras que las tasas proyectadas por encima de ese valor se han basado en los promedios de las tasas de mejora entre grupos quinquenales de edad observadas en los países que ya han superado ese valor. A efectos de ajustar las proyecciones se han usado valores diferenciados para tasas entre 80 y 90 por ciento; entre 90 y 95 por ciento, y mayores a 95 por ciento.

Así, la tendencia histórica nacional ha sido calculada como el promedio simple de las variaciones del indicador para los tres últimos grupos quinquenales de edad observados (15 a 19 vs. 10 a 24 y 20 a 24 vs. 25 a 29 años), de modo que sólo se considere el pasado más reciente.

Para los valores por encima de 80 por ciento, se calculó el promedio simple de las variaciones del indicador a nivel de todos los agregados nacionales en tres segmentos: 80 a 90 por ciento, 90 a 95 por ciento y más del 95 por ciento. Estas tasas de variación entre grupos quinquenales de edad fueron usadas para las estimaciones según corresponda.

Las proyecciones han sido realizadas exclusivamente para los valores nacionales totales y por género, optándose por no replicarlas en el caso de las desagregaciones debido a las limitaciones originadas en el carácter muestral de la fuente de información usada.

Niveles de desempeño en las pruebas internacionales sobre logros académicos de los estudiantes

NIVELES DE DESEMPEÑO EN EL ESTUDIO DEL LLECE

En 1997, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) desarrolló el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre rendimiento en lenguaje, matemáticas y factores asociados para niños en tercero y cuarto grado de educación primaria.⁶⁸ Este estudio midió el logro de ciertos contenidos curriculares en ambas materias.⁶⁹

Tanto en la prueba de lenguaje como en la de matemáticas se establecieron 3 niveles de desempeño. Estos niveles son inclusivos, es decir, si un estudiante supera el nivel superior es porque superó los niveles inferiores. Se estableció el 60 por ciento de acierto como criterio para determinar si un alumno logra con éxito un determinado nivel. Así, se considera que un estudiante supera un nivel de competencia si responde correctamente el 60 por ciento o más de las preguntas de ese nivel.

Lenguaje

Nivel I (lectura literal primaria). Es el nivel más básico y simple de lectura e implica el reconocimiento de estructuras explícitas del nivel local: identificar los actores de un relato, los fragmentos claves en la argumentación y las relaciones explícitamente planteadas.

Nivel II (lectura de carácter literal en modo de paráfrasis). Este nivel presenta un mayor grado de complejidad en la lectura, y requiere una mayor comprensión del sentido del texto, de modo que se pueda expresar el sentido literal del texto en otras palabras.

Nivel III (lectura de carácter inferencial). En este nivel se espera que el alumno sea capaz no sólo de comprender los textos, sino también de extraer conclusiones y hacer inferencias a partir de lo leído.

Matemáticas

Nivel I (matemáticas básicas). Los alumnos son capaces de reconocer superficialmente estructuras matemáticas. Requiere el manejo de un lenguaje matemático elemental y habilidades vinculadas a leer y escribir números, reconocer figuras geométricas básicas, identificar patrones simples y realizar operaciones elementales (sumas y restas).

Nivel II (reconocimiento y uso de estructuras matemáticas simples). En este nivel, los alumnos son capaces de reconocer estructuras matemáticas simples. Pueden realizar tanto ejercicios rutinarios de aula como situaciones problemáticas simples que requieran realizar las cuatro operaciones básicas.

Nivel III (reconocimiento y uso de estructuras matemáticas complejas). En este nivel se encuentran quienes son capaces de reconocer estructuras matemáticas complejas. Pueden abordar situaciones que requieran tanto procedimientos usuales como más elaborados para su resolución.

NIVELES DE DESEMPEÑO EN PISA

PISA se aplicó entre los años 2000 y 2001 y participaron 43 países: los 28 países miembros de la OCDE70 más Brasil, Federación Rusa, Liechtenstein y Letonia, Albania, Argentina, Bulgaria, Chile, Hong Kong, Indonesia, Israel, Macedonia, Perú, Rumania y Tailandia.

