
Proyecto Regional de Indicadores Educativos

CUMBRE DE LAS AMÉRICAS

PANORAMA EDUCATIVO 2005: progresando hacia las metas



Proyecto Regional de Indicadores Educativos

CUMBRE DE LAS AMÉRICAS

PANORAMA EDUCATIVO 2005:
progresando hacia las metas

CRÉDITOS

Informe preparado por el Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas - PRIE.

Coordinación general: Secretaría de Educación Pública de México.

Reyes Tamez Guerra. Secretario.

José María Fraustro Siller. Oficial Mayor.

Ana María Aceves Estrada. Directora General de Evaluación de Políticas.

Daniel González Spencer. Director General de Relaciones Internacionales.

Coordinación técnica: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC UNESCO/Santiago) con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Ana Luiza Machado. Directora.

Grupo de trabajo técnico:

Cesar Guadalupe. Coordinador del Sistema Regional de Información (SIRI) OREALC UNESCO/Santiago, Asesor Regional del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

Daniel Taccari. Consultor OREALC UNESCO/Santiago.

Ivan Castro de Almeida. Consultor OREALC UNESCO/Santiago.

Marcela Copetta. Asistente administrativo OREALC UNESCO/Santiago.

Con la colaboración de Patricia Thibaut Páez y María Alejandra Silva Altina.

Comité de representantes de países: Atilio Pizarro (Chile); Blanca Caro (Colombia); Edmundo Salas (El Salvador); Ana María Aceves (México); Marva Ribeiro (Trinidad y Tobago); Mara Pérez (Uruguay). Observadores: Joel Sherman (EEUU, NCES); Leonore Yaffee García (OEA).

Traducción al inglés: William Gallagher.

Diseño y diagramación: Marcela Veas.

Las personas responsables de la conducción y ejecución del proyecto son responsables del contenido de este Informe. Las opiniones que aquí se expresan no representan necesariamente aquéllas de la Secretaría de Educación Pública de México o de la UNESCO, por lo que no comprometen la responsabilidad de dichas instituciones ni de ninguna de las organizaciones que auspician el Proyecto.

Las denominaciones empleadas en esta publicación no implican de sus responsables ninguna toma de posición respecto al estatus jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

© UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México

ISBN: 956-8302-43-3

La presente publicación se encuentra disponible en <http://www.prie.oas.org> y <http://www.unesco.cl> y puede ser citada libremente siempre y cuando se haga mención explícita de la fuente.

El Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas - PRIE opera gracias a las contribuciones de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de Norteamérica (USAID, Grupo de Educación y Recursos Humanos) y de la UNESCO a través de su Instituto de Estadística (UIS) y su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC UNESCO/Santiago)

Noviembre 2005

PRESENTACIÓN

En 1998 durante la segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas, se destacó la relevancia de la educación como un elemento fundamental para el desarrollo integral de nuestros pueblos.

A efectos de impulsar los diversos cambios que demanda la educación en los países de la Cumbre de las Américas, se acordó un Plan de Acción que contempla no sólo metas educativas concordantes con diversos esfuerzos y acuerdos que a nivel internacional se han gestado a lo largo de la década de los noventa, sino también el establecimiento de algunos mecanismos de trabajo hemisférico que contribuyan a identificar y enfrentar los desafíos educativos para alcanzar las metas planteadas.

Uno de esos mecanismos consiste en la creación del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE), orientado a hacer una contribución sustantiva en el terreno de la información educativa a escala internacionalmente comparable.

En efecto, con miras a poder corroborar progresos así como identificar desafíos, el PRIE ha venido operando desde el año 2000 monitoreando las metas educativas de la Cumbre de las Américas y prestando una contribución sustantiva al trabajo internacional en estadísticas educativas, al fortalecimiento de los sistemas nacionales de información educativa, así como a una mayor disseminación y uso de la información referida a educación.

El presente documento, es uno de los productos de la labor de este Proyecto y constituye una valiosa aportación que, conjuntamente con la UNESCO y el esfuerzo colectivo de los equipos técnicos de los países de la Cumbre, realiza la Secretaría de Educación Pública de México en su calidad de Coordinadora del Proyecto en su segunda etapa 2004-2007.

Cabe mencionar que el PRIE es desarrollado como una iniciativa que busca contribuir al conjunto de esfuerzos internacionales, en curso desde hace muchos años, orientados a mejorar las bases de información que sostengan la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas. En ese sentido, desde su nacimiento, el PRIE ha contado con la participación de la UNESCO como órgano responsable de los elementos técnicos y de este modo, es posible asegurar la convergencia de los esfuerzos internacionales y regionales, que encuentra en dicha Institución su columna vertebral, a través de su Instituto de Estadística (UIS) y del Sistema Regional de Información (SIRI) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

El informe se presenta a la Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno que se celebrará en el mes de noviembre de 2005 en Mar del Plata, Argentina, como parte de una práctica que busca fomentar mayor apropiación de la información por parte de los países al considerarlos agentes involucrados en los procesos de producción y análisis de información, así como en la formulación y desarrollo de sus políticas educativas. Debe anotarse que la versión preliminar de este informe fue presentada en la IV reunión de Ministros de Educación en el mes de agosto del presente año.

Confiamos en que la información contenida en este documento sobre la situación educativa de los países de la Cumbre, sus progresos y desafíos, constituyan elementos para la reflexión, de particular utilidad para la gestión y definición de políticas educativas que permitan avanzar hacia el cumplimiento de las metas educativas de la Cumbre de las Américas para el año 2010.

Reyes Tamez Guerra

Secretario

Secretaría de Educación Pública de México

Ana Luiza Machado

Directora

*Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe de la UNESCO*

–OREALC UNESCO/Santiago–

INTRODUCCIÓN

Luego de la experiencia de producción del primer *Panorama Educativo de las Américas* en 2001 y de *Alcanzando las Metas Educativas* en 2003, se ha considerado conveniente estructurar la parte medular de este informe alrededor del análisis de la situación de los países respecto de las metas educativas de la Cumbre de las Américas buscando, a la vez, brindar información y análisis descriptivos que permitan construir una imagen más compleja de la situación hallada.

En este sentido, el presente no es un informe de indicadores educativos, estructurado de acuerdo a la propia lógica de construcción y organización de dichos indicadores, sino más bien, un informe que usa el conjunto de indicadores educativos adoptado por el Proyecto a fin de dar cuenta de su mandato principal vinculado a informar acerca de la situación educativa de los países, brindando a los Ministros de Educación y otros interesados, información relevante para los procesos de toma de decisiones.

Por otra parte, en las recientes discusiones del II Foro Hemisférico de Evaluación de la Calidad de Educación,¹ iniciativa de la Cumbre de las Américas coordinada por el Ministerio de Educación de Brasil, los participantes subrayaron la importancia de adoptar una visión ampliada de la calidad de la educación en el marco de las actividades y proyectos de la Cumbre, que si bien considera la centralidad de los logros de aprendizaje no se limite a ésta, ni considere a otros factores como subsidiarios a la misma.

En ese sentido, la adopción de un conjunto de indicadores por parte del PRIE como uno de los proyectos de la Cumbre referido a las diferentes dimensiones y actores de los procesos educativos, permite avanzar hacia la construcción de una imagen más compleja de la calidad de la educación en consonancia con lo debatido en dicho Foro.

Finalmente, debe notarse que el conjunto de indicadores adoptado por el PRIE ha ido sufriendo cambios y ajustes en función de la propia experiencia del Proyecto. Lo central de la discusión al respecto en la primera fase del Proyecto se encuentra reflejado en la publicación *La experiencia del Proyecto Regional de Indicadores Educativos 2000-2003*. Actualmente, se viene desarrollando una revisión adicional que permita ajustar un conjunto mínimo relevante desde el punto de vista del seguimiento de las metas de la Cumbre de las Américas. El presente informe descansa en una primera aproximación a dicho conjunto.

Este documento se organiza de la siguiente manera. En primer lugar se presenta una guía del lector que establece algunas consideraciones generales que deben ser tenidas en cuenta a efectos de utilizar la información contenida en el informe. A continuación se presenta un resumen ejecutivo conteniendo los principales elementos identificados por este informe. Posteriormente se presenta el cuerpo principal de información

¹ Al respecto, véase <http://www.inep.gov.br/internacional/forum2/Portugues/>

y análisis que se encuentra organizado a partir de las metas educativas de la Cumbre de las Américas. Esta sección no sólo se aboca a constatar el grado de progreso hacia las metas, sino que establece vínculos entre las mediciones de progreso y otros factores que contribuyen a enriquecer el análisis. A continuación se presentan las conclusiones principales del informe y, finalmente, se incluye un anexo con perfiles de países, así como las tablas de datos usadas en este documento.

1 GUÍA DEL LECTOR

Fuentes de información

A efectos de asegurar la comparabilidad internacional de la información considerada, el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) ha desarrollado este informe sobre la base de la información acopiada y publicada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). En efecto, el núcleo central de la información utilizada corresponde a la publicada en el sitio web del UIS (<http://www.uis.unesco.org>). De modo complementario, se ha consultado también la información publicada por la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) para sus estados miembros basada en los mismos estándares que la información de la UNESCO, así como información proveniente de encuestas de hogares acopiadas y procesadas por la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) también tratada de acuerdo a los estándares internacionales definidos por el UIS.

Definiciones y métodos

Para efectos de comparabilidad internacional una herramienta básica utilizada ha sido la Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE 97² de la UNESCO.

Los promedios calculados en este informe corresponden a medias simples de los valores de los países considerados en cada caso.

La información financiera ha sido considerada utilizando el dólar norteamericano corrigiendo los efectos de los diferentes poderes de compra nacionales. Así, se ha usado dólares norteamericanos PPA (Paridad de Poder Adquisitivo) de acuerdo a las cifras del Banco Mundial publicadas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Datos

La información base corresponde, salvo excepciones que se detallan en el anexo, al año escolar iniciado en 2002 (usualmente culminado ese mismo año en el hemisferio sur y en el año siguiente en el hemisferio norte) que es el último período para el que existe información internacionalmente comparable a la fecha de la confección de este informe.

Todas las tablas y gráficos muestran la información disponible para cada indicador usado. Así, no todos los países aparecen en todos los gráficos o tablas. En los anexos se incluye toda la información usada y se muestra la información que ha podido ser incluida en cada caso.

² El detalle de esta clasificación puede consultarse en <http://www.uis.unesco.org>

Nótese que en algunos casos la información disponible puede corresponder a estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO o del país, asimismo, cuando no existía información disponible para el año de referencia se puede haber utilizado la del año más próximo posible. El detalle de esta información se incluye en el anexo de datos.

La información contenida en este informe puede resultar diferente de aquella usada y difundida nacionalmente. Estas diferencias obedecen a las siguientes razones:

- Todas las referencias a niveles educativos están hechas en términos de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 97), lo que no necesariamente coincide con las nomenclaturas nacionales usadas en cada país. Así, por ejemplo, “educación primaria” equivale en todo este informe al nivel 1 de la CINE lo que no necesariamente es idéntico a lo que los países llaman primaria, básica, enseñanza elemental, etc.
- Las fuentes de información para calcular los indicadores no necesariamente coinciden con otras fuentes que pueden ser usadas por los países u otras organizaciones. Un caso ilustrativo es el valor del Producto Interno Bruto o la información demográfica basada en proyecciones de población de la División de Población de las Naciones Unidas.

A efectos de asegurar la comparabilidad, se ha optado en todos los casos, usar las definiciones, nomenclaturas, fuentes y métodos de cálculo del UIS.

Países

Este informe abarca a los 34 estados miembros activos de la Organización de Estados Americanos que representan una fracción mayoritaria de los países del hemisferio. Estos 34 países, y los identificadores usados, se detallan a continuación:

AG	Antigua y Barbuda	DO	República Dominicana	PE	Perú
AR	Argentina	EC	Ecuador	PN	Panamá
BB	Barbados	GD	Granada	PY	Paraguay
BO	Bolivia	GT	Guatemala	SR	Surinam
BR	Brasil	GY	Guyana	SV	El Salvador
BS	Bahamas	HN	Honduras	TT	Trinidad y Tobago
BZ	Belice	HT	Haití	US	Estados Unidos
CA	Canadá	JM	Jamaica	UY	Uruguay
CL	Chile	KN	San Cristóbal y Nieves	VC	San Vicente y las Granadinas
CO	Colombia	LC	Santa Lucía	VN	Venezuela
CR	Costa Rica	MX	México		
DM	Dominica	NI	Nicaragua		

Datos e indicadores

El PRIE se inició en el año 2000 con un conjunto preliminar de datos e indicadores. Este conjunto fue revisado a la luz de la experiencia de la elaboración del primer *Panorama Educativo en 2001*, del trabajo técnico de la primera fase y de la elaboración del informe sobre el progreso hacia las metas publicado en 2003.³ El presente informe ha partido del trabajo anterior y definido un conjunto preliminar mínimo de indicadores comparables con los que dar cuenta de la situación educativa de los países con particular referencia a las metas educativas de la Cumbre de las Américas. En ese sentido, el informe se nutre de diversos diálogos y debates que han apuntado la necesidad de contar con dicho conjunto mínimo y estable tanto de datos como de indicadores.

³ El detalle de la revisión puede consultarse en *La experiencia del Proyecto Regional de Indicadores Educativos 2000-2003*. Disponible en <http://www.prie.oas.org> y <http://www.unesco.cl>

2 RESUMEN EJECUTIVO

Este informe se presenta a la Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno a celebrarse en Mar del Plata, Argentina, en noviembre de 2005. Debe anotarse que una versión preliminar de este documento fue entregada para comentarios en la IV reunión de Ministros de Educación en el mes de agosto del presente año. En ese marco, constituye un aporte del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE) a las labores de dicha reunión, mediante la presentación de información descriptiva sobre la situación educativa de los países participantes de la Cumbre de las Américas prestando particular atención al progreso y desafíos observados con relación a las metas educativas planteadas.

El presente informe muestra lo siguiente:

1. Los niveles de acceso oportuno a la educación primaria aún se encuentran limitados y los niveles de acceso en edades distintas de las oficialmente estipuladas se mantienen en niveles elevados. En 15 países, el ingreso oportuno es inferior al 70 por ciento y el promedio para los países de la Cumbre de las Américas indica que por cada 100 niños en edad de acceder al primer grado de la educación primaria, sólo 68 lo hacen de acuerdo a lo establecido por las legislaciones educativas nacionales. El progreso hacia la conclusión universal de la educación primaria, en efecto, requiere tanto de las mejoras de los niveles de acceso como del acceso oportuno y la reducción de los índices de repetición, dado que estos fenómenos se asocian generalmente con la sobre-edad, y ésta limita las posibilidades de continuar y culminar los estudios.
2. Los niveles de ingreso oportuno están asociados a las condiciones sociales y demográficas que enfrentan los países. Así, las situaciones más desfavorables se registran en los países que tienen mayores niveles de dependencia demográfica, menores niveles de desarrollo relativo, y menor riqueza por habitante.
3. Sin embargo, los países han mostrado importantes avances en asegurar que la mayoría de los niños en edad de cursar la educación primaria lo esté haciendo. Así, si bien los niños no necesariamente ingresan a la edad que les corresponde, logran hacerlo en un porcentaje que supera el 90 por ciento.
4. Los niveles de acceso son una condición necesaria para el logro de la meta relativa a la conclusión. Junto a ello, se requiere que los estudiantes progresen de modo sostenido a lo largo del ciclo escolar. A este nivel, empiezan a observarse algunas dificultades claras ya que en un grupo importante de países se observa que al menos 1 de cada cuatro estudiantes no logra alcanzar el grado final de la educación primaria.
5. Lo anterior se vincula a la importante presencia de la repetición en los países, lo que a su vez tiene un efecto económico adverso. En efecto, para el año 2002, 5 700 millones de dólares norteamericanos (PPA) fueron destinados únicamente en la educación primaria a sufragar los costos de volver a matricular a un número importante de estudiantes. Se ha estimado que en los países de América Latina y el Caribe la

repetición en educación primaria y secundaria absorbe alrededor de 11 mil millones de dólares norteamericanos (PPA) por año.

6. Todo lo anterior deriva en niveles de conclusión de la educación primaria que, en algunos casos, aún se encuentran distantes de la meta planteada que tiene como objeto la garantía universal de ese derecho. En efecto, de los 50,5 millones de jóvenes entre 15 y 19 años que viven en los 18 países de América Latina para los cuales se cuenta con información, poco más de 6 millones no ha logrado culminar la educación primaria. Asimismo, de no mediar esfuerzos políticos significativos, para el año 2010 sólo cuatro países lograrían que al menos el 95 por ciento de su población en edad de egreso reciente de la educación primaria logre culminar dicho nivel. Incluso en estos cuatro casos, se necesita un esfuerzo particular de política para poder llegar justamente a los menos favorecidos.
7. Debe destacarse, que en tres países de los 18 de América Latina para los cuales se cuenta con información, los niveles esperados de conclusión para el año 2010, quedarían muy distantes de la meta ya que no superarían el 75 por ciento.
8. Si la tendencia histórica observada se mantiene, en los países donde ha sido posible esta observación, se tendría que cerca de un 8 por ciento de la población que en 2002 tenía entre 5 y 9 años no culminaría la educación primaria hacia el año 2010.
9. Los niveles de conclusión de la educación primaria presentan también importantes diferencias que demuestran que el avance hacia el logro de la meta requiere políticas educativas centradas en la equidad. En efecto, los sectores sociales que ven más distantes la garantía de este derecho son aquéllos de menores ingresos, o las poblaciones desfavorecidas en virtud de su pertenencia racial o étnica o aquella que habita en zonas rurales. Cabe destacar que las diferencias asociadas al género son de menor magnitud y se presentan tanto en detrimento de la población femenina como masculina.
10. Los niveles de aprendizaje que los niños logran en la escuela primaria también constituyen un área de desafíos importantes. Si bien no existe suficiente evidencia empírica sobre este tema que abarque a todos los países de la Cumbre de las Américas, aquella que sí está disponible muestra serias restricciones e importantes brechas relativas a la equidad. Sin embargo, la investigación disponible también muestra que existen factores susceptibles de ser afectados por las políticas educativas nacionales y por las prácticas educativas de los agentes en el ámbito escolar que permitirían elevar de modo importante los resultados observados.
11. Estos factores que se vinculan a las diferencias en los niveles de desempeño de los estudiantes, muestran la importancia de la cultura de la escuela y, por lo mismo, destacan la importancia de brindar a ésta la oportunidad y el respaldo que le permita desplegar al máximo sus iniciativas y capacidades.
12. Los niveles de acceso a la educación secundaria muestran una situación auspiciosa respecto de la meta. En efecto, once países ya han logrado que al menos el 75 por ciento de los jóvenes en edad de cursar estudios secundarios lo esté haciendo, tal y como se plantea la meta. Sin embargo, aún en 13 países este porcentaje no alcanza el 65 por ciento y en cuatro de éstos es incluso inferior al 50 por ciento.
13. Los niveles de acceso a la educación secundaria también se encuentran asociados a características sociales y demográficas particulares. En efecto, los menores niveles de acceso se observan en países con mayores tasas de crecimiento poblacional, de dependencia demográfica, de menor desarrollo y riqueza relativos, y de menor urbanización.
14. La situación descrita respecto del acceso se traduce también en las características observables de los niveles de conclusión de la educación secundaria. En efecto, sólo en tres países de los 18 países de América Latina con información, se observa que al menos el 60 por ciento de la población de entre 20 y

24 años de edad ha logrado culminar la educación secundaria. En 14 países dicho porcentaje es inferior al 50 por ciento y en tres de éstos incluso menor al 30 por ciento.