Para interpretar los resultados, PISA estableció 5 niveles de desempeño para lectura. Estos niveles están asociados a ciertos procesos y tareas con distintos grados de dificultad. Para realizar una tarea específica en lectura, la dificultad del trabajo a realizar por el alumno va desde lo más sencillo (nivel 1) a lo más complejo, diverso y difícil (nivel 5).

Nivel 1. Los estudiantes son capaces sólo de completar las tareas menos complejas, como identificar una unidad singular de información, identificar el tema principal de un texto o hacer conexiones simples con el conocimiento diario.

Nivel 2. Los estudiantes son capaces de realizar tareas básicas, como localizar información directa, hacer inferencias de poca dificultad, encontrar el significado de partes definidas de un texto y usar algún conocimiento para entenderlo.

Nivel 3. Los estudiantes son capaces de realizar tareas de complejidad moderada, como localizar diversas unidades de información, asociar distintas partes de un texto y relacionar textos con conocimiento con los cuales están familiarizados.

Nivel 4. Los estudiantes son capaces de realizar tareas más complejas, como localizar información escondida, construir significados desde matices de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel 5. Los estudiantes son capaces de completar tareas sofisticadas en lectura, pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados, muestran comprensión detallada de textos complejos y deducen qué información es relevante a la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que pueden ser contra las expectativas.

ANEXO DE DATOS

I. Porcentaje de personas con al menos educación primaria completa (proyecciones en cursivas para los menores de 15 años). Total y por sexo.

		Grupo etario													
		0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 19	20 - 24	25 - 29	30 - 34	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 - 54	55 - 59	60 - 64	65 y más
Total	Total	93,6	92,1	90,6	88,1	86,4	83,7	80,6	76,7	72,8	67,5	59,8	53,0	45,8	37,3
	H	93,4	91,9	89,3	86,8	85,7	83,4	80,2	77,4	73,8	69,4	62,6	55,1	48,2	38,6
	M	95,0	93,5	92,0	89,4	87,2	84,0	80,9	76,1	72,0	65,7	57,2	51,0	43,6	36,4
Argentina (a)	Total	97,8	97,4	97,0	96,6	97,5	97,1	95,9	94,0	92,5	89,9	85,6	82,7	81,0	73,7
	H	97,0	96,6	96,2	95,8	96,8	96,7	95,0	94,6	91,6	89,0	85,6	82,1	83,4	76,9
	M	98,6	98,2	97,8	97,4	98,1	97,6	96,8	93,4	93,3	90,6	85,5	83,2	78,9	71,6
Bolivia	Total	88,8	86,3	83,9	81,6	77,0	67,1	61,8	56,7	50,4	46,9	39,8	33,4	31,4	19,4
	H	89,8	87,2	84,8	82,4	81,8	71,2	71,0	66,8	61,4	56,2	46,6	44,3	38,7	24,3
	M	87,9	85,4	83,1	80,7	72,6	63,4	53,5	47,9	40,8	37,3	32,6	22,1	24,4	15,3
Brasil	Total	93,1	91,6	90,1	87,6	85,6	82,2	79,2	76,3	74,0	68,6	60,6	53,8	45,9	36,8
	H	91,8	90,3	87,8	85,3	83,0	80,0	77,0	74,5	73,2	68,5	62,0	54,9	48,2	37,4
	M	95,5	94,0	92,5	89,9	88,1	84,2	81,1	78,0	74,7	68,7	59,3	52,8	43,9	36,2
Chile	Total	98,2	97,8	97,4	97,0	96,0	95,5	92,0	90,1	87,7	82,9	74,4	69,8	61,6	53,4
	H	97,8	97,4	97,0	96,6	95,8	94,9	91,3	89,7	87,4	84,2	75,4	71,9	63,0	55,0
	M	98,7	98,2	97,8	97,4	96,2	96,1	92,5	90,4	88,0	81,7	73,5	67,6	60,5	52,3
Colombia	Total	95,4	93,8	92,3	89,7	88,4	85,6	82,1	78,8	75,4	68,7	63,0	56,3	48,4	42,7
	H	93,5	92,0	90,5	88,0	87,0	84,2	81,6	77,6	73,8	69,7	64,1	56,3	49,7	43,6
	M	96,0	94,5	93,0	91,5	89,6	86,9	82,5	79,8	76,9	67,9	62,0	56,4	47,2	42,0
Costa Rica	Total	94,3	92,8	91,3	88,7	87,2	84,6	86,1	85,9	87,1	79,3	73,1	61,1	52,4	35,7
	H	93,9	92,4	89,8	87,3	86,5	84,8	84,3	85,9	86,9	81,1	75,9	64,5	56,6	37,2
	M	94,8	93,3	91,8	89,3	87,9	84,4	87,9	85,9	87,4	77,6	70,4	58,1	48,6	34,4
Ecuador	Total	95,3	93,8	92,3	90,8	90,8	89,8	87,6	82,6	78,8	71,5	66,6	57,9	50,1	41,2
	H	94,6	93,1	91,6	90,1	91,3	90,1	88,8	85,2	82,4	74,5	71,2	61,1	53,3	42,2
	M	96,0	94,5	92,9	91,4	90,4	89,5	86,6	80,1	75,5	68,6	62,0	54,5	46,9	40,2
El Salvador	Total	82,1	79,4	77,1	74,3	72,8	69,0	62,3	57,4	54,2	46,1	40,4	35,4	28,0	19,4
	H	76,5	75,5	75,3	73,6	74,8	70,5	66,3	61,9	58,5	53,6	50,4	40,6	33,9	21,3
	M	87,6	83,2	78,9	75,0	71,0	67,8	59,0	53,9	50,9	40,4	31,9	30,9	23,2	18,0
Guatemala	Total	76,9	71,1	65,6	60,8	55,9	52,2	41,2	38,4	36,9	28,8	25,6	20,4	15,4	11,7
	H	72,4	69,8	66,9	64,8	61,5	60,7	48,5	44,0	47,0	31,1	32,5	21,2	18,9	11,2
	M	84,2	74,1	65,3	57,2	50,8	44,0	34,2	33,7	27,8	26,6	19,5	19,7	12,0	12,0
Honduras	Total	78,3	74,8	72,0	68,4	66,7	61,7	59,5	51,5	45,9	40,9	32,4	26,8	21,5	13,9
	H	70,7	68,5	66,8	64,3	63,4	59,7	57,6	49,8	45,6	43,7	34,6	28,0	23,2	14,5
	M	86,8	81,7	77,5	72,5	69,6	63,4	61,1	52,8	46,2	38,5	30,3	25,7	20,0	13,4
México	Total	96,0	95,6	94,1	92,6	89,7	86,7	84,0	78,0	69,3	64,1	53,5	45,9	37,1	27,8
	H	95,7	95,3	93,7	92,2	90,5	88,3	84,5	81,7	71,6	70,4	57,5	48,4	39,3	30,5
	M	96,4	96,0	94,5	93,0	88,9	85,3	83,6	74,7	67,4	58,1	50,1	43,7	34,9	25,4
Nicaragua	Total	69,5	67,8	66,1	64,5	62,5	60,2	55,2	50,9	46,0	39,4	28,7	23,7	22,7	14,5
	H	63,8	62,0	60,3	58,6	59,8	57,7	53,1	53,3	50,8	34,6	35,8	22,7	28,3	12,3
	M	77,1	74,9	72,8	70,8	65,1	62,7	57,0	48,8	41,7	43,4	22,1	24,5	16,7	16,3
Panamá	Total	96,1	94,5	93,0	91,5	89,8	89,3	88,9	88,2	86,4	82,5	74,4	70,8	61,1	50,5
	H	95,5	93,9	92,4	90,9	90,3	88,8	88,9	87,9	86,6	82,5	75,3	69,8	60,6	49,9
	M	95,6	95,3	93,7	92,2	89,3	89,7	88,9	88,5	86,2	82,6	73,6	71,9	61,7	51,1
Paraguay	Total	88,0	85,5	83,1	80,8	80,7	78,3	72,8	69,1	59,5	56,9	47,7	42,4	36,4	22,7
	H	84,3	81,9	79,7	77,4	79,7	79,8	73,8	71,3	61,1	60,0	48,9	48,9	37,2	25,6
	M	92,2	89,7	87,2	84,7	81,6	76,9	71,9	67,0	58,2	53,7	46,3	36,6	35,8	20,2
Perú	Total	95,0	93,5	92,0	89,4	88,6	85,4	77,6	66,7	61,9	52,5	44,0	35,6	28,0	22,4
	H	95,5	94,0	92,5	91,0	91,9	90,0	82,7	72,9	69,5	59,8	54,8	45,0	34,5	27,5
	M	93,3	91,8	90,3	87,8	85,3	81,3	73,0	61,2	54,8	45,7	34,0	27,2	22,0	17,4
República Dominicana	Total	89,2	86,7	84,3	81,9	81,0	76,3	76,2	71,6	63,6	56,9	47,8	35,1	34,3	23,1
	H	84,5	82,1	79,8	77,6	77,7	73,0	71,6	70,0	63,6	55,8	52,5	37,9	37,9	24,5
	M	93,3	91,8	89,2	86,7	84,6	79,4	80,2	73,2	63,6	57,9	43,2	32,8	30,9	21,9
Uruguay (a)	Total	97,5	97,1	96,7	96,3	97,1	96,2	95,8	94,6	94,2	90,9	86,2	84,0	76,4	64,1
	H	96,8	96,4	96,0	95,6	96,5	95,6	95,4	94,7	93,6	89,7	85,1	84,3	75,8	63,9
	M	98,3	97,8	97,4	97,0	97,6	96,9	96,2	94,5	94,8	91,9	87,3	83,7	76,9	64,2
Venezuela	Total	94,7	93,2	91,7	90,2	90,0	88,3	87,1	85,1	82,4	78,4	73,7	64,6	56,8	38,7
	H	93,3	91,8	90,3	87,8	87,6	86,0	85,5	83,6	82,0	78,1	75,4	67,5	60,3	43,6
	M	96,2	95,8	94,2	92,7	92,3	90,6	88,7	86,6	82,8	78,8	72,0	61,9	53,5	34,7