15. Por su parte, los ritmos de progreso en la conclusión de la educación secundaria (otro de los elementos de la meta) son muy variados entre países. En efecto, se observa situaciones muy auspiciosas en las que el porcentaje de personas que concluyen la educación secundaria ha ido incrementándose hasta en 6 puntos porcentuales por quinquenio en los últimos 25 años, aunque también se registran situaciones de claro estancamiento o de mejoras muy limitadas.
16. Del mismo modo, los niveles observados de acceso y conclusión de la educación secundaria muestran disparidades que nuevamente destacan la importancia de un enfoque centrado en la equidad como elemento clave de las políticas educativas.
17. En efecto, los niveles de acceso a la educación secundaria muestran diferencias de género en desmedro de la población masculina en la mayoría de los casos. Aunque, éstas diferencias llegan a ser marcadas sólo en pocos de ellos.
18. Los niveles de conclusión de la educación secundaria, sin embargo, muestran diferencias muy marcadas hacia el interior de casi todos los países. Estas diferencias dan clara cuenta de la situación de desventaja de las poblaciones rurales y de grupos étnicos o raciales específicos.
19. Por su parte, los niveles de aprendizaje que alcanzan los jóvenes muestran diferencias marcadas entre lo observado en EEUU y Canadá y lo registrado en los pocos países latinoamericanos que cuentan con información comparable sobre el particular. Así, siguiendo los resultados del estudio PISA, sólo Canadá y EEUU logran niveles de desempeño aceptables o superiores en lecto-escritura para aproximadamente dos tercios de los jóvenes de 15 años, siendo sólo de un quinto en el mejor de los casos entre los países latinoamericanos participantes del estudio.
20. Existen todavía importantes desafíos en la adquisición de competencias básicas para la población adulta. Los niveles de analfabetismo para la población de 15 y más años de edad superan el 20 por ciento en 6 países, siendo en algunos casos más elevado entre las mujeres. La población que habita en áreas rurales presenta un promedio de años de estudio por debajo del promedio referido a las zonas urbanas.
21. Los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida destinados a los jóvenes y adultos incluyen una variada oferta, organizada principalmente entre programas de carácter remedial de situaciones educativas pasadas, y programas orientados al mercado de trabajo y al desarrollo personal. Estos forman parte de un complejo esquema interinstitucional de programas educativos, respondiendo a múltiples intereses y demandas, producto de las más variadas iniciativas propias de cada país.

Finalmente, es necesario destacar los progresos logrados en relación a contar con información internacionalmente comparable que permite el análisis aquí realizado, así como ratificar la importancia de que el PRIE siga contribuyendo al fortalecimiento de los sistemas de información educativa en concordancia con los esfuerzos que la UNESCO desarrolla en esta materia dado el mandato mundial que tiene al respecto.

3 EL PROGRESO HACIA LAS METAS

... los Gobiernos en pleno reconocimiento y respeto de la soberanía nacional, de las responsabilidades en materia de educación de las instituciones en nuestros respectivos países, reiteramos el compromiso de la Cumbre de Miami de asegurar, para el año 2010, el acceso y permanencia universal del 100% de los menores a una educación primaria de calidad, y el acceso para por lo menos el 75% de los jóvenes a la educación secundaria de calidad –con porcentajes cada vez mayores de jóvenes que culminen la escuela secundaria–, y asumimos la responsabilidad de ofrecer oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general.⁴

La educación es considerada un derecho humano fundamental. Así, plantearse metas vinculadas a asegurar el acceso y logro de determinados niveles de educación tiene como un primer fundamento el reconocimiento de este carácter de la educación. Asimismo, es conocido que la educación conlleva también beneficios individuales, familiares y colectivos en términos de mejora de oportunidades e incremento del bienestar de las personas y colectividades.

Por otra parte, existe un claro reconocimiento del rol fundamental que la educación básica juega a efectos de brindar posibilidades para el desarrollo de mayores aprendizajes a lo largo de la vida de las personas. En ese sentido, la necesidad de asegurar al menos una formación que cubra lo que la Conferencia de Educación para Todos de 1990 llamó “necesidades básicas de aprendizaje” para todas las personas es un imperativo crecientemente reconocido y aceptado por todos los estados y colectividades.

En este sentido, es posible constatar que en las últimas décadas se ha experimentado un importante crecimiento de los niveles de acceso a la educación primaria.

Sin embargo, existe una preocupación general acerca de que este progreso en la extensión de los servicios y el consiguiente acceso a la educación primaria, vaya acompañado por un aseguramiento universal de la conclusión de los estudios de dicho nivel. De hecho, es posible verificar importantes niveles de deserción usualmente asociados tanto a dificultades económicas de las familias, como al fracaso de los sistemas educativos en asegurar que los niños logren oportunamente aprendizajes que les permitan transitar por el sistema educativo de una forma adecuada.

Es importante también considerar que el importante crecimiento de los niveles de acceso se ha verificado en un contexto de crecimiento demográfico, que ha derivado en significativos incrementos absolutos de la matrícula escolar.

Esta situación tiene implicancias sobre el rol de creador o favorecedor de igualdad de oportunidades que los sistemas educativos tienen. Los desafíos actuales de los sistemas educativos de la región, al menos en lo

⁴ Tomado del Plan de acción, disponible en <http://www.summit-americas.org/chileplanspanish.htm#1.%20EDUCACION:%20LA%20CLAVE%20PARA%20EL%20PROGRESO>.

que respecta a la educación primaria, han dejado de estar asociados a la sola garantía del acceso y se vienen centrando en la necesidad de asegurar tanto la conclusión como el logro de determinados niveles de aprendizaje por parte de los alumnos.

Son estos principios generales y estas condiciones específicas de la región las que subyacen al planteamiento de la meta destinada a asegurar que en los próximos 5 años se llegue a una situación a la que todos los niños no sólo accedan sino también que concluyan la educación primaria con niveles de calidad que efectivamente se traduzcan en mayores y mejores oportunidades para la vida.

Ahora bien, el Plan de Acción de Educación de la Cumbre de las Américas postula la necesidad de no sólo asegurar la conclusión universal de los estudios primarios de calidad, sino también importantes niveles de acceso y culminación creciente de la educación secundaria de calidad.

En ese sentido, la segunda meta educativa de la Cumbre de las Américas atiende a una preocupación adicional derivada de la existencia de evidencia creciente de que las personas requieren de niveles de escolaridad que van más allá de la educación primaria a efectos de tener una mayor probabilidad de salir de la pobreza. Asimismo, existe una relación positiva entre los niveles de escolaridad de la población y el desarrollo económico, así como mayores retornos económicos a mayores niveles de educación. Estudios desarrollados por la CEPAL acerca de la transferencia del capital educativo entre generaciones, muestran que la culminación de la educación secundaria y cursar como mínimo 12 años de educación constituyen un umbral que aumenta significativamente la probabilidad de salir de la pobreza.⁵

Al contrario de lo que suele suceder en el caso de la educación primaria, los niveles de acceso a este nivel educativo presentan mayor variabilidad. Por lo tanto, esta meta plantea distintos desafíos para los países participantes de la Cumbre de las Américas. Así, por ejemplo, en países con altos niveles de dispersión geográfica de su población, el desafío implica desarrollar modalidades de operación que permitan la ampliación de la educación secundaria.

3.1 LA CONCLUSIÓN UNIVERSAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La primera de las metas contenida en el Plan de Acción en Educación de la Cumbre de las Américas estipula que para el año 2010 todos los países participantes de esta iniciativa deben asegurar el acceso y conclusión universal de la educación primaria de calidad a sus niños.

Esta meta es coincidente con las establecidas mundialmente en la iniciativa de Educación para Todos⁶ así como en el marco de la Declaración del Milenio⁷ suscriptas por la comunidad internacional con un horizonte al año 2015.

A efectos de dar cuenta del progreso de los países de la Cumbre de las Américas respecto de esta meta, esta sección se organiza en los siguientes acápite: en primer lugar, se muestra el grado de acceso y progreso en la educación primaria, condiciones necesarias para lograr la meta; en segundo lugar, se presenta los niveles actuales de conclusión de los estudios primarios tanto a nivel global como por países; en tercer lugar se analiza si los

5 CEPAL (1998) *Panorama social de América Latina, 1997*.

6 Esta iniciativa fue lanzada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) En el año 1999 se desarrolló un esfuerzo mundial de evaluación de progresos que derivó en una nueva Conferencia Mundial celebrada en abril de 2000 en Dakar y en los consiguientes marcos de acción mundiales y regionales. El Marco de Acción de Educación para Todos para las Américas fue aprobado en febrero de 2000 en República Dominicana. Los documentos pueden ser consultados en <http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

7 Véase <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

niveles actuales de conclusión muestran diferencias hacia el interior de los países como una forma de identificar potenciales problemas de equidad con relación a este tema. Estos tres elementos son vistos, además, en relación a variables de contexto y de descripción de los sistemas que permitan establecer algunos patrones de comportamiento que brinden información adicional a los procesos de formulación de políticas al respecto.

Acceso y progreso en la educación primaria

La medición del acceso a la educación primaria suele estar vinculada con la evaluación de los niveles de ingreso al primer grado y la participación relativa de la matrícula en dicho nivel en relación a la población potencialmente escolarizable. En este sentido, se cuenta con información correspondiente a las tasas neta y bruta de ingreso al primer grado de educación primaria y a la tasa neta de matrícula en el nivel primario.

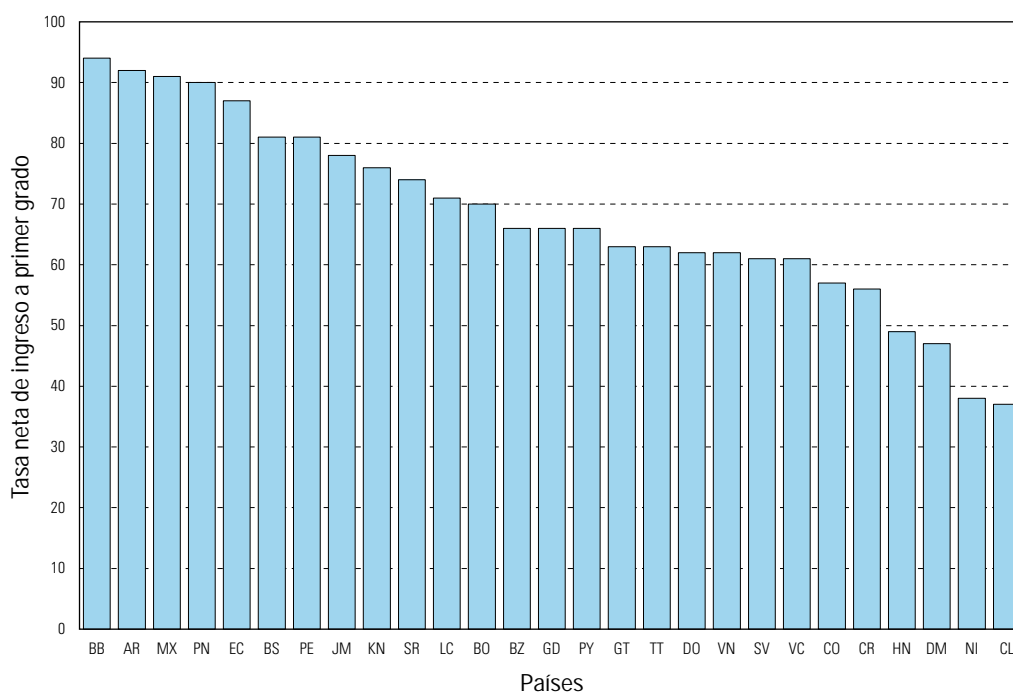
TASAS DE INGRESO A PRIMER GRADO

La tasa neta de ingreso al primer grado de educación primaria muestra el porcentaje de personas en edad oficial de haber ingresado al primer grado que efectivamente se encuentra matriculada en dicho grado. Es decir, es una medida directa del ingreso oportuno al nivel primario.

La tasa bruta de ingreso al primer grado de educación primaria expresa el volumen total de población entrante en términos relativos a la población de la edad oficial de ingreso. Así, se divide el número total de entrantes (sin tomar en cuenta las edades) entre la población de edad oficial de ingreso; el valor resultante expresa de modo relativo el volumen de población entrante. Por ejemplo, una tasa bruta de ingreso de 120 por ciento muestra que la población entrante es de un tamaño equivalente a 1,2 veces la población total de la edad de referencia.

El siguiente gráfico muestra los valores de la tasa neta de ingreso a primer grado para los países de la Cumbre de las Américas.

Gráfico 1 Tasa neta de ingreso a primer grado de educación primaria



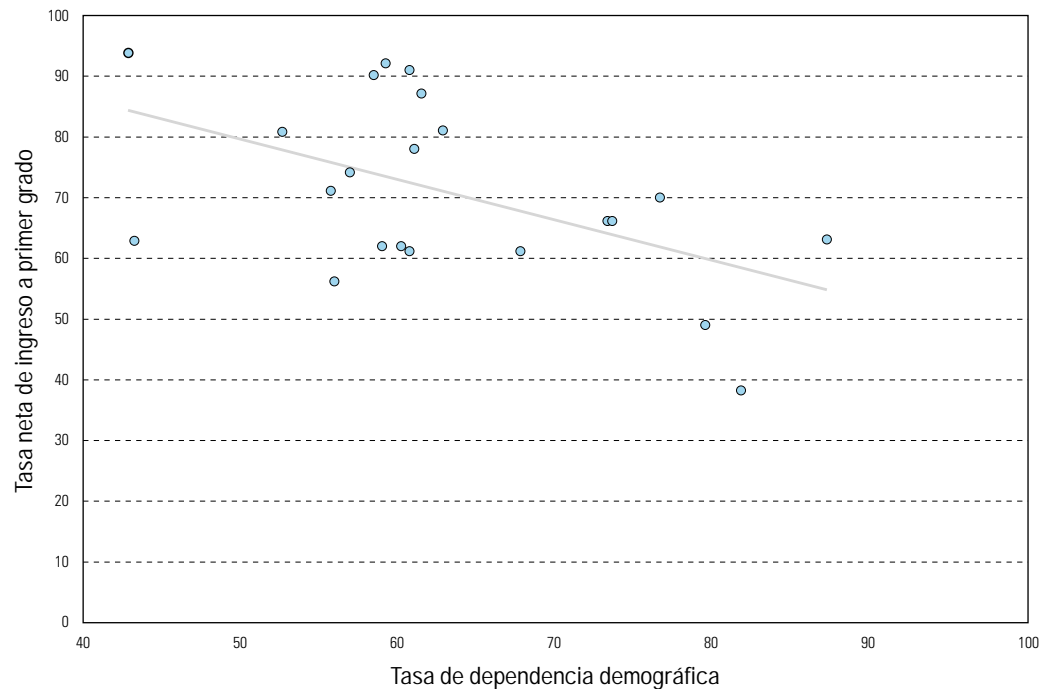
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Como se puede observar, el ingreso oportuno a la educación primaria es un área que requiere particular atención. En efecto, en 15 países, la proporción de niños que ingresa al primer grado a la edad formalmente establecida es inferior al 70 por ciento, y sólo en siete países se observa que esta proporción supera el 80 por ciento.⁸

El promedio simple de los países observados (68,1 por ciento) refleja la existencia de una clara dificultad asociada al ingreso oportuno.

Las diferencias entre las tasas netas de ingreso al primer grado pueden estar relacionadas con algunas variables de contexto. Así, es posible constatar que los países que muestran menores tasas de ingreso oportuno son aquéllos con mayores niveles de dependencia demográfica,⁹ menores niveles de riqueza relativa (medido con el Producto Interno Bruto per capita), y de desarrollo relativo (medido con el Índice de Desarrollo Humano).

Gráfico 2 Tasas netas de ingreso al primer grado y tasa de dependencia demográfica



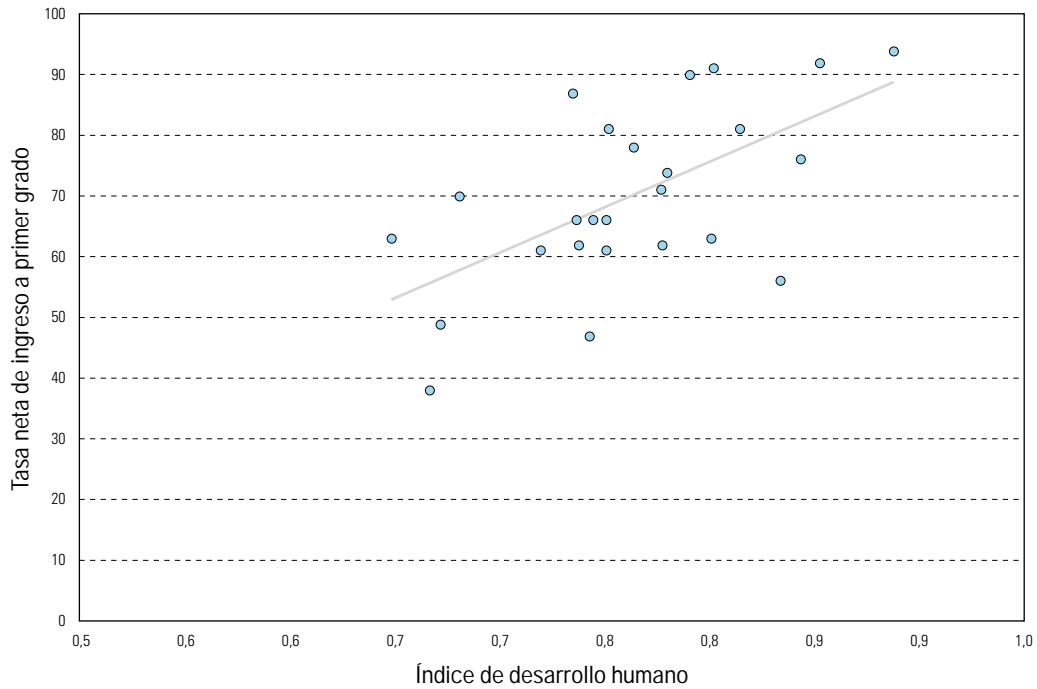
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y CEPAL-CELADE (2005) Boletín demográfico nro. 73.

Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información. Se excluye a Chile y Colombia por lo señalado en la nota 8.

⁸ Nótese, sin embargo, que este indicador se ve afectado por problemas de desajuste entre las fechas de referencia usadas para el registro estadístico de las edades y aquéllas usadas para la definición de la edad oficial de ingreso. El caso de Chile resulta ilustrativo de la importancia que este desajuste puede tener en el valor del indicador.

⁹ Este índice expresa la relación entre el número total de población presumiblemente dependiente dada su edad (menores de 15 y mayores de 65 años) y la población en edad de estar activa económicamente (15 a 64 años). El valor del índice expresa el número de personas dependientes por cada 100 personas activas.

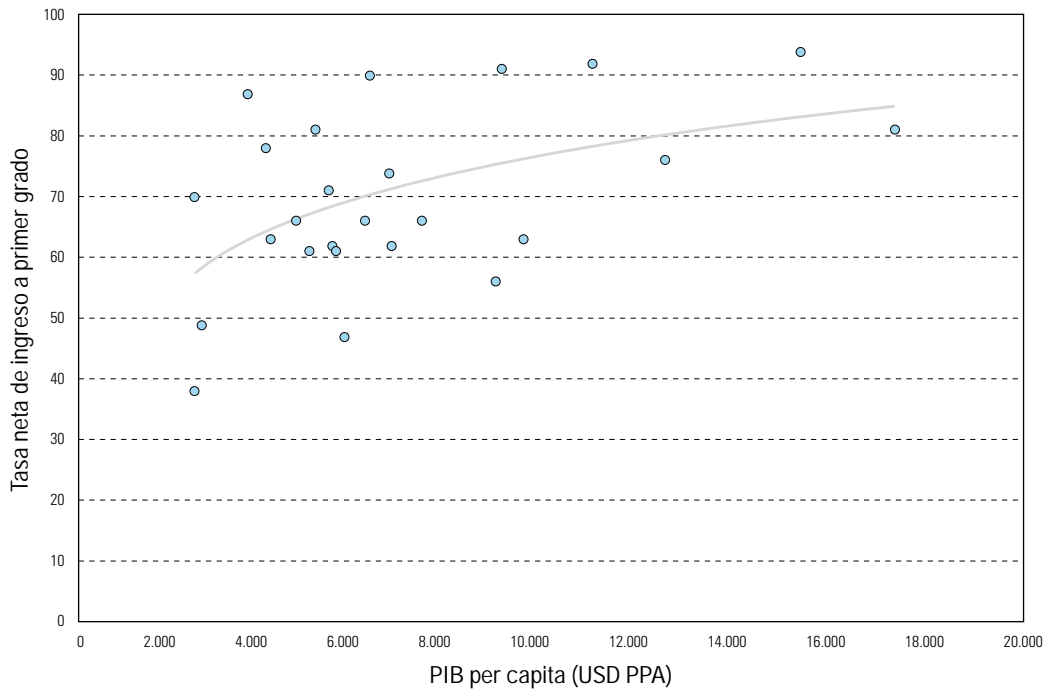
Gráfico 3 Tasas netas de ingreso al primer grado e Índice de Desarrollo Humano



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**.

Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información. Se excluye a Chile y Colombia por lo señalado en la nota 8.

Gráfico 4 Tasas netas de ingreso al primer grado y Producto Interno Bruto per capita



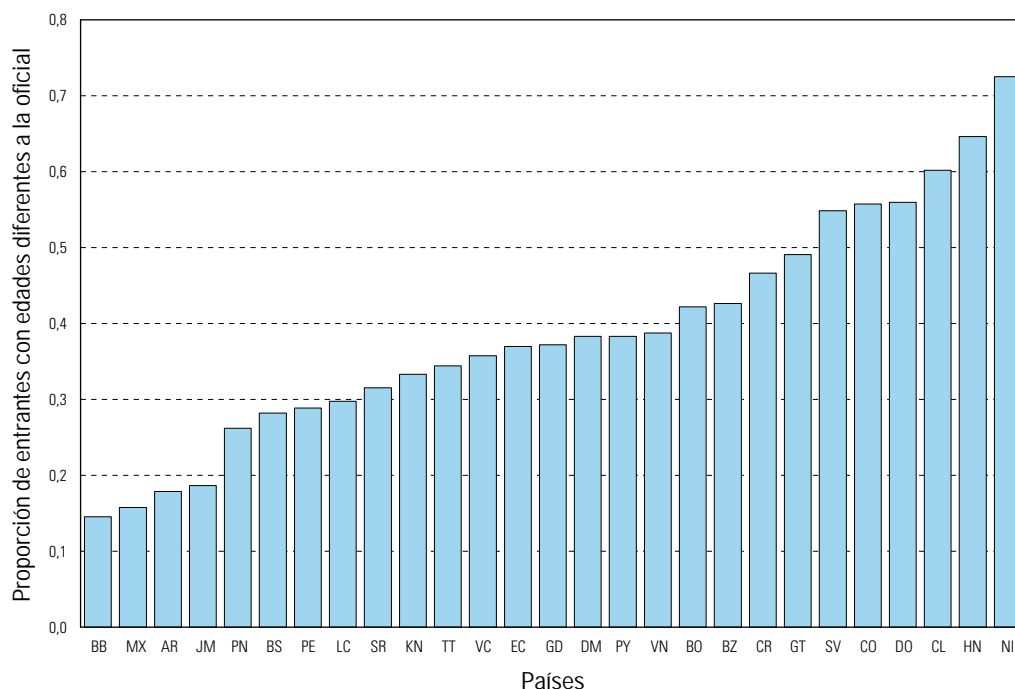
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**.

Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información. Se excluye a Chile y Colombia por lo señalado en la nota 8.

Esto muestra claramente que las mayores dificultades en este terreno son afrontadas por aquellos países que se encuentran en condiciones sociales más adversas sea por su nivel de riqueza o desarrollo, o por el volumen relativo de personas objeto prioritario de las políticas sociales.

Por su parte, la observación del volumen de población entrante al primer grado (medido a través de la tasa bruta de ingreso) con relación a la proporción de entrantes en edad (medida con la tasa neta de ingreso) muestra cuán importante es la proporción de personas que ingresa a primer grado con edades diferentes de la oficialmente estipulada.

Gráfico 5 Proporción de entrantes a primer grado de educación primaria que tiene edades diferentes de las oficialmente estipuladas.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Cabe indicar que esta diferencia es mayormente explicada por situaciones de ingreso tardío a la educación primaria, y alcanza proporciones mayores al 50 por ciento en países como El Salvador, República Dominicana, Honduras y Nicaragua (para los casos de Colombia y Chile, tómesese en cuenta lo señalado en la nota 8).

Nuevamente, se trata de países que enfrentan sus desafíos educativos en situaciones de mayor restricción. En efecto, las mayores proporciones de entrantes con edades diferentes a las oficialmente establecidas se observan en países con menores niveles de desarrollo humano (medido con el Índice de Desarrollo Humano) y de urbanización.

Es importante anotar que las oportunidades que tiene un niño para culminar sus estudios primarios y progresar hacia niveles adicionales de educación se ven claramente afectadas por su condición de atraso escolar. En efecto, en la medida que el atraso escolar es mayor, las presiones para asumir otro tipo de responsabilidades son mayores y terminan haciendo que la probabilidad de desertar se incremente.

Un segundo indicador que da cuenta de los niveles de acceso a la educación primaria es la tasa neta de matrícula en dicho nivel.

Así, independientemente de los problemas vinculados a los limitados niveles de ingreso oportuno que se acaban de mostrar, es posible constatar que, en general, una gran proporción de las personas en edad de cursar la educación primaria logra acceder a dicho nivel. En efecto, como lo muestra el siguiente gráfico, estas tasas alcanzan valores promedio para los países observados que superan el 90 por ciento.

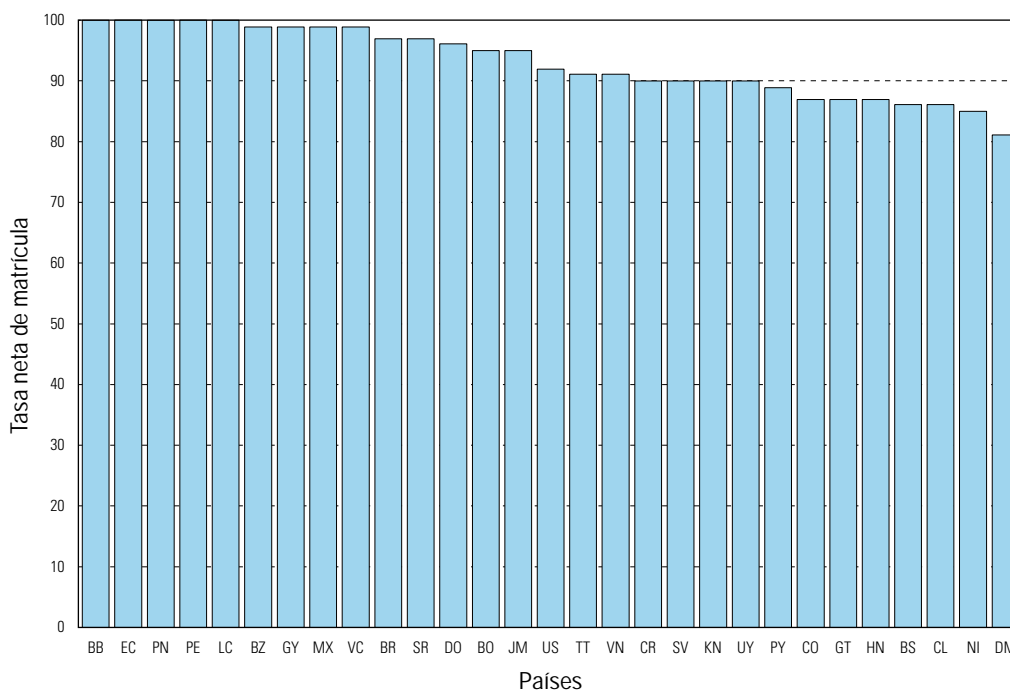
TASAS NETA DE MATRÍCULA Y DE SUPERVIVENCIA

La tasa neta de matrícula en educación primaria muestra la proporción de personas que teniendo las edades oficialmente prescritas para cursar la educación primaria, se encuentran efectivamente matriculadas en dicho nivel.

La tasa de supervivencia al grado final de la educación primaria muestra el porcentaje de alumnos que habiendo ingresado al primer grado lograrán matricularse en el último grado de la primaria asumiendo determinados supuestos que permiten construir una "tabla de vida" esperada para dicho grupo o cohorte de estudiantes.

Cabe anotar sin embargo, que este indicador fue concebido junto a otros destinados a dar cuenta de la eficiencia económica del sistema y que sus supuestos no siempre se verifican. De hecho, esto hace que su valor sea referencial y deba ser visto en conjunto con otros indicadores para tener una imagen más precisa del comportamiento del sistema educativo.¹⁰

Gráfico 6 Tasa neta de matrícula en educación primaria.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

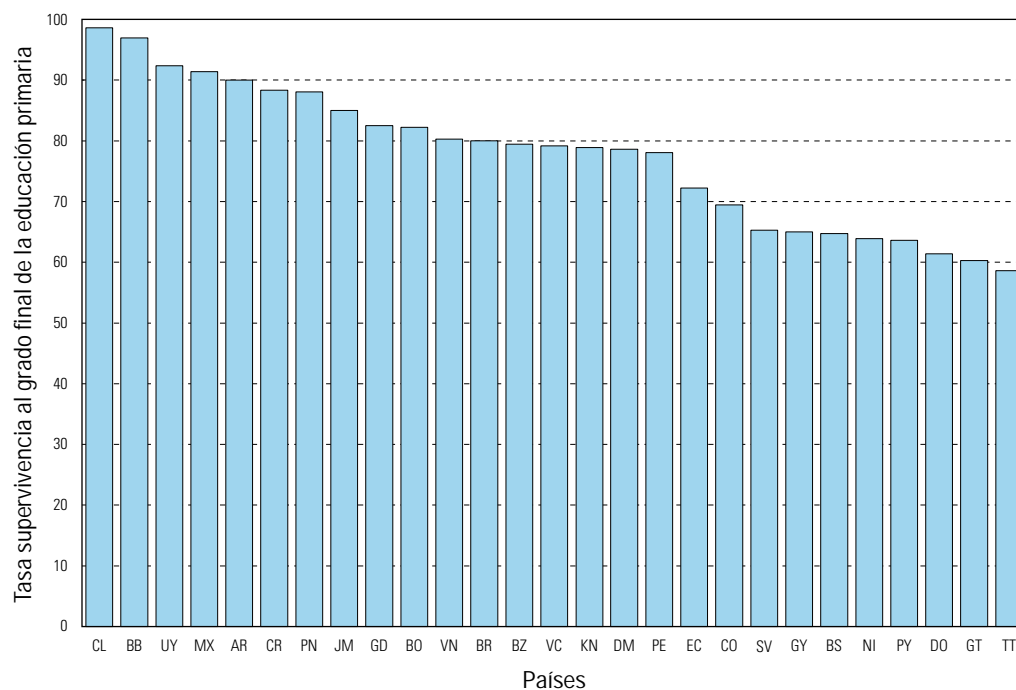
Como puede observarse, los países de la Cumbre de las Américas han logrado asegurar importantes niveles de acceso a la educación primaria. Sin embargo, llama la atención que en ocho casos (Paraguay, Colombia, Guatemala, Honduras, Bahamas, Chile, Nicaragua, y Dominica), esta tasa sea menor a 90 por ciento.¹¹

10 Este indicador tiende a arrojar valores subestimados (al menos en América Latina) como se deriva de su comparación con los niveles observados de conclusión de estudios que serán mostrados más adelante. Dado este tipo de situación el equipo de especialistas en estadísticas educativas del MERCOSUR ha decidido no incorporar este tipo de indicadores en el sistema de indicadores del MERCOSUR Educativo, incluyendo en su lugar indicadores que dan cuenta de la trayectoria escolar de los alumnos dentro de un mismo año escolar. Diversos autores han desarrollado modelos alternativos para el flujo escolar entre dos años consecutivos; véase por ejemplo Ruben Klein (1998) "Measuring internal efficiency of the educational system", Proceedings of the Joint IASS/IAOS Conference.

11 Como en el caso de la tasa neta de ingreso a primer grado, este indicador también se ve afectado por problemas de desajuste entre las fechas de referencia usadas para el registro estadístico de las edades y aquéllas usadas para la definición de la edad oficial de ingreso. Nuevamente, el caso de Chile muestra el impacto que este desajuste puede tener en el valor del indicador.

Una condición adicional para el logro de la meta es asegurar que los estudiantes no sólo ingresen al primer grado de educación primaria, sino también que logren progresar a través de dicho nivel educativo. Por lo tanto, una medida aproximada que es posible usar con este fin es la llamada tasa de supervivencia al grado final de la educación primaria que se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 7 Tasas de supervivencia al grado final de la educación primaria (resultado del flujo interanual entre los años académicos iniciados en 2001 y 2002)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO–UIS–base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Como puede observarse, sólo dos países (Chile y Barbados) muestran tasas de supervivencia al grado final de más del 95 por ciento, otros dos (Uruguay y México) superan el umbral del 90 por ciento, y diez países (Ecuador, Colombia, El Salvador, Guyana, Bahamas, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Guatemala y Trinidad y Tobago) muestran tasas inferiores al 75 por ciento. En estos últimos, los niveles de ineficiencia interna del sistema resultan particularmente preocupantes.

En efecto, la repetición y la deserción son dos problemas sobre los cuales se ha llamado la atención de manera reiterada en particular en América Latina y el Caribe¹² y que tienen un impacto negativo sobre las probabilidades de conclusión de las personas al incrementar los niveles de atraso escolar de éstas.

El importante número de alumnos que repiten es un indicador imperfecto de las limitaciones de los sistemas educativos para asegurar que los estudiantes transiten por el sistema logrando los aprendizajes requeridos. Esto se explica por las diferentes políticas existentes respecto de la promoción y repetición de los alumnos. En efecto, la creciente evidencia acerca de la inoperancia de la repetición como un mecanismo destinado a brindar a los estudiantes que no logran los objetivos una “segunda oportunidad”,¹³ ha venido sustentando la

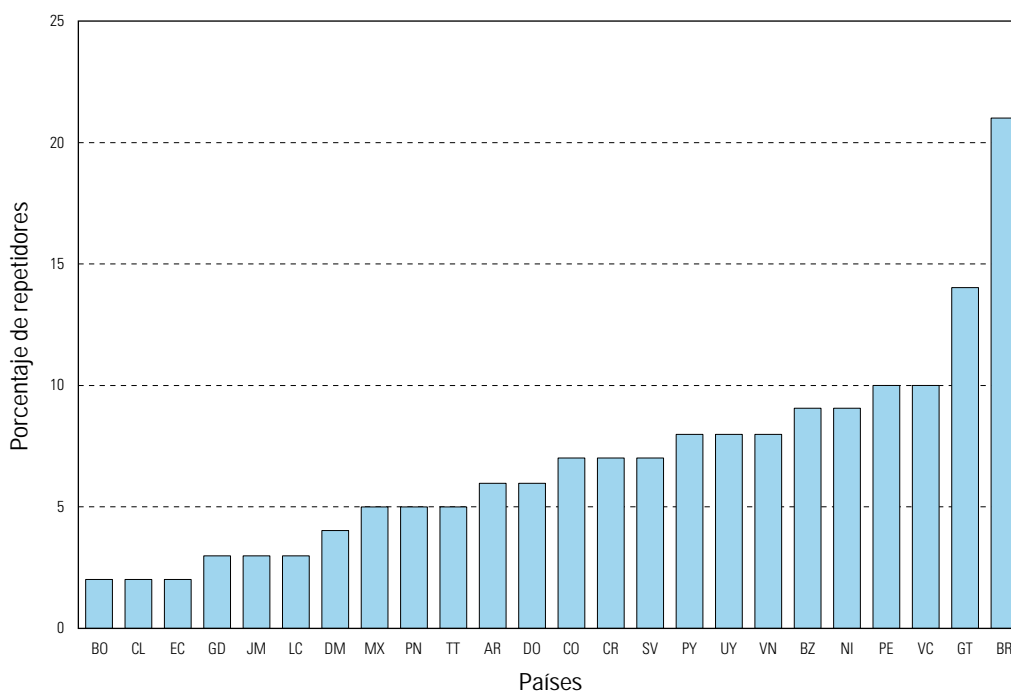
12 OREALC UNESCO/Santiago (1981) **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**; y UNESCO (2000) **Marco de Acción de Dakar**, incluye el Marco de Acción de las Américas de Educación para Todos.

13 Crahay, M. (1996) *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* citado por Demeuse, Crahay y Monseur (2001) *Efficiency and Equity*, capítulo 2 de Hutmacher, Cochrane, Bottani et.al. (2001) **In pursuit of equity in Education**.

creciente inclusión de políticas de promoción automática o por edad en países que tradicionalmente no las tenían. Esto torna muy difíciles las posibilidades de usar los indicadores sobre repetición a efectos de comparar la eficacia académica de los países.

Sin embargo, independientemente de las políticas sobre promoción y repetición, un alumno que repite implica la necesidad de volver a sufragar los costos de su educación y, en ese sentido, el porcentaje de alumnos repetidores¹⁴ es un indicador directo de desperdicio de los recursos invertidos. Estos efectos han sido ampliamente documentados¹⁵ reste aquí, por tanto, mostrar los niveles actuales de la repetición en los países de la Cumbre de las Américas.

Gráfico 8 Porcentaje de repetidores en educación primaria.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO–UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Si se multiplica el número de estudiantes matriculados en condición de repetidores en un año dado, por el costo unitario de brindar los servicios educativos del nivel dado se encuentra que el monto total de recursos públicos destinados a sufragar la repetición únicamente en educación primaria equivalen a 5 mil 700 millones de dólares norteamericanos PPA por año en los 22 países observados.¹⁶

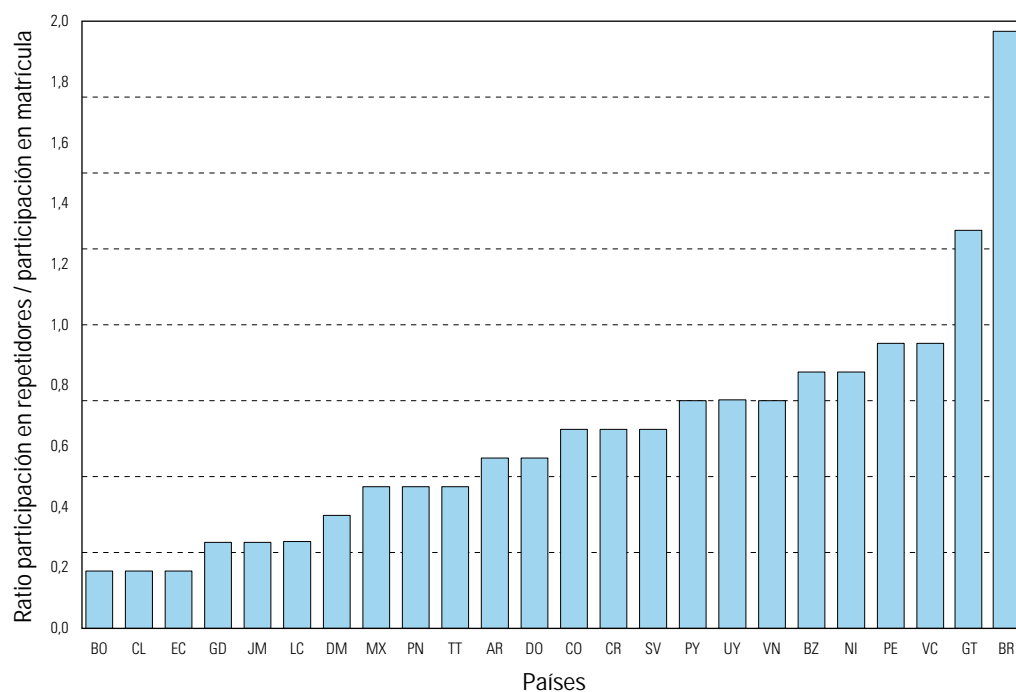
14 Nótese que se usa porcentaje de repetidores y no la tasa de repetición. La primera refiere a la fracción de matriculados en un año dado que se encuentra en condición de repetidores, mientras que la segunda da cuenta de la fracción de matriculados en un año que, al año siguiente, se vuelve a matricular en un mismo grado. En ese sentido, el porcentaje de repetidores da cuenta de una situación en un momento dado, mientras que la tasa de repetición informa sobre el flujo interanual de estudiantes.

15 CEPAL/UNESCO (2004) *Invertir mejor para invertir más*, y Bruneforth, Motivans, Zhang (2004) *Invertiendo en el futuro: financiando la expansión de las oportunidades educativas en América Latina y el Caribe*, Documento de trabajo 1 del Instituto de Estadística de la UNESCO.

16 Esta cifra refiere a 22 países con información disponible para el cálculo. Además, es una cifra referencial ya que se ha calculado usando el gasto público por alumno y el porcentaje de repetidores para el total nacional (incluyendo los sectores público, privado y privado subvencionado), más la matrícula total. Un cálculo más preciso necesitaría información desagregada por sector de gestión para los tres elementos usados (costo unitario, porcentaje de repetidores y matrícula) Bruneforth, Motivans, y Zhang (2004: 26) estimaron el costo adicional de la repetición en primaria y secundaria en más de 11 mil millones de dólares norteamericanos PPA para el año 2000 en 15 países de América Latina y el Caribe.