(a) Sólo áreas urbanas.
Fuente: Encuestas de Hogares. Procesamiento de la CEPAL.

II. Porcentaje de personas de 15 a 19 años que han logrado al menos un número de años equivalente a la educación primaria. Área de residencia. Ingresos. Pobreza. Raza/etnia.

País	Área de residencia		Ingresos y pobreza				Raza/lengua	
	Urbano	Rural	Quintil inferior	Quintil superior	Indi- gentes	Decil superior	No originaria	Originaria
Argentina (a)	96,6	—	94,6	100,0	94,1	100,0	—	—
Bolivia	92,7	62,1	61,1	95,0	69,8	94,3	88,9	62,4
Brasil	90,9	70,4	74,0	98,5	70,8	98,8	93,6	81,7
Chile	97,6	93,3	94,5	99,0	92,8	99,4	97,1	95,4
Colombia	94,5	79,4	85,6	97,9	86,4	99,1	—	—
Costa Rica	92,9	82,6	79,0	95,7	72,9	93,0	—	—
Ecuador	93,9	85,5	84,7	97,3	84,8	97,1	92,4	82,0
El Salvador	86,7	59,0	53,1	96,7	55,7	97,5	—	—
Guatemala	80,6	47,6	36,3	89,3	45,0	93,1	67,8	46,7
Honduras	83,5	54,9	45,9	93,1	54,6	95,2	—	—
México	95,2	88,6	83,9	99,3	83,5	99,0	—	—
Nicaragua	81,1	40,3	40,1	87,4	49,2	94,4	65,0	50,0
Panamá	96,7	82,3	81,5	98,7	79,6	99,5	94,2	54,6
Paraguay	90,0	69,0	64,5	97,7	67,4	98,4	89,2	71,6
Perú	94,2	80,2	78,3	97,5	76,5	98,8	90,5	88,4
Rep. Dominicana	88,3	70,8	79,4	94,0	79,6	97,8	—	—
Uruguay (a)	96,3	—	93,5	99,3	86,0	99,4	—	—
Venezuela (b)	—	—	83,6	97,0	83,7	98,3	—	—

(a) Sólo áreas urbanas.

(b) El diseño de la encuesta no permite clasificar según área de residencia.

Fuente: Encuestas de Hogares. Procesamiento de la CEPAL.

III. Indicadores considerados en el monitoreo global de las Metas de Desarrollo del Milenio vinculadas a educación.

País	Tasa neta de matrícula en educación primaria	Tasa de supervivencia al quinto grado de educación primaria	Tasa de analfabetismo adulto
Argentina	100 *	93	3,2
Bolivia	94	78	14,6
Brasil	97	—	13,1
Chile	89	—	4,2
Colombia	89 **	61	8,4
Costa Rica	91	94	4,4
Ecuador	99	78	8,4
El Salvador	89	67 **	21,3
Guatemala	85	56	31,5
Honduras	87	—	25,0
México	99	90	8,8
Nicaragua	81	54	33,5
Panamá	98	89	8,1
Paraguay	92 **	77 **	6,7
Perú	100	86	10,1
Rep. Dominicana	97 **	66 **	16,3
Uruguay	90	89	2,4
Venezuela	92 **	96 **	7,5

Fuente: UIS - UNESCO (2004), *Global Education Digest 2004*. La tasa neta de matrícula corresponde al año académico iniciado en el 2001. La tasa de supervivencia ha sido calculada a partir de la información de dicho año escolar y el precedente. La tasa de analfabetismo corresponde a la proyección al año 2000 de la tasa para la población de 15 y más años hecha por el UIS.

Los datos de tasa neta de matrícula y tasa de supervivencia de Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay, Perú y Uruguay son provisionales.

* Estimación nacional.

** Estimación hecha por el UIS.

IV. Otros indicadores usados.

País	Producto Interno Bruto per cápita (USD) 2001	Valor del Índice de Desarrollo Humano 2001	Porcentaje de población urbana (2000)
Argentina	11.320	0,849	89,6
Bolivia	2.300	0,672	64,6
Brasil	7.360	0,777	79,9
Chile	9.190	0,831	85,7
Colombia	7.040	0,779	74,5
Costa Rica	9.460	0,832	50,4
Ecuador	3.280	0,731	62,7
El Salvador	5.260	0,719	55,2
Guatemala	4.400	0,652	39,4
Honduras	2.830	0,667	48,2
México	8.430	0,800	75,4
Nicaragua	2.450	0,643	55,3
Panamá	5.750	0,788	57,6
Paraguay	5.210	0,751	56,1
Perú	4.570	0,752	72,3
Rep. Dominicana	7.020	0,737	60,2
Uruguay	8.400	0,834	92,6
Venezuela	5.670	0,775	87,4

PIB per cápita expresado en dólares de los Estados Unidos de Norteamérica (corregidos según paridad de poder adquisitivo). Tomado de UNDP (2003), **Human Development Report 2003**, al igual que el Índice de Desarrollo Humano.

Los porcentajes de población urbana son proyecciones para el año 2000 tomadas de CEPAL (1999), **Boletín Demográfico 63**.