Brasil explica el 61 por ciento de esta cifra, mientras que Granada sólo el 0,03 por ciento. Sin embargo, estas proporciones deben ser analizadas considerando, en primer lugar, los distintos tamaños de la matrícula. Así, si los porcentajes de repetidores fueran iguales en todos los países, la distribución del número de repetidores seguiría exactamente la misma pauta que la distribución de la matrícula; de tal forma, que si se compara ambas distribuciones se obtiene una aproximación corregida considerando el tamaño de la contribución que cada país. El siguiente gráfico muestra dicha comparación:

Gráfico 9 Relación entre la participación relativa de cada país en el total de repetidores y la participación relativa en el total de la matrícula.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Se puede observar que sólo Brasil y Guatemala aportan al número de repetidores observado en una proporción mayor de lo que aportan a la matrícula (1,9 veces en el caso de Brasil y 1,3 veces en el caso de Guatemala) mientras que países como Bolivia, Ecuador, Chile, Santa Lucía, Granada y Jamaica explican el volumen de repetidores en menos de un tercio de lo que explican el volumen de matriculados.

Del mismo modo, el aporte que cada país hace al desperdicio agregado de recursos financieros es también dependiente de su gasto por alumno. En efecto, países que realizan mayores esfuerzos económicos que se traducen en una inversión por alumno mayor, pierden un volumen mayor de recursos por cada alumno que repite. Sin embargo, esto no debe llamar a concluir que los países deben gastar menos para desperdiciar menos, sino más bien a asegurar un mejor uso de los recursos asegurando que los estudiantes progresen y se mantengan en el sistema.

Conclusión de la educación primaria

A efectos de dar cuenta de los niveles de conclusión de la educación primaria se presenta a continuación información correspondiente tanto a los volúmenes actuales y esperados de conclusión, como a la proporción de personas que logra culminar dicho nivel educativo.

LA MEDICIÓN DE LA CONCLUSIÓN

A efectos de medir la conclusión de la educación primaria es posible desarrollar diferentes aproximaciones que han sido objeto de elaboración y debate metodológico en los últimos años.

Por una parte, es posible dar cuenta de los volúmenes de población que culminan un determinado nivel o de la proporción de personas en un determinado grupo poblacional que lo hacen. Por otra parte, es posible tener medidas de lo que efectivamente sucede en un momento dado (que muestra el resultado de los comportamientos pasados del sistema educativo en cuanto a políticas de acceso, repetición, progreso, etc.) o de lo que se espera que suceda (dados los comportamientos actuales del sistema educativo)

Así, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha desarrollado cuatro medidas de volumen, dos de las cuales corresponden a situaciones actuales y dos a situaciones esperadas. Estas medidas son:

- 1. Tasa bruta de ingreso al grado final de primaria. Da cuenta del volumen de personas que actualmente ingresan al último grado de la educación primaria expresado como proporción de la población de la edad de referencia para cursar dicho grado.*
- 2. Tasa bruta de graduación de educación primaria. Da cuenta del volumen de personas que actualmente culminan la educación primaria expresado como proporción de la población de la edad de referencia para dicha culminación.*
- 3. Tasa bruta esperada de ingreso al grado final de primaria. Proporciona una estimación del volumen de población que se espera ingrese al último grado dados los actuales volúmenes de ingreso y patrones de matrícula.*
- 4. Tasa bruta esperada de graduación de educación primaria. Proporciona una estimación del volumen de población que se espera culmine el último grado de la educación primaria dados los actuales volúmenes de ingreso y patrones de matrícula.*

Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC UNESCO/Santiago) ha venido desarrollando esfuerzos complementarios con relación a contar con medidas sobre la proporción de personas que culmina un nivel educativo dado. Estas medidas se corresponden también a la observación de niveles actuales de conclusión que expresan comportamientos pasados del sistema, como a medidas estimativas de lo que se espera que suceda dado el comportamiento actual del sistema educativo.

Estas medidas son:

- 5. (Nivel actual de conclusión) La proporción de personas que ha culminado un número de años de educación equivalente a al menos la duración del nivel educativo analizado.*
- 6. (Nivel esperado de conclusión, cota 1) La proyección de la tendencia histórica observada para el indicador anterior.*
- 7. (Nivel esperado de conclusión, cota 2) La estimación de la probabilidad de aprobación del grado final de la educación primaria para la población en edad de ingreso a partir de los patrones actuales de trayectorias escolares de los alumnos matriculados en educación primaria.*

En adición a lo anterior también es posible contar con un indicador que de cuenta de la culminación oportuna de los estudios de determinado nivel. Es decir, la proporción de personas que estando en edad de culminar el nivel efectivamente lo haya hecho. Como han señalado los autores que proponen este indicador, el mismo da una medida resumen de la eficacia global del sistema en asegurar tanto el ingreso oportuno como el progreso sin retrasos ni pérdidas a lo largo del nivel educativo observado.

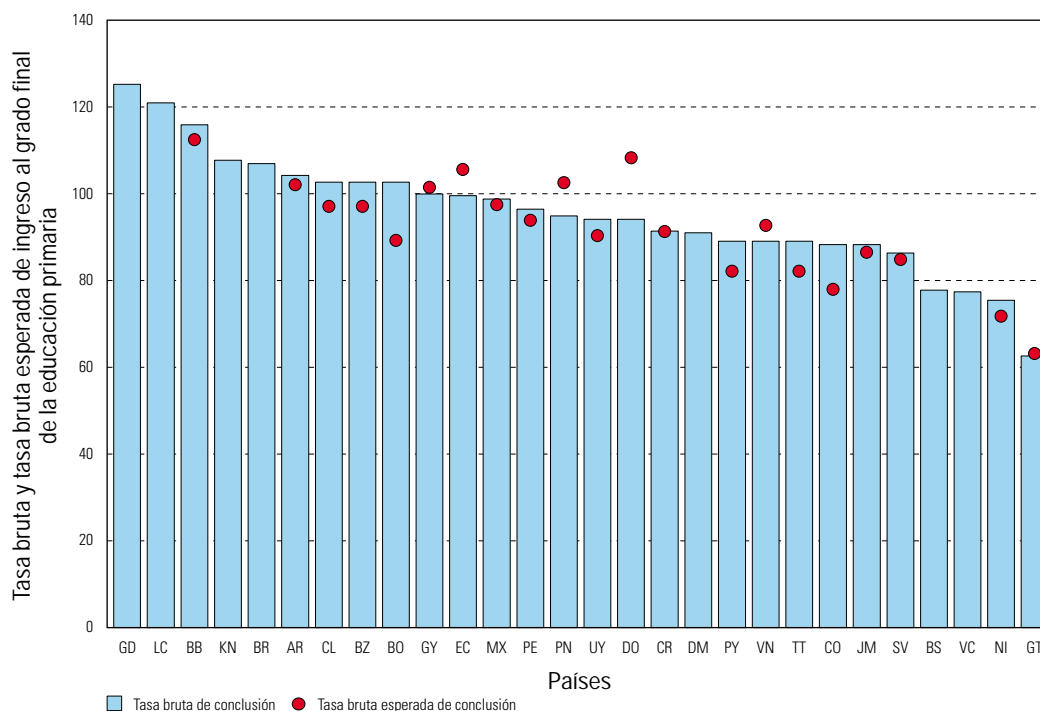
El presente informe ha contado con información de los 6 primeros indicadores mencionados. El séptimo se encuentra en período de construcción en un esfuerzo conjunto del UIS y OREALC UNESCO/Santiago y, por lo mismo, aún no se encuentra disponible.

*Referencias: Las medidas desarrolladas por el UIS se encuentran detalladas en UIS (2005) **Global Education Digest**. Las desarrolladas por OREALC UNESCO/Santiago en Guadalupe, C. y Louzano P. (2003) **Medición de la conclusión universal de la educación primaria en América Latina** y Guadalupe, C. y Taccari, D. (2004) **Conclusión universal de la educación primaria: ¿cómo evaluar el progreso hacia esta meta?**. La última mencionada ha sido planteada por Guadalupe, Rodríguez y Silva "Pautas para el desarrollo de indicadores educativos" en Guadalupe, C. et. al (2001) **La educación peruana a inicios del nuevo siglo**.*

La información sobre volúmenes de población que culmina la educación primaria muestra que existe un número importante de países que en la actualidad logra que un número de estudiantes cercano o inclusive mayor al de la población en edad de cursar y culminar el último grado de la primaria efectivamente lo haga.

El gráfico siguiente muestra el volumen de personas que logran entrar (barras) y se espera entren (puntos) al grado final de la educación primaria expresado en términos relativos a la población en edad de referencia.

Gráfico 10 Tasa bruta y tasa bruta esperada de ingreso al grado final de la educación primaria.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO–UIS–base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

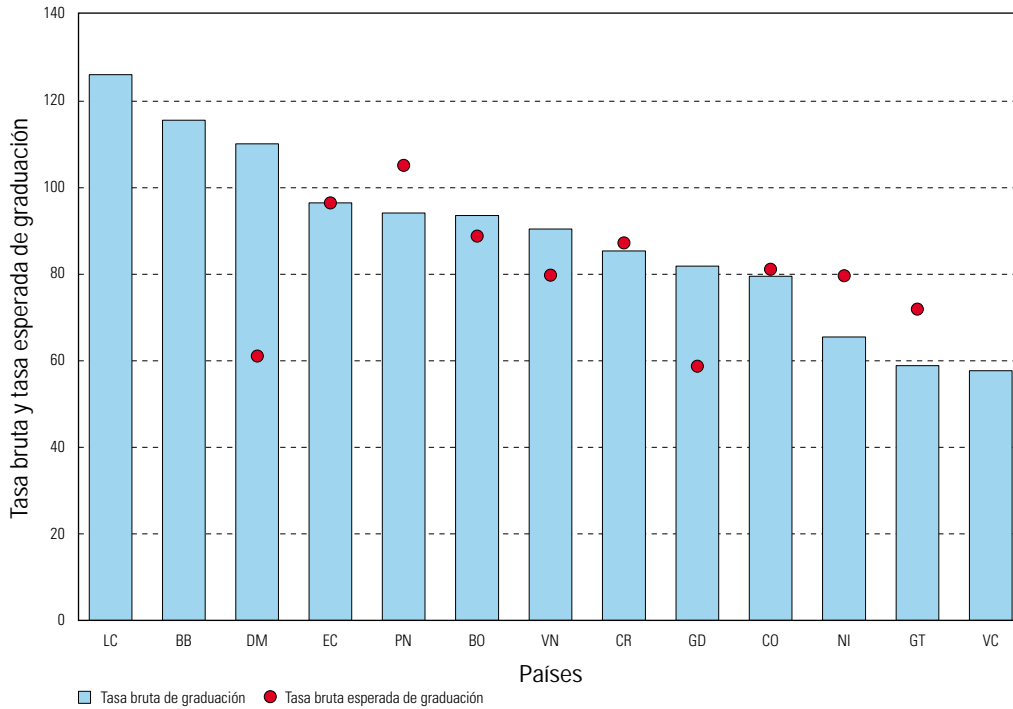
En los casos en los que estos indicadores arrojan valores cercanos o superiores al 100 por ciento, se está indicando que dichos sistemas educativos tendrían la capacidad de recibir en el grado final a toda la población que teóricamente debería cursarlo.¹⁷ Así, mostrar un valor del indicador cercano o superior a 100 por ciento da cuenta de una condición necesaria pero no suficiente para el logro de la meta.

En este sentido, debe llamar la atención el hecho que en diez países estas tasas sean inferiores al 90 por ciento, llegando incluso a ser inferiores a 80 por ciento en cuatro casos. En estos países, el indicador mostraría que una de las condiciones necesarias para el logro de la meta requeriría un significativo esfuerzo de política adicional. Asimismo, con pocas excepciones, las tasas esperadas no muestran variaciones sustanciales derivadas de las características actuales del ingreso y matrícula.

¹⁷ Esta frase debe ser expresada en condicional ya que la distribución de la oferta de los servicios educativos no necesariamente se da de modo homogéneo en un país o los costos de transacción involucrados en el acceso a los servicios educativos no son necesariamente equivalentes. De hecho, una concentración de servicios educativos en algunas zonas de un país junto a altas tasas de extra edad puede derivar en valores elevados del indicador sin que esto implique que toda la población pueda tener acceso al servicio. Dado lo anterior, la interpretación de este indicador (como de cualquiera otra de las llamadas tasas brutas o aparentes usadas en educación) debe ser particularmente cuidadosa.

Una situación similar es mostrada por los indicadores equivalentes que miden el volumen relativo de población que gradúa (barras) y se espera gradúen (puntos) de la educación primaria en los casos para los que dichos indicadores están disponibles.

Gráfico 11 Tasa bruta y tasa bruta esperada de graduación de la educación primaria.

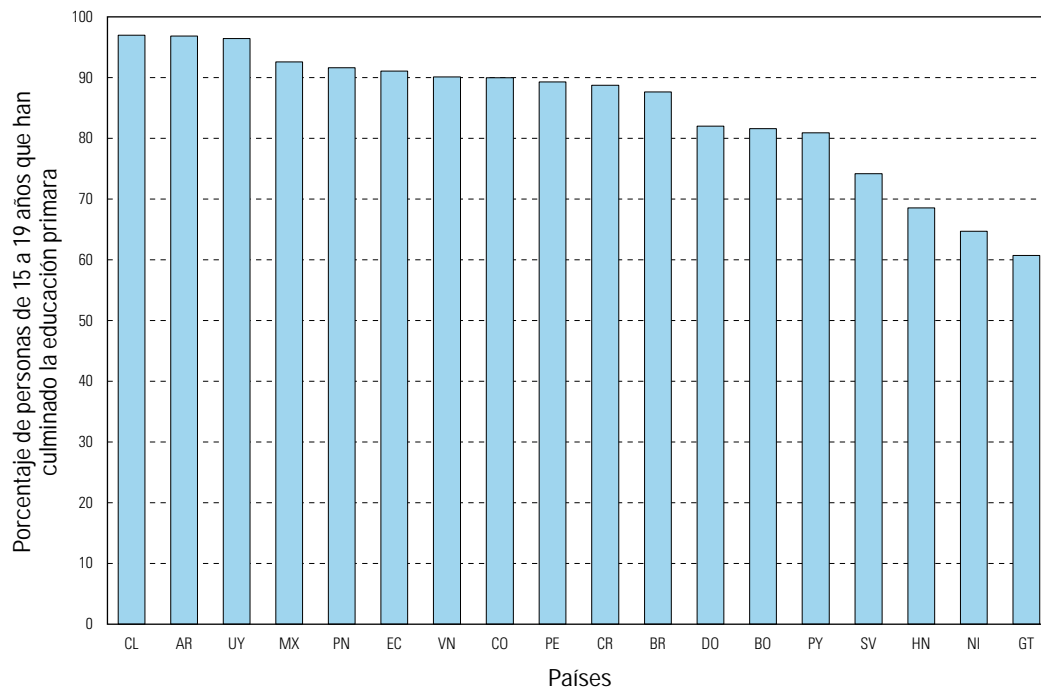


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Ahora bien, la observación de los niveles de culminación de educación primaria entre aquellos que han tenido la posibilidad de hacerlo, en las edades inmediatamente siguientes a los rangos asociados con la matrícula en dicho nivel educativo, arroja una idea clara sobre la situación analizada. Así, la medición de la proporción de personas que culminan la educación primaria, muestra de modo directo la situación respecto de la meta. La información disponible para la población de 15 a 19 años muestra lo siguiente:¹⁸

¹⁸ Véase la nota técnica acerca de la relación entre las edades de la población y la tendencia histórica en este indicador en UNESCO (2004) *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿estamos realmente tan cerca?*.

Gráfico 12 Porcentaje de personas de 15 a 19 años de edad que al menos ha culminado la educación primaria.



Fuente: UNESCO (2004) *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿estamos realmente tan cerca?* basado en información de encuestas de hogares procesadas por la CEPAL.
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Así, sólo tres países (Chile, Argentina¹⁹ y Uruguay²⁰) han logrado superar el umbral de 95 por ciento de conclusión de la educación primaria para su población en edades de egreso reciente de dicho nivel. A estos tres, se añaden otros cuatro países (México, Panamá, Ecuador y Venezuela) que han superado el umbral de 90 por ciento de conclusión. Al mismo tiempo, es necesario observar que cuatro países (El Salvador, Honduras, Nicaragua y Guatemala) presentan proporciones de conclusión inferiores al 75 por ciento.

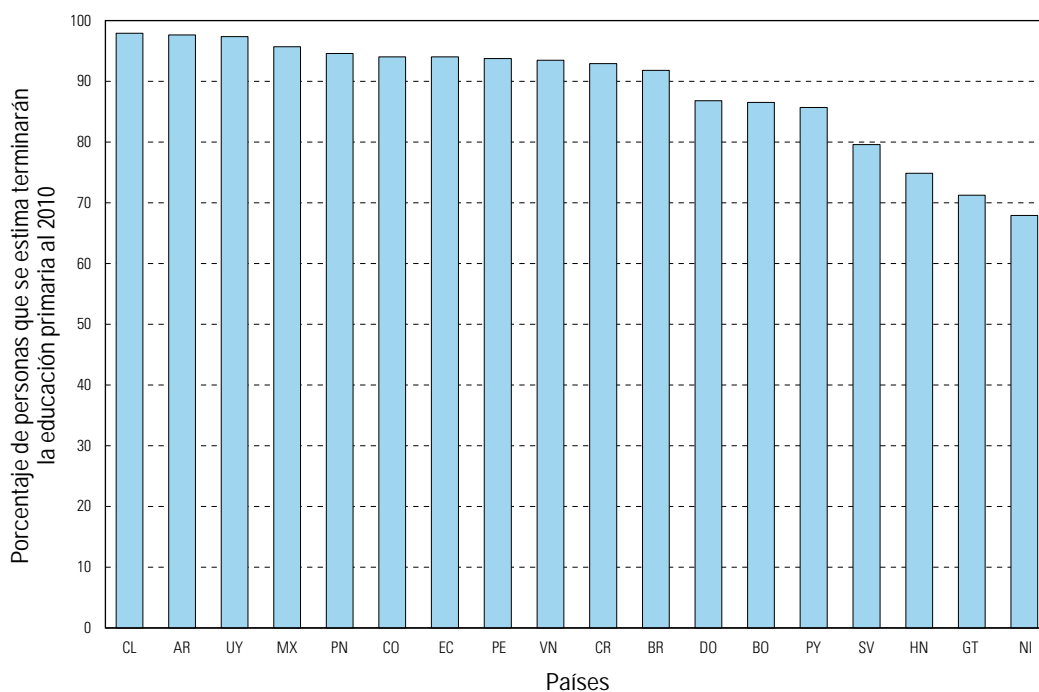
Estos porcentajes se traducen en que de los 50,5 millones de jóvenes entre 15 y 19 años que viven en los países observados, poco más de 6 millones no han logrado culminar la educación primaria.

La información disponible, asimismo, permite tener una estimación de las proporciones de la población que al año 2010 se estima culmine la educación primaria, la misma que se presenta en el siguiente gráfico.

¹⁹ Sólo áreas urbanas.

²⁰ Sólo áreas urbanas.

Gráfico 13 Porcentaje de personas que se estima culminen al menos la educación primaria al año 2010.



Fuente: UNESCO (2004) *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿estamos realmente tan cerca?* basado en información de encuestas de hogares procesadas por la CEPAL.

Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

El gráfico muestra que para el año 2010 es posible estimar que sólo un país (México) se sumaría al grupo de los que aseguran que más del 95 por ciento de aquéllos que hoy tienen entre 5 y 9 años habrá de culminar la educación primaria. La mayoría de los países observados (los cuatro anteriores más Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, Costa Rica y Brasil) lograría cruzar un umbral de 90 por ciento de población de egreso reciente con al menos educación primaria completa. Al mismo tiempo, debe destacarse que tres países (Honduras, Guatemala y Nicaragua) no lograrían alcanzar el umbral del 75 por ciento, y uno más (El Salvador) no llegaría al umbral del 80 por ciento a menos que medien esfuerzos de política significativamente importantes.

Así, se estima que en el conjunto de países observados, el 92,1 por ciento de los niños que en 2002 tenían entre 5 y 9 años de edad, culmine la educación primaria hacia el año 2010.

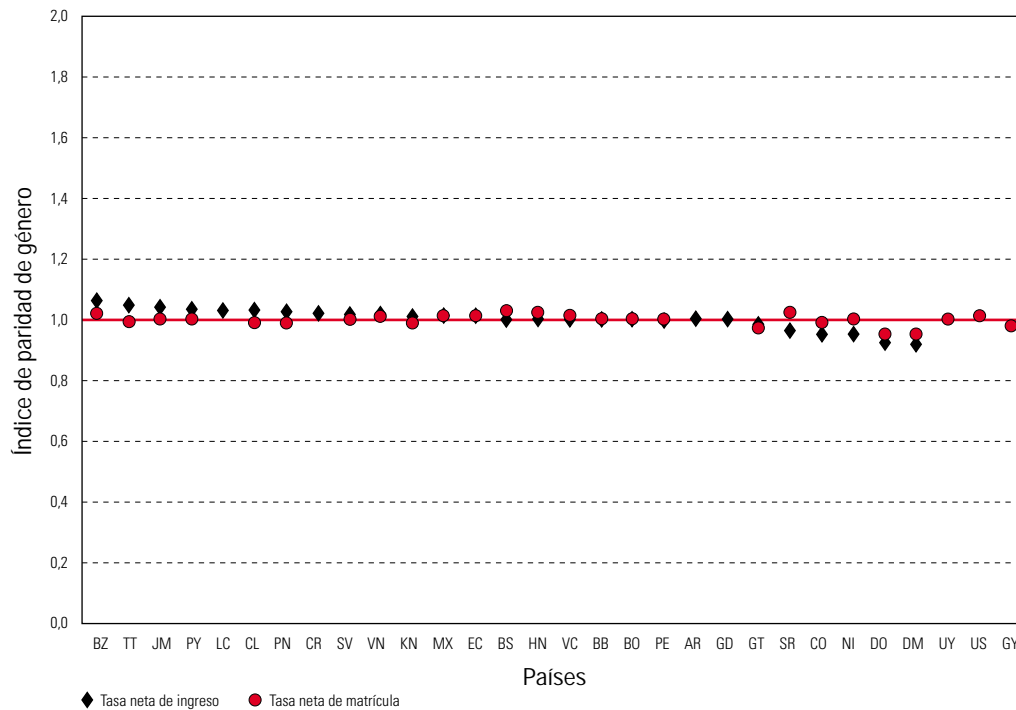
Brechas de equidad en el acceso y conclusión de la educación primaria

Como se ha podido observar, los niveles de progreso hacia el logro de la conclusión universal no son homogéneos entre los países. Ahora bien, al mismo tiempo es necesario verificar si en el interior de cada país el progreso hacia la garantía universal de este derecho se ha dado de modo tal que todos los grupos sociales se hayan visto favorecidos de modo equivalente. En ese sentido, es necesario contar con información sobre los niveles de progreso de acuerdo a diferentes desagregaciones.²¹

²¹ En esta sección no se va a utilizar proyecciones dadas las restricciones de los diseños muestrales de las encuestas utilizadas. Así, sólo se hará referencia a la información de países que presentan las desagregaciones consideradas en las fuentes utilizadas.

Lo primero que es posible observar, tiene relación con la paridad entre hombres y mujeres en términos de las tasas de acceso observadas. El siguiente gráfico expresa dichos niveles de paridad con relación a las tasas neta de ingreso y de matrícula en educación primaria.²²

Gráfico 14 Índice de paridad de género de las tasas neta de ingreso y neta de matrícula en educación primaria.



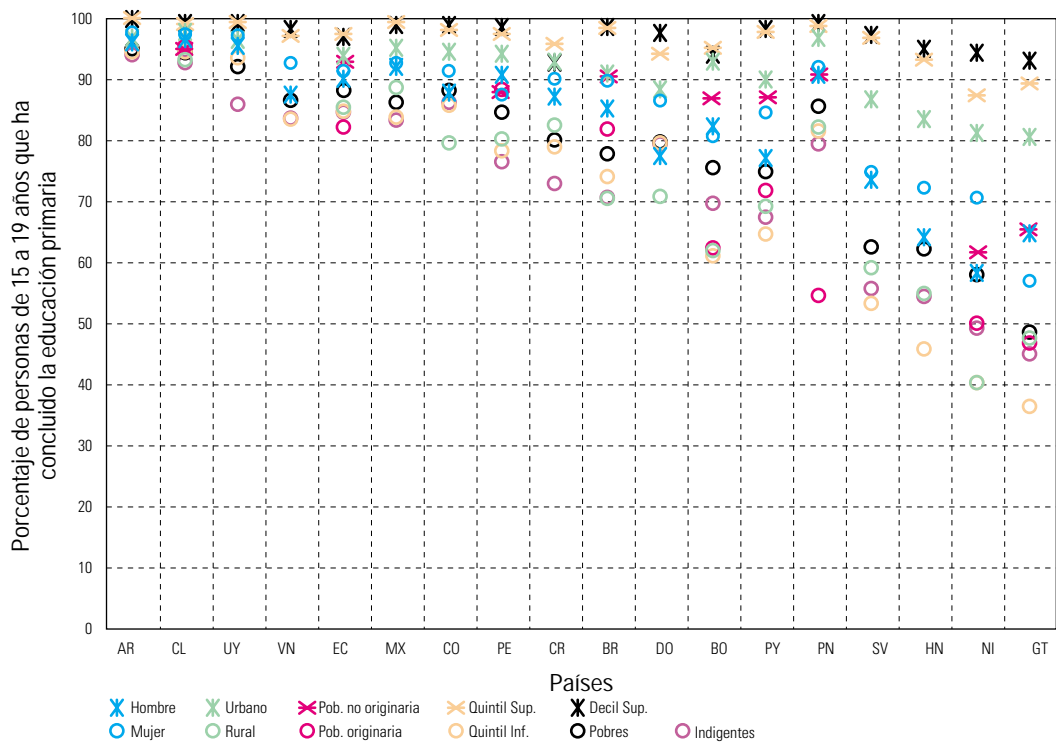
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Si bien las tasas de ingreso muestran en algunos países una mayor proporción de ingreso oportuno en el caso de las niñas (Belice, México, Trinidad y Tobago, Jamaica, Paraguay, Santa Lucía, Chile, Panamá y Costa Rica) o de los niños (Surinam, Colombia, Nicaragua, República Dominicana y Dominica), estas diferencias tienden a ser muy pequeñas ya que el índice presenta valores que oscilan alrededor de la paridad en un rango limitado (entre 0,92 y 1,09). Asimismo, dichas diferencias tienden a acortarse aún más cuando se observa dicha paridad a nivel de la tasa neta de matrícula en todo el nivel. En efecto, el índice de paridad de género de la tasa neta de matrícula en el nivel primario presenta valores que oscilan en un rango menor alrededor de la paridad (entre 0,95 y 1,03).

En adición a lo anterior, la información disponible permite mostrar el porcentaje de personas de 15 a 19 años que ha culminado la educación primaria según género, área de residencia, quintil de ingresos, condición de pobreza y decil superior de ingresos, y pertenencia étnica o racial, y por tanto, es posible constatar la existencia de diferencias de diversa magnitud en cada país, respecto de cada uno de estas dimensiones relativas a la equidad.

²² El índice de paridad es calculado como el cociente entre las tasas correspondientes a mujeres y hombres. Así, un índice mayor a 1 muestra que el valor del indicador es mayor en el caso de la población femenina, mientras que un índice inferior a uno muestra lo contrario.

Gráfico 15 Porcentaje de personas de 15 a 19 años de edad que al menos ha concluido la educación primaria según diferentes desagregaciones.



Fuente: UNESCO (2004) **La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿estamos realmente tan cerca?** basado en información de encuestas de hogares procesadas por la CEPAL.

Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

El gráfico no sólo muestra las diferencias que se presentan en el interior de cada país, sino también en qué medida se ha logrado cerrar brechas en cada caso. Así, sólo dos países (Argentina²³ y Chile) muestran situaciones en las que la población observada siempre muestra porcentajes de conclusión que superan el 90 por ciento y las diferencias entre los grupos sociales son menores. Sólo otros cuatro países (Uruguay,²⁴ Venezuela, Ecuador y México) logran que todos los grupos presenten porcentajes de conclusión superiores al 80 por ciento. En los demás casos, las diferencias pueden ser muy marcadas de modo que los promedios nacionales pueden enmascarar la complejidad de la situación.

En efecto, en tres países (Honduras, Guatemala y Nicaragua) los sectores de menores ingresos (quintil inferior) muestran porcentajes de conclusión por debajo del 50 por ciento y en siete países más (Perú, Costa Rica, Brasil, República Dominicana, Bolivia, Paraguay y El Salvador), dicho porcentaje es inferior al 80 por ciento.

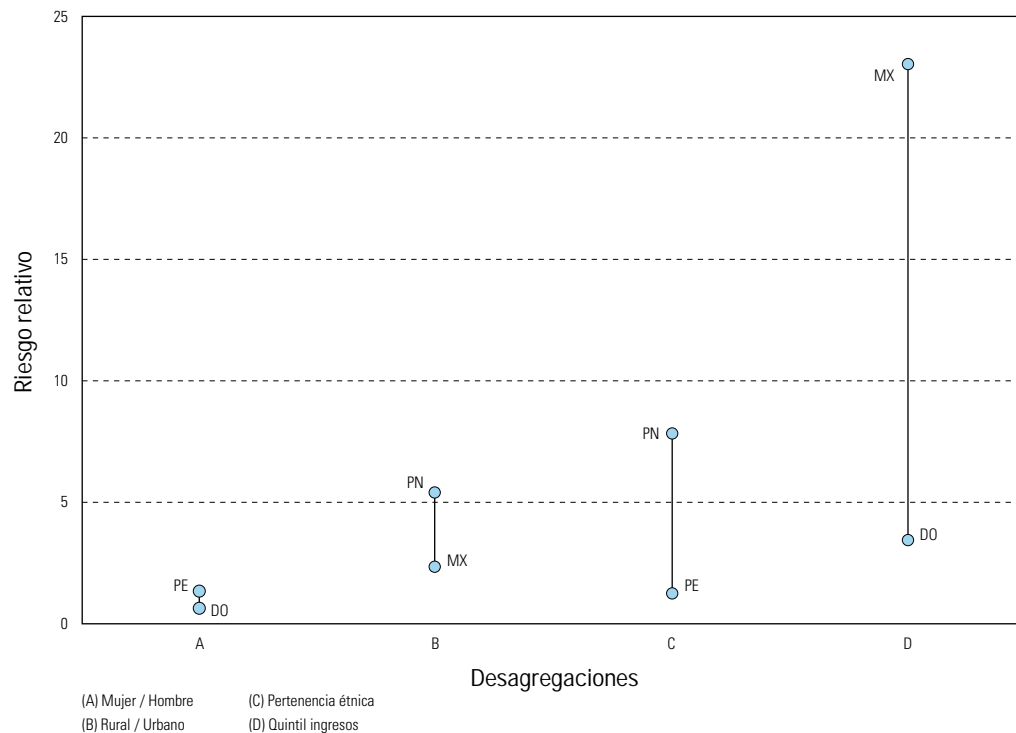
De modo análogo, las poblaciones desfavorecidas por su color de piel o pertenencia étnica logran porcentajes de conclusión menores al 80 por ciento en cinco (Bolivia, Paraguay, Panamá, Nicaragua y Guatemala) de los nueve casos en los que dicha información se encuentra disponible.

23 Sólo áreas urbanas.

24 Sólo áreas urbanas.

Una forma complementaria de presentar esta información da cuenta del riesgo relativo de no conclusión de la educación primaria. Este procedimiento compara las probabilidades de no conclusión de dos grupos diferentes de población (por ejemplo de hombres y mujeres) y expresa la diferencia en términos de cuán más probable es para una persona no concluir la primaria por pertenecer al grupo x, que para una persona en el grupo y.²⁵ El siguiente gráfico muestra las variaciones en los riesgos relativos según diversos criterios para los países observados.

Gráfico 16 Riesgo relativo de no concluir la educación primaria



Fuente: UNESCO (2004) *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿estamos realmente tan cerca?* basado en información de encuestas de hogares procesadas por la CEPAL.
Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Así, es posible observar que las mayores diferencias en cuanto al riesgo de no concluir la educación primaria se encuentran asociadas a las diferencias en los niveles de ingresos de la población. En efecto, el riesgo de no concluir la primaria entre el quintil de menores ingresos es, en el país con menores diferencias, 3,4 veces mayor que entre la población del quintil superior. Por su parte, esta diferencia llega a 23 veces en el país con mayores diferencias.

Por su parte, las diferencias entre grupos étnicos o raciales y entre poblaciones de diferentes áreas de residencia (urbano, rural) también muestran valores importantes aunque menores que en el caso de las comparaciones basadas en ingresos. En efecto, el riesgo relativo de no conclusión entre las poblaciones originarias (o negra/parda en Brasil) es entre 1,2 y 7,8 veces mayor que entre el resto de la población; mientras que en las áreas rurales es de entre 2,4 y 5,4 veces mayor que en las urbanas.

²⁵ El riesgo relativo es calculado mediante la comparación entre el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa entre las personas del grupo X y el porcentaje de personas de 15 a 19 años sin primaria completa entre las personas del grupo Y. Mide el incremento de la probabilidad de no culminar la educación primaria al considerar la pertenencia al grupo X en lugar del grupo Y. Operativamente es el cociente entre ambos porcentajes.

Finalmente, las diferencias asociadas al género son las que presentan menores magnitudes que van desde países en los que las mujeres tienen una probabilidad mayor de conclusión, hasta los casos en los que las diferencias son favorables a los hombres, pero siempre estas diferencias tienen magnitudes menores. Así, la probabilidad de no conclusión para la población femenina oscila entre 0,6 y 1,4 veces más que la de los hombres.

Resulta claro entonces, que las principales diferencias en las probabilidades de conclusión están asociadas a los niveles de ingreso de la población.

La calidad de los aprendizajes en la educación primaria

Tal como se mencionara en la introducción de este informe, el uso conjunto de los indicadores educativos adoptados por el PRIE informan sobre la situación educativa de los países de la Cumbre de las Américas, abordando diferentes aspectos vinculados con la calidad de la educación en dichos países, atendiendo a las demandas relativas a la multidimensionalidad que este concepto implica. Desde este punto de vista y dadas las áreas analizadas y por desarrollar, es importante notar que se hace imprescindible evaluar aquellos aspectos vinculados, más específicamente, con la calidad de los aprendizajes de la educación en general, y en educación primaria en particular, en aras de dar cuenta de los progresos hacia el logro de esta meta.

Así, tan importante como asegurar que los niños accedan a la escuela y logren progresar a través de ella concluyendo la educación primaria, es asegurar que tal experiencia educativa se traduzca en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que representen para los estudiantes oportunidades para su desarrollo como individuos, como sujetos que conviven con otros, como personas con capacidades para actuar, emprender y aprender de modo continuo.

La preocupación por el aseguramiento de aprendizajes ha conducido al desarrollo de sistemas nacionales de evaluación del desempeño de los estudiantes, impulsados principalmente durante la década de 1990 en el marco de las reformas educativas desarrolladas en un conjunto amplio de países. De manera simultánea, diferentes experiencias internacionales han contribuido a proporcionar información y análisis comparados sobre este tema.

Lamentablemente, los estudios internacionales incluyen pocos países de la Cumbre de las Américas como para mostrar evidencias significativas en términos regionales o analizan situaciones educativas referidas a varios años atrás. Así, a la fecha, la información existente comparable entre países es limitada. Esta se origina en la participación de los países en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre logro académico en lenguaje y matemática de niños en tercer y cuarto grados de educación primaria llevado a cabo por la UNESCO en 1997²⁶ (12 países de la Cumbre de las Américas de un total de 13 participantes); en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE –Organización de Cooperación y Desarrollo Económico– (9 países de la Cumbre de las Américas, incluyendo la próxima participación de Colombia, de un total de 60 participantes);²⁷ y en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA).²⁸

26 Para mayor información sobre este estudio conducido a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, puede consultarse <http://www.unesco.cl>

27 Para mayor información sobre este estudio puede consultarse <http://www.pisa.oecd.org>

28 Para mayor información sobre TIMMS puede consultarse <http://timss.bc.edu>. La primera rueda en 1995 contó con 45 países (5 de la Cumbre de las Américas); la segunda rueda en 1999 contó con 38 países (3 de la Cumbre de las Américas); la tercera rueda en 2003 contó con 49 países (3 de la Cumbre de las Américas) y la rueda programada para el año 2007 prevé la participación de 64 países (6 de la Cumbre de las Américas)

Sólo el primero de estos estudios brinda información sobre logros de aprendizaje en educación primaria. Si bien sus resultados corresponden a una situación existente hace 7 años, aún varios de sus hallazgos se postulan como vigentes y, por tanto, son retomados en esta sección.

Debe anotarse que la UNESCO viene trabajando en una nueva versión de este estudio internacional que producirá información para 18 países de la Cumbre de las Américas con referencia al año 2006.

Al mismo tiempo, los sistemas nacionales de evaluación del desempeño estudiantil han venido produciendo un conjunto muy amplio de información relevante aunque no necesariamente comparable sobre esta materia.²⁹

El creciente desarrollo de dichos sistemas nacionales de evaluación ha pasado por diversas etapas. Inicialmente, la mayor parte de los estudios desarrollados fueron de base curricular y estuvieron destinados a maximizar la varianza en los resultados para facilitar la identificación de factores asociados a dicha variabilidad, y así poder informar a los agentes de decisión educativa acerca de palancas clave para la intervención y diseño de políticas. Posteriormente, ha venido consolidándose un creciente interés por la medición de los logros con relación a niveles de aprendizaje que se definen como mínimos necesarios, o como objetivos a lograr. La legislación norteamericana destinada a prevenir el rezago educativo (*No Child Left Behind Act*) es un caso ilustrativo de esta tendencia.

Dada esta situación, el PRIE ha asumido la tarea de contribuir a la identificación de un conjunto común de contenidos educativos y niveles de desempeño que puedan considerarse como una referencia para los países de la Cumbre de las Américas. Dicha construcción, por tanto, puede informar el desarrollo de futuros esfuerzos comparables de medición del desempeño estudiantil, así como informar debates más amplios acerca de los aprendizajes que los sistemas educativos deben asegurar lo que reviste particular importancia tanto para el desarrollo de políticas curriculares, como para la formación magisterial.

Como ya ha sido mostrado en diversas publicaciones,³⁰ la evidencia disponible del primer estudio de la UNESCO en 1997 muestra una preocupante distribución de estudiantes a lo largo de los niveles de desempeño identificados en el estudio, marcadas inequidades en los niveles de logro alcanzados entre diversos estratos demográficos definidos y la existencia de un conjunto de factores que impactan en el nivel de logro de los estudiantes y que pueden ser movilizados incluso en los contextos menos favorecidos.