NOTAS

- ¹ Resolución adoptada el 8 de septiembre de 2000 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ² Para mayores detalles sobre la CINE véase el anexo metodológico. **El Manual de la CINE** puede descargarse de:
http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=3813&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
Actualmente se encuentra en vigencia la revisión de 1997 de esta clasificación y las referencias a ésta serán hechas como CINE 97.
- ³ UNESCO, **Manual de la CINE 1997**, párrafo 45.
- ⁴ Para mayores detalles sobre las desagregaciones usadas, véase el anexo metodológico.
- ⁵ Valores proyectados para el año 2000. CEPAL/CELADE (1999). **Boletín Demográfico 63**.
- ⁶ Para el detalle de estos procedimientos pueden consultarse las notas técnicas del **Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2002**, disponible en <http://www.eclac.cl>.
- ⁷ La tasa neta de matrícula expresa la proporción de personas que, teniendo la edad oficialmente establecida para cursar un determinado nivel educativo, se encuentra efectivamente cursando dicho nivel. Es decir, da cuenta de la proporción de personas que acceden al nivel en cuestión en el rango de edades esperado según las normas nacionales. Este dato corresponde al año académico iniciado en 2000, ha sido producido por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y se encuentra publicado en EFA Monitoring Team (2003), **Gender and education for all. The leap to equality. EFA global monitoring report 2003/4**, p. 50.
- ⁸ Véase, por ejemplo, Hicks y Wodon, *Reaching the Millennium Development Goals in Latin America: preliminary results* en World Bank **En breve**, septiembre 2002, o Burns, Mingat y Rakotomalala (2003), **Achieving universal primary education by 2015: a chance for every child**.
- ⁹ Esta cifra puede ser comparada con la información disponible acerca de las personas que declaran no saber leer y escribir, es decir, el 11 por ciento de las personas de 15 y más años en estos países, alrededor de 36 millones de personas. UNESCO (2004) **Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance**. Informe Regional de Monitoreo EPT 2003. Santiago.
- ¹⁰ Sólo áreas urbanas.
- ¹¹ Sólo áreas urbanas.
- ¹² Se ha procedido a comparar el aporte de cada país en la población regional sin educación primaria con el correspondiente a la población total. Así, en una situación en la que todos los países tienen un comportamiento similar, cabría esperar que la parte de la población regional sin educación primaria que habite en dicho país sea equivalente a la proporción que éste aporta a la población total. Sin embargo, dadas las disparidades existentes, se constata que los países tienen volúmenes de población sin educación primaria que en algunos casos superan largamente lo esperable dada su población.
- ¹³ Para el análisis del progreso hacia las metas, se han establecido tres umbrales o puntos de referencia correspondientes al logro de un 80, 90 y 95 por ciento de las personas con al menos educación primaria completa. Estos umbrales se corresponden también con los límites usados a efectos de obtener tasas de progreso para las proyecciones.
- ¹⁴ Sólo áreas urbanas.
- ¹⁵ Sólo áreas urbanas.
- ¹⁶ Sólo áreas urbanas.
- ¹⁷ Sólo áreas urbanas.
- ¹⁸ Sólo áreas urbanas.
- ¹⁹ Sólo áreas urbanas.
- ²⁰ Sólo áreas urbanas.