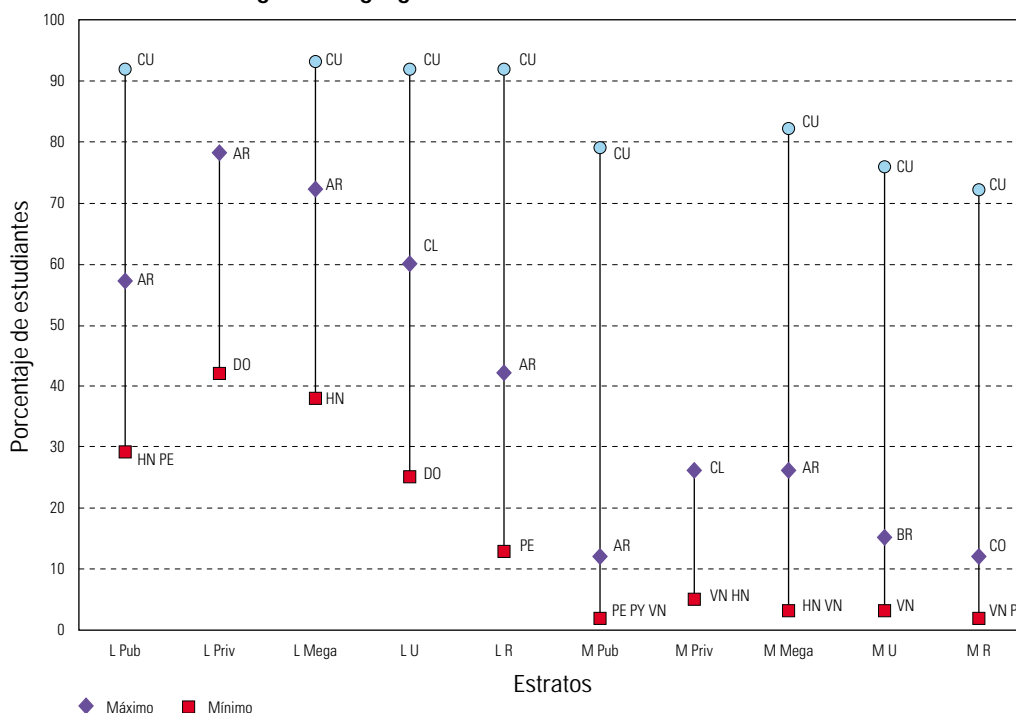
En efecto, las proporciones de estudiantes que logran los niveles más elevados de desempeño en los aspectos curriculares comunes que abordó el estudio, oscilan entre el 13 y el 78 por ciento en Lenguaje y sólo entre el 2 y el 26 por ciento en matemática para los once países de la Cumbre de las Américas que participaron del estudio.³¹ Cabe anotar que los valores más altos se observan en los centros educativos de gestión privada y en el estrato de mega ciudades, mientras los rendimientos más deficientes se concentran en las zonas rurales.

²⁹ Para mayor información sobre los sistemas nacionales de evaluación puede consultarse <http://www.preal.org/GTEE/>

³⁰ Véase los tres informes del primer estudio de la UNESCO en <http://www.unesco.cl> donde también se encuentra disponible el informe del estudio cualitativo en centros educativos con resultados destacables que se encontraban en situaciones particularmente desfavorables.

³¹ El estudio incluyó también a Costa Rica cuyos resultados no fueron publicados debido a que no contaban con las exigencias de oportunidad y normalización establecidos, así como a Cuba, país no integrante de la Cumbre de las Américas que, como es sabido, mostró desempeños significativamente superiores al de los demás participantes.

Gráfico 17 Porcentaje de estudiantes que alcanzan el mayor nivel de competencias en lenguaje y matemáticas según desagregaciones. Año 1997.



Fuente: UNESCO (2001) **Informe Técnico del primer estudio internacional comparativo**. Disponible en www.unesco.cl
 Notas: Se incluye el dato de Cuba (CU) que no es país de la Cumbre de las Américas, por ser parte del estudio y los análisis de datos disponibles se basan en la información de todo el conjunto de participantes. Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

NIVELES DE DESEMPEÑO EN EL PRIMER ESTUDIO DE LA UNESCO

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 traducción de las palabras regulada por el sentido literal del texto. Las preguntas piden dar cuenta del texto con otras palabras, sin que sea necesaria una interpretación profunda de él.

Nivel III (lectura de carácter inferencial). En este nivel se llenan los espacios vacíos del texto, se explicitan los supuestos sobre los que está estructurado, se vinculan proposiciones a nivel micro y macrotextual y se identifican distintas formas de relaciones implícitas en el texto. Las preguntas exigen relacionar parte del texto en torno a un tema parcial y reconocer algunas siluetas textuales.

MATEMÁTICA

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

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). 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, y abordar problemas que impliquen reconocer la estructura del sistema de numeración decimal y el manejo del valor posicional para establecer equivalencias.

Fuente: UNESCO (2001) **Informe Técnico del primer estudio internacional comparativo**. Disponible en www.unesco.cl

Con relación al conjunto de factores que explican las variaciones observadas en los niveles de desempeño de los estudiantes, este estudio destacó la importancia de los siguientes elementos:

- El clima disciplinario en el aula entendido como la existencia de un espacio de no agresión entre estudiantes en el que éstos se sienten cómodos o “buenos amigos”.
- Que los docentes atribuyan los resultados a la habilidad de los estudiantes.
- El involucramiento de los padres o tutores.
- Que los docentes atribuyan los resultados al apoyo familiar recibido por el estudiante tiene un efecto inverso en los resultados.
- Que los docentes tengan o no un trabajo adicional, es decir, el impacto positivo sobre el desempeño la dedicación exclusiva del docente.
- La existencia de criterios de agrupamiento de estudiantes por habilidad indica que en aquellos casos en los que éste se da los rendimientos son menores.
- Que la escuela cuente con una biblioteca de un tamaño importante.
- Que los docentes perciban que su salario es adecuado.

3.2 EL ACCESO Y CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La segunda de las metas contenida en el Plan de Acción en Educación de la Cumbre de las Américas estipula que para el año 2010 todos los países participantes de esta iniciativa deben asegurar que al menos el 75 por ciento de los jóvenes acceda a una educación secundaria de calidad con índices crecientes de conclusión.

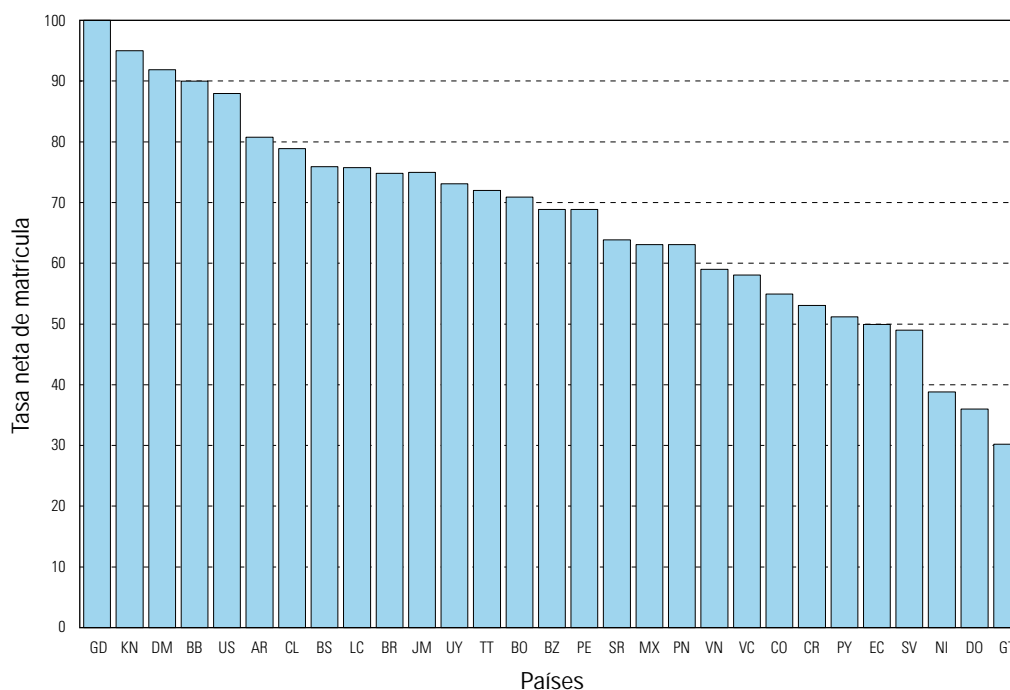
Esta meta también es consonante con las establecidas mundialmente en la iniciativa de Educación para Todos y en particular en el Marco de Acción para las Américas de dicha iniciativa.

A efectos de dar cuenta del progreso de los países de la Cumbre de las Américas respecto de esta meta, esta sección se organiza en los siguientes acápite: en primer lugar, se muestra el grado de acceso a la educación secundaria, uno de los elementos de la meta; en segundo lugar, se presenta los niveles actuales de conclusión de los estudios secundarios tanto a nivel global como por países; en tercer lugar se analiza si los niveles actuales de conclusión muestran diferencias hacia el interior de los países como una forma de identificar potenciales problemas de equidad con relación a este tema. Estos tres elementos son vistos, además, en relación a variables de contexto y de descripción de los sistemas que permitan establecer algunos patrones de comportamiento que brinden información adicional a los procesos de formulación de políticas al respecto.

Acceso a la educación secundaria

A fin de informar sobre los niveles de acceso a la educación secundaria se cuenta con información correspondiente a las tasas netas de matrícula en dicho nivel educativo.

Gráfico 18 Tasa neta de matrícula en educación secundaria



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

El gráfico muestra que once países (Granada, San Cristóbal y Nieves, Dominica, Barbados, EEUU, Argentina, Chile, Bahamas, Santa Lucía, Brasil y Jamaica) han asegurado niveles de acceso equivalentes al menos a 75 por ciento de su población de referencia cumpliendo, entonces, este componente de la meta.

TASA NETA DE MATRÍCULA

La tasa neta de matrícula en educación secundaria muestra la proporción de personas que teniendo las edades oficialmente prescritas para cursar la educación secundaria, se encuentran efectivamente matriculadas en dicho nivel.

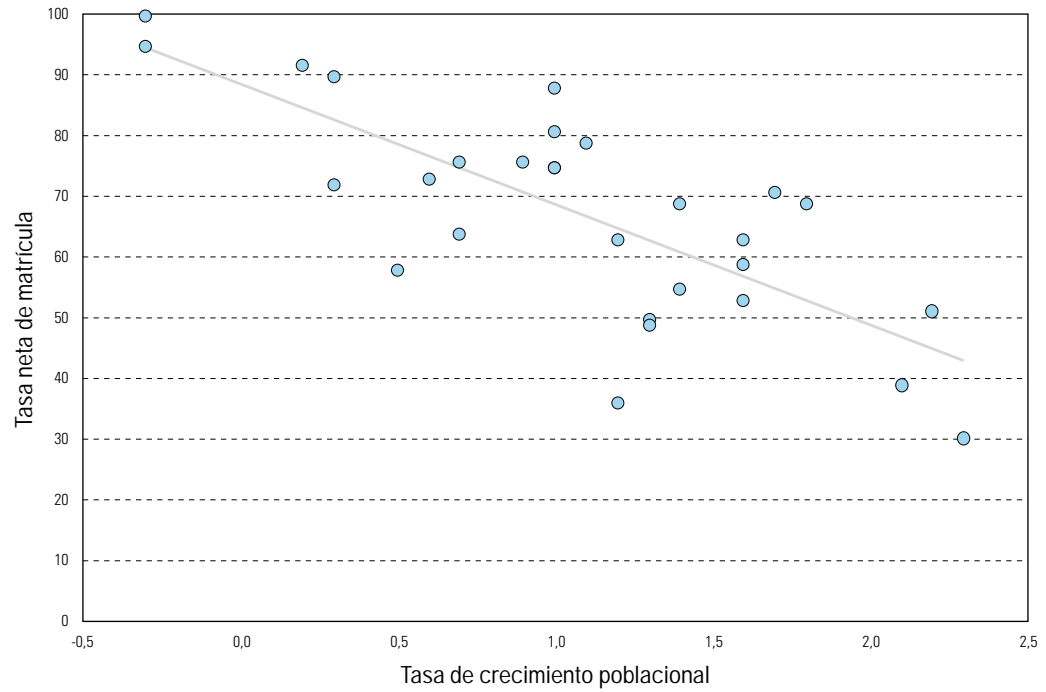
Se puede calcular tanto para la baja como para la alta secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE 97) o de modo combinado para ambos niveles. En esta sección se ha usado la tasa combinada para toda la secundaria.

Por su parte, otros cinco países (Uruguay, Trinidad y Tobago, Bolivia, Belice y Perú) presentan tasas de matrícula que no distan más de 6 puntos porcentuales de la meta y, por tanto, se encuentran próximos a lograrla.

Sin embargo, otros 13 países (Surinam, México, Panamá, Venezuela, San Vicente y las Granadinas, Colombia, Costa Rica, Paraguay, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Guatemala) muestran tasas inferiores al 65 por ciento, de éstos, cuatro países (El Salvador, Nicaragua, República Dominicana y Guatemala) presentan niveles de acceso inferiores al 50 por ciento de su población en edad de cursar estudios secundarios.

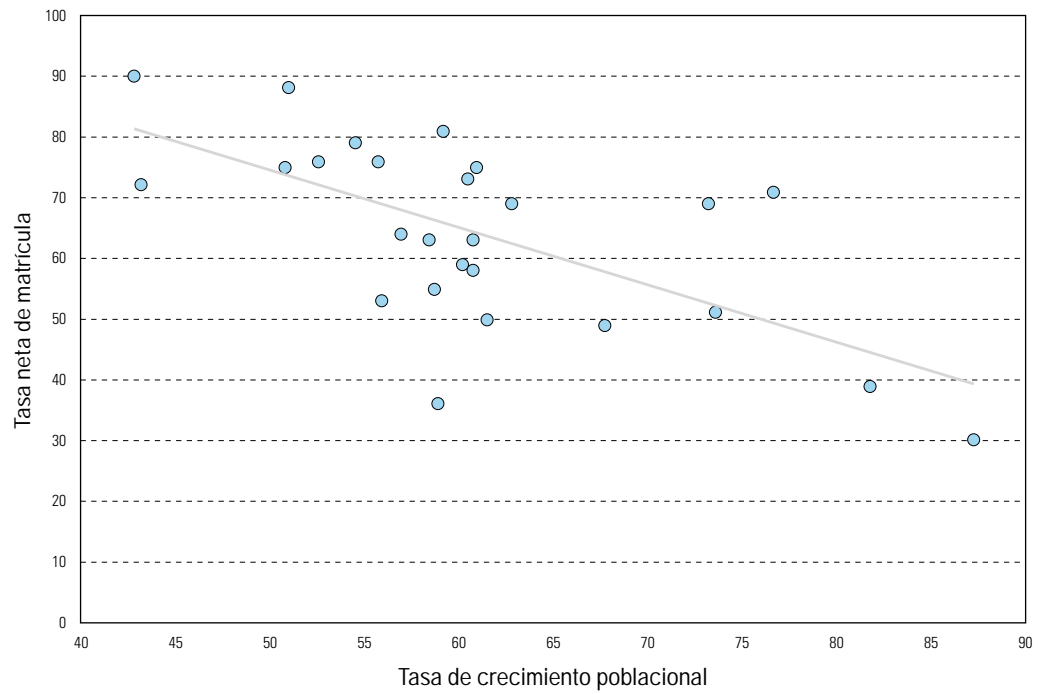
Como en el caso del ingreso oportuno a la educación primaria, se observa que los países que tienen que enfrentar mayores desafíos con relación a este tema, son aquéllos que, a su vez, tienen mayores niveles de demandas sociales derivadas del crecimiento y la dependencia demográfica, así como los que tienen mayores proporciones de población rural y menores niveles de desarrollo relativo (medidos tanto como desarrollo humano como con relación a la riqueza económica por habitante).

Gráfico 19 Tasa neta de matrícula en educación secundaria y tasa de crecimiento poblacional



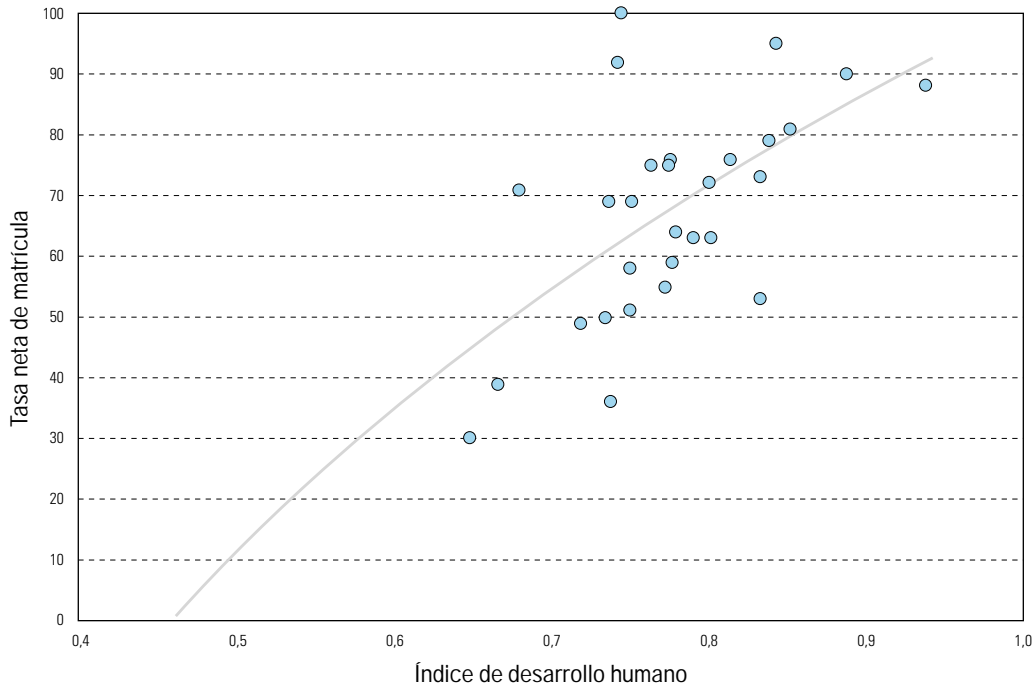
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Gráfico 20 Tasa neta de matrícula en educación secundaria y tasa de dependencia demográfica



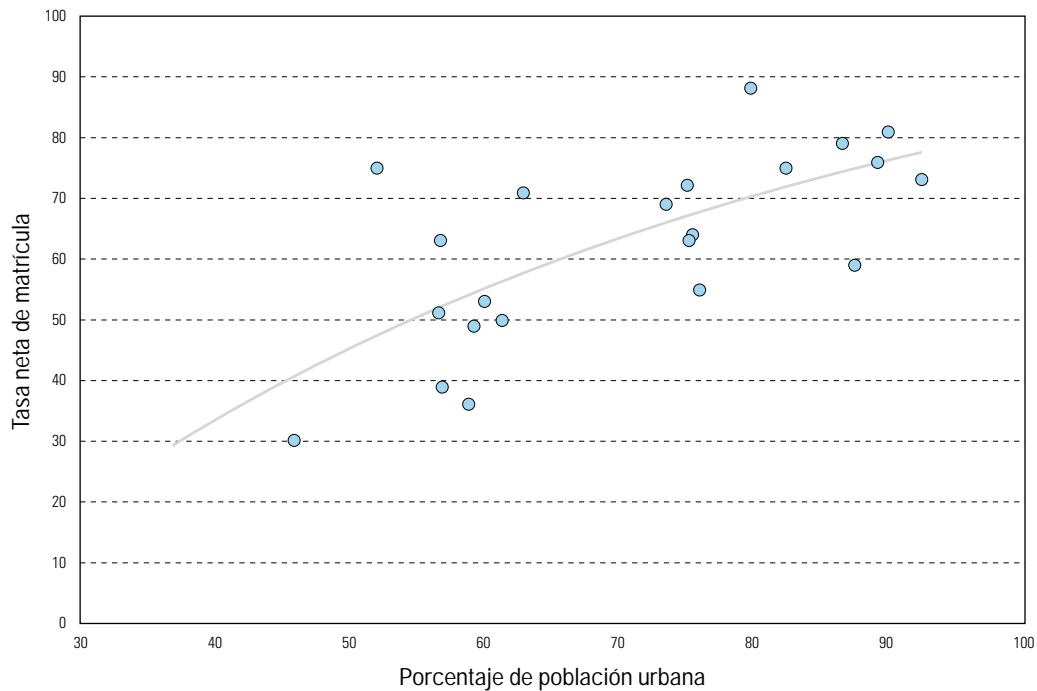
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y CEPAL-CELADE (2005) **Boletín demográfico nro. 73**.
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Gráfico 21 Tasa neta de matrícula en educación secundaria e Índice de Desarrollo Humano



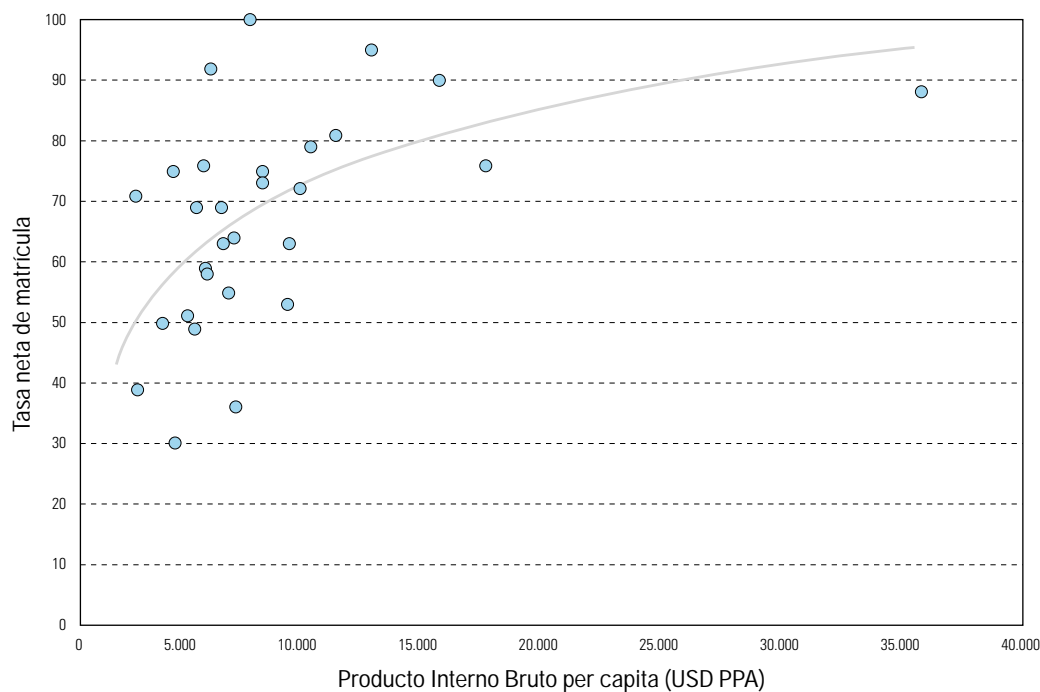
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**.
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Gráfico 22 Tasa neta de matrícula en educación secundaria y porcentaje de población urbana



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y CEPAL, **Anuario estadístico de América Latina y el Caribe (2004)**.
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información. Se ha excluido a países de menor tamaño (territorial y poblacional) donde las diferencias entre centros urbanos y áreas rurales no están claramente asociadas a las características de dispersión y difícil acceso que están presentes en otros casos)

Gráfico 23 Tasa neta de matrícula en educación secundaria y Producto Interno Bruto per capita (dólares norteamericanos PPA)



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**.
Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Conclusión de la educación secundaria

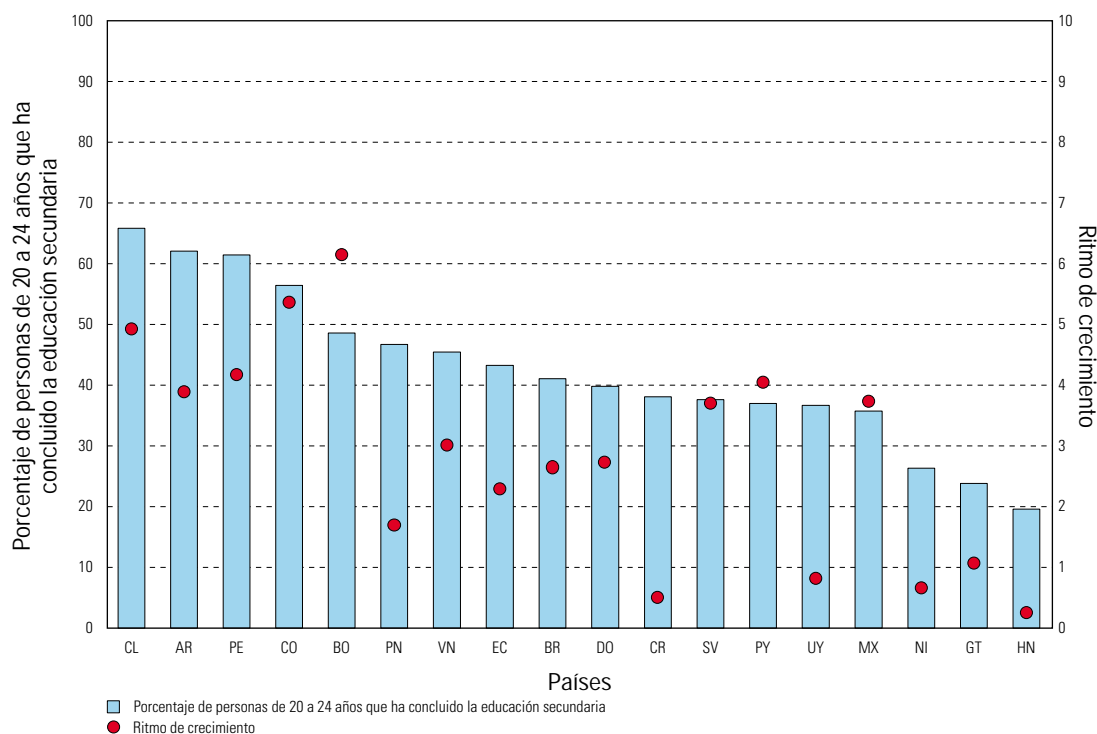
A efectos de dar cuenta de los niveles de conclusión de la educación secundaria y de si éstos tienen o no una tendencia creciente, se presenta a continuación información correspondiente a la proporción de personas de 20 a 24 años que ha logrado culminar dicho nivel educativo y las variaciones en dicha proporción entre la población que ha egresado de la educación secundaria en los últimos 25 años.

Como muestra el siguiente gráfico, los niveles de conclusión de la educación secundaria no presentan valores particularmente elevados. De hecho, sólo tres países (Chile, Argentina³² y Perú) han logrado que más del 60 por ciento de sus jóvenes entre 20 y 24 años hayan concluido dicho nivel educativo. En otros 14 países (Bolivia, Panamá, Venezuela, Ecuador, Brasil, República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Paraguay, Uruguay, México, Nicaragua, Guatemala y Honduras), esta proporción es inferior al 50 por ciento y en tres de ellos (Nicaragua, Guatemala y Honduras) es incluso inferior al 30 por ciento.

Por otra parte, la observación de los niveles de conclusión entre la población en edades que implican su egreso de la educación secundaria en los últimos 25 años (población de 20 a 44 años de edad) muestra ritmos de progreso muy disímiles. Así, países como Bolivia, Colombia y Chile muestran ritmos de progreso particularmente marcados, es decir, entre 4,9 a 6,1 puntos porcentuales por cada período quinquenal. Por otra parte, países con proporciones muy limitadas de su población joven con educación secundaria completa como Honduras, Guatemala y Nicaragua, muestran simultáneamente niveles de progreso bastante modestos (entre 0,2 y 1,1 puntos porcentuales por cada período quinquenal). Asimismo, llama la atención los modestos ritmos de progreso registrados en Uruguay y Costa Rica a pesar de ser países que no han logrado niveles particularmente elevados de conclusión.

32 Sólo áreas urbanas.

Gráfico 24 Porcentaje de personas de 20 a 24 años de edad que ha concluido al menos la educación secundaria y ritmos de crecimiento de la conclusión.



Fuente: CEPAL, procesamiento especial de encuestas de hogares.
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Dada la alta correlación observada entre los niveles de conclusión y las tasas netas de matrícula del nivel, es posible verificar que, salvo excepciones, los países con menores niveles de conclusión son también aquellos que deben afrontar mayores desafíos dado su nivel de desarrollo y riqueza relativa, así como sus particularmente demandantes condiciones demográficas.

LA MEDICIÓN DE LA CONCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Al igual que en el caso de la educación primaria también es posible medir la conclusión en educación secundaria mediante diferentes aproximaciones aunque en este caso, el debate internacional ha sido menor. Sin embargo, medidas que se aplican a la educación primaria también pueden ser usadas en el caso de la educación secundaria.

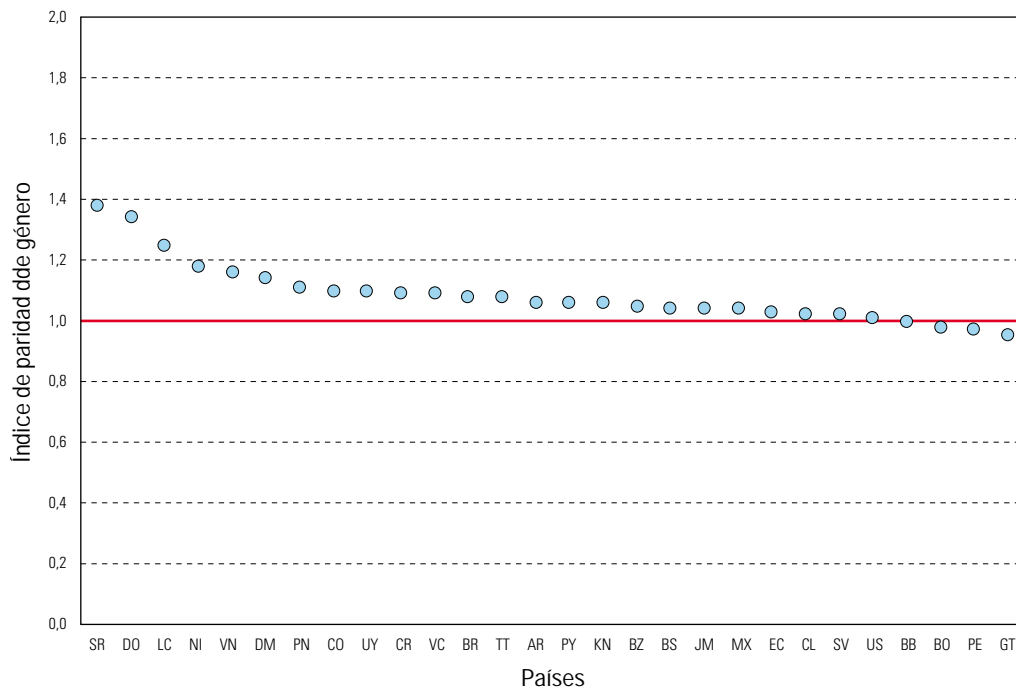
En este informe ha sido posible contar con información equivalente a la usada en el caso de la educación primaria como medición directa de los niveles de conclusión. En efecto, se ha contado con información sobre:

1. (Nivel actual de conclusión) La proporción de personas que ha culminado un número de años de educación equivalente a al menos la duración del nivel educativo analizado.
2. Los ritmos de progreso hacia mayores niveles de conclusión. Estos se calculan como la pendiente que presenta el cambio en los porcentajes de conclusión en los últimos 25 años (aproximado por los valores para la población de 20 a 44 años según grupos quinquenales de edad).

Brechas de equidad en el acceso y conclusión de la educación secundaria

Un primer elemento a considerar con relación a la equidad, tiene que ver con la paridad de género en relación a los niveles de acceso a la educación secundaria.

Gráfico 25 Índice de paridad de género de las tasas netas de matrícula en educación secundaria.



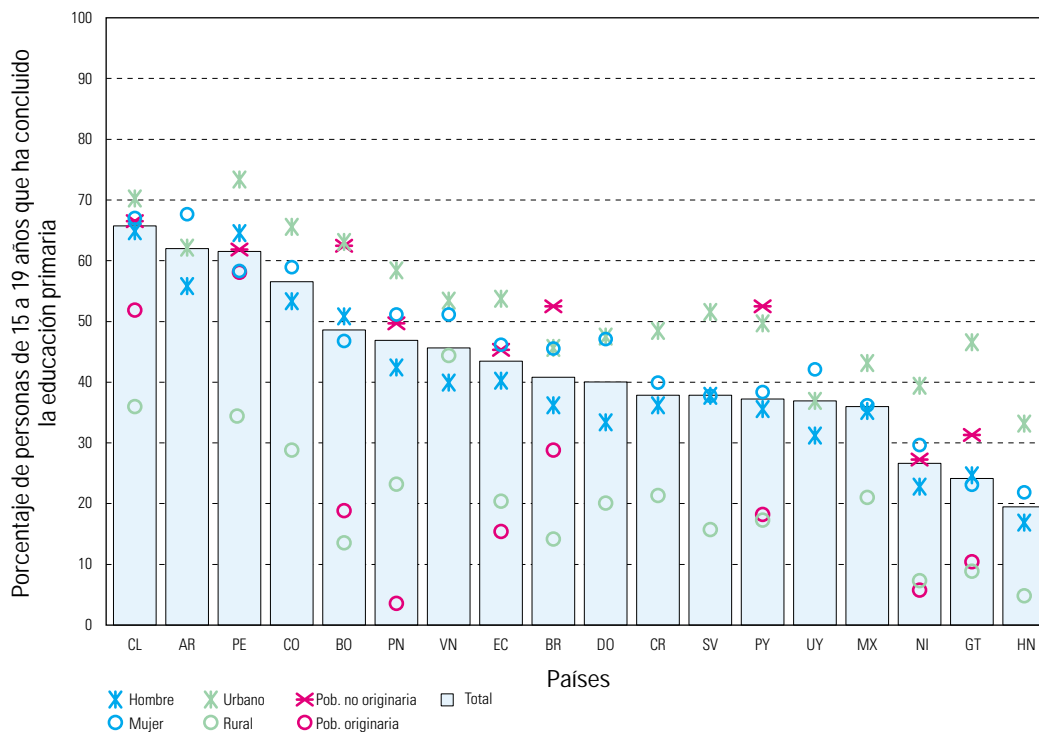
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Como se puede observar, los niveles de acceso a la educación secundaria sólo presentan diferencias en desmedro de la población femenina en tres casos (Bolivia, Perú y Guatemala, países con una importante población indígena), aunque dichas diferencias son de una magnitud limitada (el índice de paridad en estos países oscila entre 0,98 y 0,95). Sin embargo, todos los demás países muestran diferencias en contra de la población masculina consolidándose una tendencia que se viene observando desde hace unos años.³³ En países como Surinam, República Dominicana y Santa Lucía las tasas netas de matrícula en educación secundaria de la población femenina supera a las tasas correspondientes a la población masculina en cerca de más de un quinto del valor de éstas. Asimismo, el índice de paridad iguala o supera el valor 1,05 en otros catorce países (Nicaragua, Venezuela, Dominica, Panamá, Colombia, Uruguay, Costa Rica, San Vicente y las Granadinas, Brasil, Trinidad y Tobago, Argentina, Paraguay, San Cristóbal y Nieves y Belice)

De igual forma, es posible observar brechas de equidad en los niveles de conclusión de la educación secundaria en la población de edades que van de los 20 a 24 años de edad.

33 Véase UNESCO (2004) *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina. ¿estamos realmente tan cerca?*

Gráfico 26 Niveles de conclusión de la educación secundaria en personas de 20 a 24 años de edad según diferentes desagregaciones.



Fuente: CEPAL, procesamiento especial de encuestas de hogares.
Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

A diferencia de la situación observada con relación a la conclusión de la educación primaria, la mayor parte de los países muestra que sus valores nacionales tienen tras sí importantes brechas de equidad con la parcial excepción de Argentina.³⁴

En efecto, excluyendo Argentina,³⁵ los porcentajes de personas que han concluido al menos la educación secundaria en el segmento más favorecido oscila entre 2 (Chile) y 17 (Panamá) veces lo observable en el segmento menos favorecido de cada país.

Resulta claro de lo anterior que el progreso hacia mayores niveles de conclusión de la educación secundaria implica necesariamente encarar tanto desafíos generales vinculados a la provisión exitosa de estos servicios, como a la atención particular a los segmentos menos favorecidos en el interior de cada país.

³⁴ Sólo áreas urbanas.

³⁵ Sólo áreas urbanas.

La calidad de los aprendizajes en la educación secundaria

Como se anotó anteriormente, la medición de la calidad de los sistemas educativos no puede reducirse a la sola mirada a una dimensión por muy importante que ésta sea. En ese sentido, el conjunto de indicadores educativos que contribuyen a una descripción y análisis multidimensional de los sistemas educativos, permite contar con una aproximación más compleja a la calidad de éstos.

Sin embargo, los niveles de aprendizaje tiene un lugar central en la descripción y reflexión sobre los sistemas educativos al contribuir a dar cuenta de un objetivo central del sistema y, por tanto, merecen un tratamiento específico.

Lamentablemente, no existe evidencia internacionalmente comparable sobre los niveles de desempeño de los estudiantes de educación secundaria que cubra al conjunto de los países de la Cumbre de las Américas. Los únicos estudios internacionales que pueden tomarse como referencia en este punto son TIMMS y PISA a pesar de incluir un número muy limitado de países.

Tanto en TIMMS 2003 como en TIMMS 1999 sólo participaron tres países de la Cumbre de las Américas (Argentina, Chile y EEUU en 2003 y Canadá, Chile y EEUU en 1999). Sin embargo, la información de Argentina no se encuentra disponible.

Los resultados disponibles con relación a la prueba de matemática, muestran que los EEUU han logrado ir aumentando sus puntajes promedio con relación al promedio de los países participantes, mientras Chile muestra un comportamiento estable con una leve tendencia al desmejoramiento en su posición respecto del promedio de los países participantes.

Dada la base de comparación en la que lo central es ver las posiciones relativas de los países y la explicación de las variaciones alrededor de un promedio empírico, es difícil afirmar si estos comportamientos indican una situación problemática o no, excepto como una comparación con países que lideran la "tabla de posiciones".³⁶

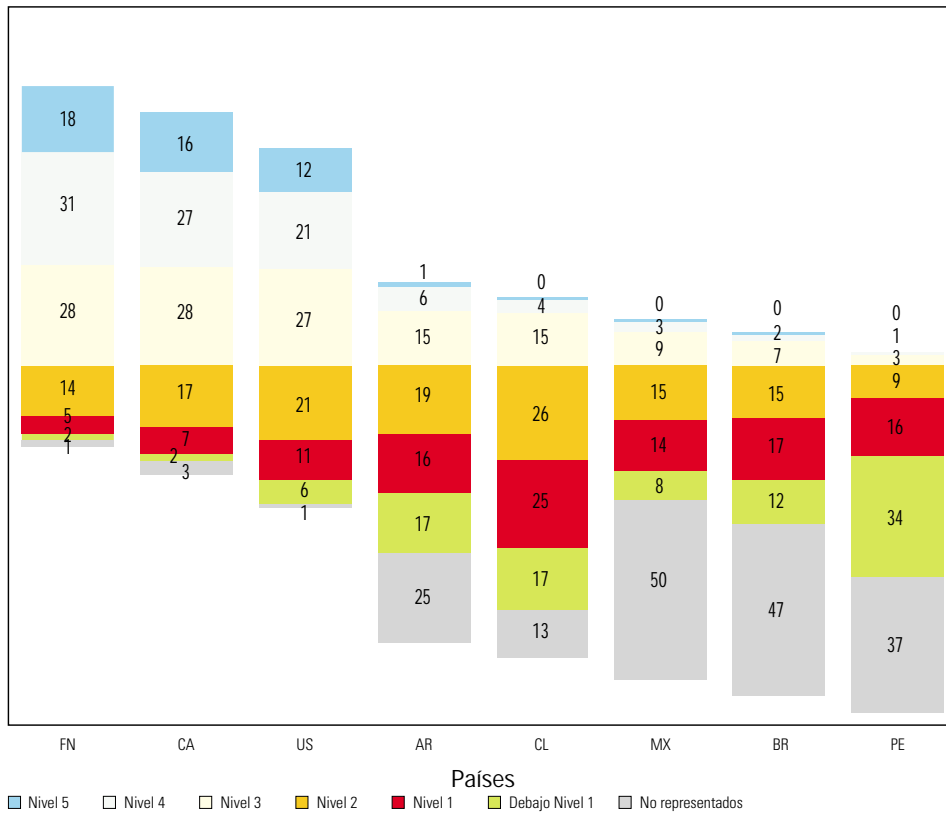
Por su parte, PISA ha contado con una participación un poco mayor de países de la Cumbre de las Américas, y sus resultados se encuentran organizados según una escala de criterios que se describe en el recuadro correspondiente.

Si bien PISA no fue diseñado para evaluar los resultados que se logran en la educación secundaria, tanto la edad de la población objetivo como los criterios operativos de muestreo (al respecto véase el recuadro correspondiente), permiten usarlo como información indicativa en ese sentido.

Los resultados de PISA 2000 (centrados en lenguaje) y PISA 2003 (centrados en matemática) muestran que con la excepción de los EEUU y Canadá, los otros países participantes muestran significativas dificultades a efectos de asegurar que sus jóvenes de 15 años logren niveles de competencias que el estudio postula como claves para el mundo actual.