- 21 Sólo áreas urbanas.
- 22 A efectos de evaluar esta situación, se calcula un índice de paridad según se detalla en la Guía para el Lector.
- 23 A efectos de representar la situación de paridad se ha adoptado que un índice que varíe en 0,05 puntos alrededor del 1 indica una situación de paridad o proximidad a ésta (área sombreada en el gráfico), uno que se distancie entre este valor y una décima (0,9 ó 1,1), una situación de ligera disparidad; uno que se aleje hasta 2 décimas (0,8 ó 1,2) de disparidad y uno aún más distante como de mucha disparidad (menor a 0,8 ó mayor a 1,2).
- 24 Sólo áreas urbanas.
- 25 Este acápite se aboca al análisis según diferencias relativas en los niveles de ingresos (grupos de mayores y menores ingresos), sin considerar la condición social que estos ingresos definen en términos de pobreza. El siguiente acápite considerará a la población según su condición de pobreza. Nótese que la población pobre, en un país dado, puede incluir a más de un quintil de la población total.
- 26 O dichas diferencias han sido ligeras en uno o dos grupos de edad (Argentina, Chile y Colombia).
- 27 A efectos de representar la situación de paridad se ha adoptado que un índice que varíe en 0,05 puntos alrededor del 1 indica una situación de paridad o proximidad a ésta, uno que se distancie entre este valor y una décima (0,9 ó 1,1) una situación de ligera disparidad, uno que se aleje hasta 2 décimas (0,8 ó 1,2) de disparidad y uno aún más distante como de mucha disparidad (menor a 0,8 ó mayor a 1,2).
- 28 Sólo áreas urbanas.
- 29 Sólo áreas urbanas.
- 30 Sólo áreas urbanas.
- 31 A efectos de representar la situación de paridad se ha adoptado que un índice que varíe en 0,05 puntos alrededor del 1 indica una situación de paridad o proximidad a ésta, uno que se distancie entre este valor y una décima (0,9 ó 1,1) una situación de ligera disparidad, uno que se aleje hasta 2 décimas (0,8 ó 1,2) de disparidad y uno aún más distante como de mucha disparidad (menor a 0,8 ó mayor a 1,2).
- 32 El riesgo relativo es calculado mediante la comparación entre el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa entre aquellas pertenecientes al quintil inferior y el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa entre aquellas pertenecientes al quintil superior. Mide el incremento de la probabilidad de no culminar la educación primaria al considerar la pertenencia al quintil inferior en lugar del quintil superior. Operativamente es el cociente entre ambos porcentajes.
- 33 El particularmente elevado valor observado en Argentina (132) se explica por la prácticamente inexistencia de personas sin educación primaria completa en el quintil de mayores ingresos. Por esta razón no se ha incluido en el análisis.
- 34 Sólo áreas urbanas.
- 35 Sólo áreas urbanas.
- 36 Sólo áreas urbanas.
- 37 Sólo áreas urbanas.
- 38 A efectos de representar la situación de paridad se ha adoptado que un índice que varíe en 0,05 puntos alrededor del 1 indica una situación de paridad, uno que se distancie entre este valor y una décima (0,9 ó 1,1) una situación de ligera disparidad, uno que se aleje hasta 2 décimas (0,8 ó 1,2) de disparidad y uno aún más distante como de mucha disparidad (menor a 0,8 ó mayor a 1,2).
- 39 La línea muestra una distribución hipotética igualitaria entre zonas urbanas y rurales. Mientras más distante de dicha línea hacia la zona superior, menos equitativa es la distribución en contra de las áreas rurales.

- 40 Dado que Chile muestra porcentajes de conclusión de la primaria altos y prácticamente pares entre áreas urbanas y rurales, esta diferencia con el valor esperado tiene que ver con el hecho de tratarse de magnitudes menores (6,7 por ciento de la población rural de 15 a 19 años).
- 41 El riesgo relativo es calculado mediante la comparación entre el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa en áreas rurales y el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa en áreas urbanas. Mide el incremento de la probabilidad de no culminar la educación primaria al considerar la residencia en áreas rurales en lugar de áreas urbanas. Operativamente es el cociente entre ambos porcentajes.
- 42 A efectos de representar la situación de paridad se ha adoptado que un índice que varíe en 0,05 puntos alrededor del 1 indica una situación de paridad, uno que se distancie entre este valor y una décima (0,9 ó 1,1) una situación de ligera disparidad, uno que se aleje hasta 2 décimas (0,8 ó 1,2) de disparidad y uno aún más distante como de mucha disparidad (menor a 0,8 ó mayor a 1,2).
- 43 El riesgo relativo es calculado mediante la comparación entre el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa en grupos de población originaria y el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa en grupos de población de origen europeo. Mide el incremento de la probabilidad de no culminar la educación primaria al considerar la población originaria en lugar de la población de origen europeo. Operativamente es el cociente entre ambos porcentajes.
- 44 En el caso de ingresos, se ha considerado el índice de paridad entre la población indigente y el decil superior. Nótese que en la comparación entre los quintiles extremos, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Paraguay y Bolivia tienen índices aún más dispares.
- 45 Sólo áreas urbanas y sólo comparaciones por ingresos y género.
- 46 Sólo áreas urbanas y sólo comparaciones por ingresos y género.
- 47 Para la elaboración de esta sección se ha contado con la colaboración de Sandra Cusato, consultora de la UNESCO en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- 48 UNESCO, **Manual de la CINE 1997**, párrafo 45.
- 49 En adición a esto, la mayor parte de los países de la región cuenta en la actualidad con sistemas destinados a evaluar de modo regular y mediante el uso de criterios nacionalmente relevantes, los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos. Mayores referencias al respecto en <http://www.unesco.cl>, y en <http://www.preal.org/GTEE/index.php>
- 50 Los tres informes de resultados y el informe técnico pueden ser consultados y descargados en <http://www.unesco.cl>
- 51 Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico. En www.oecd.org se puede solicitar información sobre los informes preparados por la OCDE. El informe conjunto desarrollado por la OCDE y UNESCO (**Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000**) puede ser consultado y descargado en <http://www.uis.unesco.org>.
- 52 La definición de los niveles de desempeño se describe en el anexo metodológico.
- 53 En este terreno resulta particularmente importante prestar atención a los desafíos que tiene que enfrentar el sistema educativo, a fin de atender adecuadamente a población vernáculo-hablante.
- 54 Véase UNESCO (2002), **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**.
- 55 La definición de los niveles de desempeño se describe en el anexo metodológico.
- 56 Esta rueda desarrollada entre los años 2000 y 2001 ha puesto el énfasis en los aspectos de la comunicación y lenguaje. Las siguientes dos ruedas deben prestar particular atención a los aspectos de matemáticas y ciencias. Estos países también participaron del primer estudio del LLECE y, si bien los diseños de los estudios son muy diferentes, resulta valioso observar ambos resultados de modo conjunto.
- 57 Sólo áreas urbanas.

- 58 Sólo áreas urbanas.
- 59 Véase **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Declaración de La Habana**, en <http://www.unesco.cl>
- 60 A nivel mundial, es una de las metas acordadas para el año 2000 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien 1990. En América Latina, esta es una de las metas del Proyecto Principal de Educación de los Ministros de Educación aprobado en 1979.
- 61 Para el detalle de este debate véase Guadalupe C. y Louzano P. (2003), **Measuring Universal Primary completion in Latin America**. Disponible en <http://www.unesco.cl>
- 62 La proporción de personas que teniendo la edad oficial de admisión al sistema efectivamente se ha matriculado en el primer grado.
- 63 Esta tasa expresa la magnitud total de entrantes al primer grado (de cualquier edad) como una proporción de la población de la edad oficial de admisión. Es un indicador del volumen relativo de la población entrante.
- 64 Véase http://devdata.worldbank.org/edstats/summaryeducationprofiles/Dgoal/PCR_notes.doc, este método es usado en Burns, Mingat y Rakotomalala (2003), **Achieving universal primary education by 2015: a chance for every child**.
- 65 Los autores de esta propuesta añaden a la misma una dificultad derivada de la falta de claridad acerca de si debe considerarse como criterio la definición nacional de educación primaria (que en muchos casos es inexistente) o la definición internacional a partir de la CINE 97. Si bien este problema puede ser resuelto, esto no permite superar las dificultades intrínsecas asociadas a usar un indicador de volumen como uno de cobertura.
- 66 Véase el **Global Education Digest 2003 ó 2004**.
- 67 UNESCO, Manual de la CINE 1997, párrafo 45.
- 68 Participaron 13 países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Los resultados correspondientes a Costa Rica no fueron publicados, "porque no fueron entregados de acuerdo a las exigencias de oportunidad y normalización establecidos por el Laboratorio" (UNESCO (1998) p. 12).
- 69 Nótese que el estudio no pretendió establecer juicios sobre la suficiencia de los currículos respecto de las necesidades del mundo de hoy. Es decir, el estudio no informa sobre la calidad de los currículos vigentes, sino que los asume como marco de referencia.
- 70 Los Estados miembros son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Suecia y Suiza. Holanda no tiene resultados ya que no obtuvo las tasas de participación requeridas.