³⁶ Para el detalle de la información consultar los respectivos informes en <http://timss.bc.edu>.

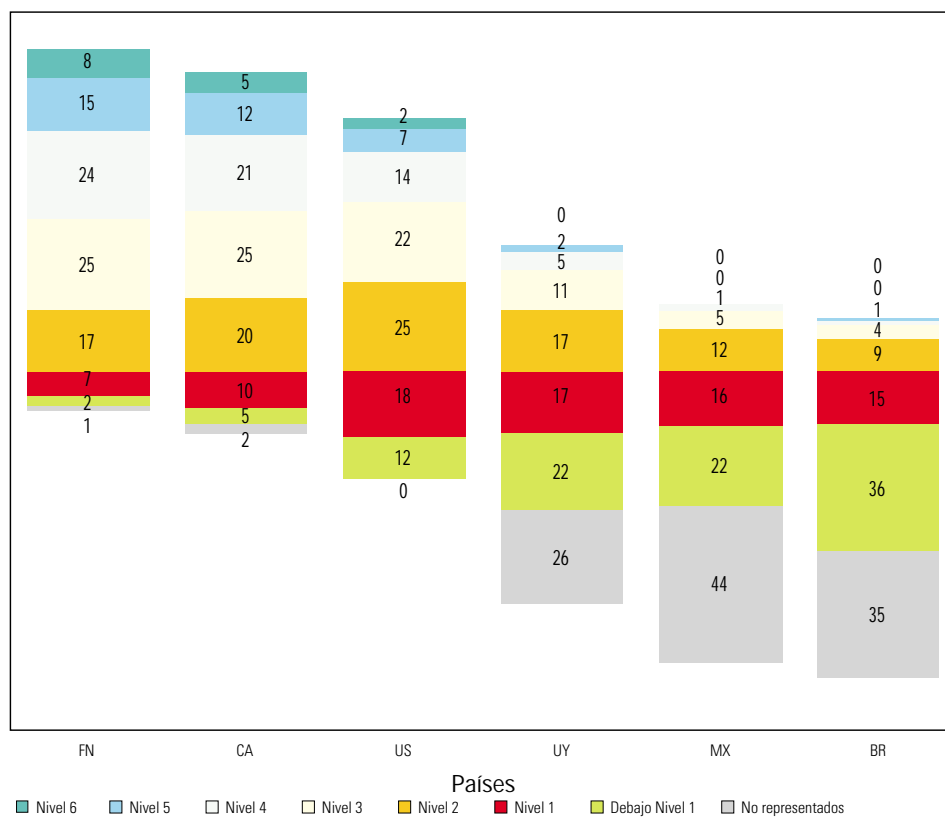
Gráfico 27 Resultados de PISA 2000. Distribución de los alumnos según el nivel de desempeño alcanzado en la escala combinada de lectura y población no considerada en la evaluación. Países seleccionados.



Fuente: UNESCO/OCDE (2003) *Literacy skills for the World of tomorrow - further results from PISA 2000*.
 Notas: Se incluye el dato de Finlandia (FN) que no es país de la Cumbre de las Américas, como una referencia empírica al país que mostró desempeños promedio más elevados. Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Como se puede observar, en el caso de Canadá un 70,5 por ciento de su población de 15 años muestra un desempeño equivalente al nivel 3 o superior, ese valor es de 60,5 en el caso de los EEUU, mientras que para los países latinoamericanos oscila entre 3,8 (Perú) y 23,1 (Argentina).

Gráfico 28 Resultados de PISA 2003. Distribución de los alumnos según el nivel de desempeño alcanzado en la escala de matemáticas/espacio y forma, y población no considerada en la evaluación. Países seleccionados.



Fuente: OCDE (2003) *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*.

Notas: Se incluye el dato de Finlandia (FN) que no es país de la Cumbre de las Américas, como una referencia empírica al país que mostró desempeños promedio más elevados. Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

De modo análogo a lo observado en el caso de lenguaje, en este caso el porcentaje de la población de 15 años que muestra un desempeño equivalente al nivel 2 o superior, es de 82,8 por ciento en Canadá, 69,7 por ciento en los EEUU y oscila entre 14,6 (Brasil) y 35,1 por ciento (Uruguay) en los países latinoamericanos participantes.

Nótese que los informes de PISA establecen diferentes puntos de corte para reportar los datos. Así, mientras que para los resultados de lenguaje un nivel de desempeño 3 fue considerado básico, en el caso de la prueba de matemática el punto de corte se estableció en el nivel 2. Asimismo, debe notarse que las escalas son diferentes tanto en su extensión como en la construcción conceptual de cada categoría. En cualquier caso, la información con puntos de corte es sólo referencial y es necesario considerar el contenido que define cada nivel de desempeño.

Adicionalmente, es necesario considerar que los gráficos aquí presentados difieren de los contenidos en los informes de PISA en tanto se ha incorporado a la población no representada en la muestra. Esto no sólo permite corregir en la comparación el efecto de las distintas proporciones de población representada, sino también permite mostrar que la calidad de educación debe ser vista en base a una combinación de aspectos (en este caso tanto acceso como logro) que permiten una mirada más compleja de los fenómenos que son objeto de las políticas educativas.

DISEÑO Y NIVELES DE DESEMPEÑO EN PISA

PISA fue inicialmente diseñado como un estudio sobre competencias de los jóvenes de 15 años de edad independientemente de su condición educativa (matriculados o no en el sistema educativo o en algún nivel educativo en particular) en el entendido que es necesario conocer si las personas que están en una edad próxima a la culminación de la escolarización obligatoria e iniciando su tránsito a la adultez, se encuentran o no dotados con herramientas básicas para afrontar los desafíos de la sociedad actual.

Este diseño corresponde tanto a un entendimiento que dicho desarrollo de competencias es una responsabilidad social y, por tanto, su observación no está necesariamente atada a las condiciones de operación del servicio educativa (matrícula, currículo, etc.).

Al mismo tiempo, dada la práctica universalización de los servicios educativos en las edades de escolarización obligatoria en los países de la OCDE (para los que se concibió inicialmente este estudio) fue factible asumir que la totalidad de los jóvenes de 15 años podía ser estudiada mediante procedimientos operativamente basados en las instituciones educativas. En efecto, un muestreo de estudiantes de 15 años es, en estos países, prácticamente idéntico a un muestreo de la población de 15 años.

Sin embargo, en los países latinoamericanos esto planteó algunos desafíos importantes dados los niveles de atraso y deserción escolar. Así, si bien operativamente se mantuvo un criterio homogéneo mediante el cuál sólo se incluyó en la muestra a la población de 15 años matriculada en el sistema y que, además, presentaba dicha matrícula en un grado escolar superior al sexto (es decir más allá de la educación primaria en la mayoría de los casos, e incluso de parte de la secundaria en otro) esto llevó a que el muestreo sea en efecto altamente representativo de la población de 15 años matriculada en un grado superior al sexto, pero no de la población de 15 años como un todo.

En el caso de la OCDE, excluyendo México, este acotamiento permitió que la población estudiada sea equivalente al 95,9 por ciento de la población de 15 años en el 2000, y al 92,7 por ciento de la población de 15 años en el 2003.

Como se muestra en los gráficos, éste no es el caso de los países latinoamericanos donde la población no representada por el estudio (por encontrarse en grados inferiores al séptimo o fuera del sistema, es decir, en una condición educativa presumiblemente más desfavorable que el resto de la población) oscila entre 12,6 y 49,6 por ciento en el 2000, y entre 25,9 y 44,0 por ciento en el 2003.

Por otra parte, las pruebas fueron construidas en base a criterios de lo que se considera necesario para un joven de 15 años en el mundo actual. Esto permitió, a su vez, establecer niveles de desempeño que son más bien conceptuales antes que empíricos. Estos niveles se presentan a continuación.

LENGUAJE

Nivel 1. Los jóvenes que se encuentran en este nivel son capaces sólo de completar las tareas menos complejas desarrolladas por PISA 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 jóvenes en este nivel son capaces de realizar tareas básicas como localizar información directa, hacer inferencias de baja dificultad, encontrar el significado de partes definidas de un texto y usar algún conocimiento para entenderlo.

Nivel 3. Los jóvenes que se ubican en este nivel son capaces de realizar tareas de complejidad moderada como localizar diversas unidades de información, asociar distintas partes de un texto y relacionar textos con conocimientos con los cuales están familiarizados.

Nivel 4. Los jóvenes en este nivel son capaces de realizar tareas más complejas como localizar información escondida, construir significado desde matices de lenguaje y evaluar críticamente un texto.

Nivel 5. Los jóvenes que se ubican en este nivel 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 estar contra las expectativas.

MATEMÁTICA

Nivel 1. Los jóvenes pueden responder preguntas vinculadas a situaciones que le son familiares en las que toda la información relevante está presente y las preguntas son nítidas. Pueden identificar información y desarrollar procedimientos rutinarios según instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden desarrollar acciones que resultan obvias y se desprenden de modo inmediato dado el estímulo planteado.

Nivel 2. Los jóvenes pueden interpretar y reconocer situaciones en contextos que requieren inferencias directas. Pueden extraer información relevante de una única fuente y hacer uso de representaciones simples. Pueden emplear algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos y convenciones. Pueden desarrollar razonamientos directos y hacer interpretaciones literales de resultados.

Nivel 3. Los jóvenes pueden ejecutar procedimientos claramente descritos incluyendo aquéllos que implican decisiones secuenciales. Pueden seleccionar y aplicar estrategias sencillas de resolución de problemas. Pueden interpretar y usar representaciones basadas en diferentes fuentes y razonar directamente a partir de ellas. Pueden elaborar comunicaciones breves que informen sobre sus interpretaciones, resultados y razonamiento.

Nivel 4. Los jóvenes pueden trabajar de modo efectivo con modelos explícitos de situaciones complejas concretas que pueden involucrar restricciones o la formulación de supuestos. Pueden seleccionar e integrar representaciones diferentes, incluyendo simbólicas, vinculándolas a aspectos de situaciones reales. Pueden usar habilidades bien desarrolladas y razonar reflexivamente. Pueden construir y comunicar explicaciones y argumentos basados en interpretaciones, argumentos y acciones.

Nivel 5. Los jóvenes pueden desarrollar y trabajar con modelos de situaciones complejas, identificando límites y especificando supuestos. Pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias de resolución de problemas para manejar problemas complejos relativos a estos modelos. Pueden trabajar estratégicamente usando habilidades de pensamiento y razonamiento amplias y bien desarrolladas, representaciones apropiadamente vinculadas, y caracterizaciones simbólicas y formales. Pueden reflexionar sobre sus acciones y formular y comunicar sus interpretaciones y razonamientos.

Nivel 6. Los jóvenes pueden conceptualizar, generalizar y usar información basada en sus investigaciones y modelamiento de situaciones problemáticas complejas. Pueden vincular información de diversas fuentes y representaciones y traducir flexiblemente entre ellas. Pueden aplicar intuición y entendimiento junto al manejo de operaciones matemáticas simbólicas y formales así como relaciones para desarrollar nuevas aproximaciones y estrategias frente a situaciones nuevas. Pueden formular y comunicar con precisión sus acciones y consideraciones con relación a sus hallazgos, interpretaciones, argumentos y el ajuste de éstos a situaciones originales.

*Fuente: UNESCO/OCDE (2003) **Literacy skills for the World of tomorrow - further results from PISA 2000** y OCDE (2003) **Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003.***

Por otra parte, PISA también permite extraer conclusiones acerca de los factores que presentan una mayor asociación con los logros académicos de las personas evaluadas. Así, se cuenta con información que destaca el valor que tienen los siguientes elementos:³⁷

- Un uso más frecuente de los recursos disponibles en las escuelas (bibliotecas, acceso a internet, calculadoras, laboratorios).
- El número de alumnos por cada docente equivalente de tiempo completo (que no es igual al tamaño de las clases o grupos pedagógicos), lo que presenta una relación no lineal con los resultados académicos. Así, ratios bajos (menores de 10) o altos (mayores de 25) se asocian a menores rendimientos, mientras que los tamaños que van entre 10 y 25 muestran efectos muy limitados.
- La formación especializada de los docentes en las materias que tienen a su cargo.
- Las percepciones del director acerca de los factores relativos al docente que afectan el clima escolar.
- La moral y el compromiso de los docentes según es percibida por los directores.
- La autonomía de la escuela también de acuerdo a la percepción de los directores.
- La percepción de los estudiantes de sus relaciones con los docentes.
- El clima disciplinario del aula.
- La percepción de los estudiantes acerca del énfasis que los docentes dan al logro académico y la exigencia de éstos frente a los estudiantes.
- El interés y el disfrute de los estudiantes respecto de las tareas matemáticas, en interacción con los niveles de ansiedad que éstas les suscitan.
- La motivación de los estudiantes, así como su confianza en sí mismos y emociones.

3.3 OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

*Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de sus conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber.*³⁸

Del planteamiento anterior se desprende la idea de la educación como proceso permanente que incluye acciones que van más allá de las actividades de nivelación, perfeccionamiento y promoción profesionales, planteando el concepto de sociedad educadora, en el sentido de que todos los espacios de interacción humana implican oportunidades de aprendizaje y desarrollo de las capacidades de las personas.

La tercera meta de la Cumbre de las Américas, también considera a la educación como una actividad que no se circunscribe a la instrucción formal en establecimientos escolares, sino que se identifica con una visión más comprensiva que deriva de reconocer que los seres humanos somos, en primer lugar, seres que aprendemos.

Así, el aprendizaje a lo largo de la vida es el reconocimiento de un hecho consustancial a la condición humana que la organización social debe asegurar y garantizar.

De esta forma, se deriva que los procesos educativos deben atender a las necesidades de todas y cada una de las personas, independientemente del nivel de instrucción y capacitación adquirido en las edades tempranas.

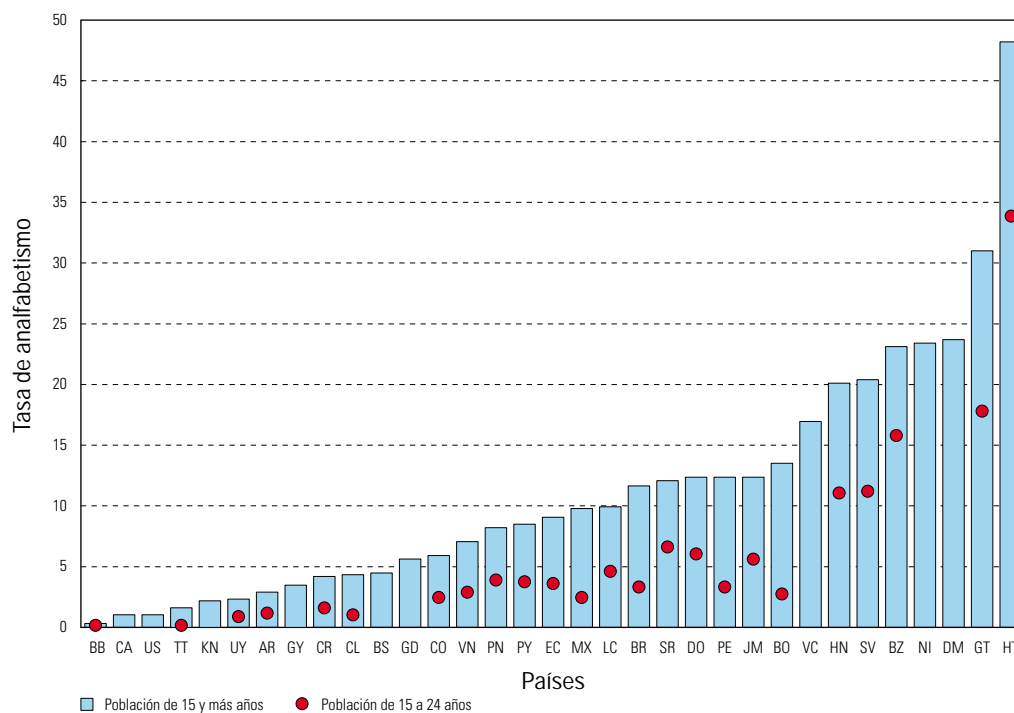
³⁷ Véase UNESCO/OCDE (2003) *Literacy skills for the World of tomorrow - further results from PISA 2000* y OCDE (2003) *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*.

³⁸ Delors, J. et al (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*, UNESCO p.107.

Sin embargo, los países de la Cumbre de las Américas, tienen todavía desafíos importantes en la adquisición de las competencias básicas para la población adulta, situación que deriva en la necesidad de indagar acerca del significado y las características que las “oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” tienen para estos países.

La presencia de una cantidad importante de población adulta que declara no saber leer y escribir y/o con una limitada cantidad de años aprobados de educación formal promedio, son indicadores de situaciones aún adversas para algunos de los países del hemisferio.

Gráfico 29 Tasa de analfabetismo.



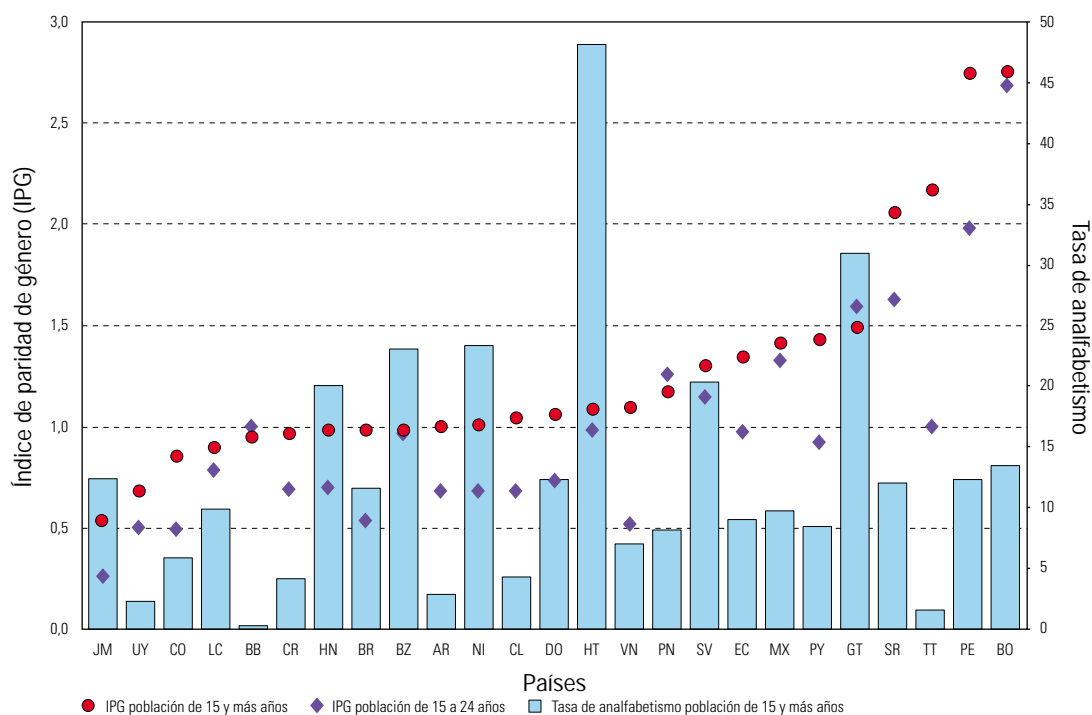
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Puede notarse que la situación es muy heterogénea entre los países. Así los porcentajes de población analfabeta con 15 o más años de edad, oscilan entre 0,3 por ciento en el caso de Barbados hasta casi el 50 por ciento en Haití, siendo que siete países presentan niveles superiores al 20 por ciento de adultos analfabetos (Honduras, El Salvador, Belice, Nicaragua, Dominica, Guatemala y Haití).

Las magnitudes relativas entre la población joven son menores comparadas con el conjunto total de población adulta en todos los casos lo que es el resultado de la expansión de los servicios de educación primaria y secundaria en las últimas décadas. Es importante destacar los casos de Bolivia, Brasil, Chile, México, Perú y Trinidad y Tobago, países que han reducido en más de la tercera parte los niveles de analfabetismo al comparar la población de 15 y más años con la población de 15 a 24 años.

La comparación entre géneros presenta situaciones extremas para Bolivia y Perú, donde los valores de las tasas de analfabetismo femeninas (población de 15 años y más) casi triplican los valores de las tasas masculinas.

Gráfico 30 Índice de paridad de género. Tasa de analfabetismo.



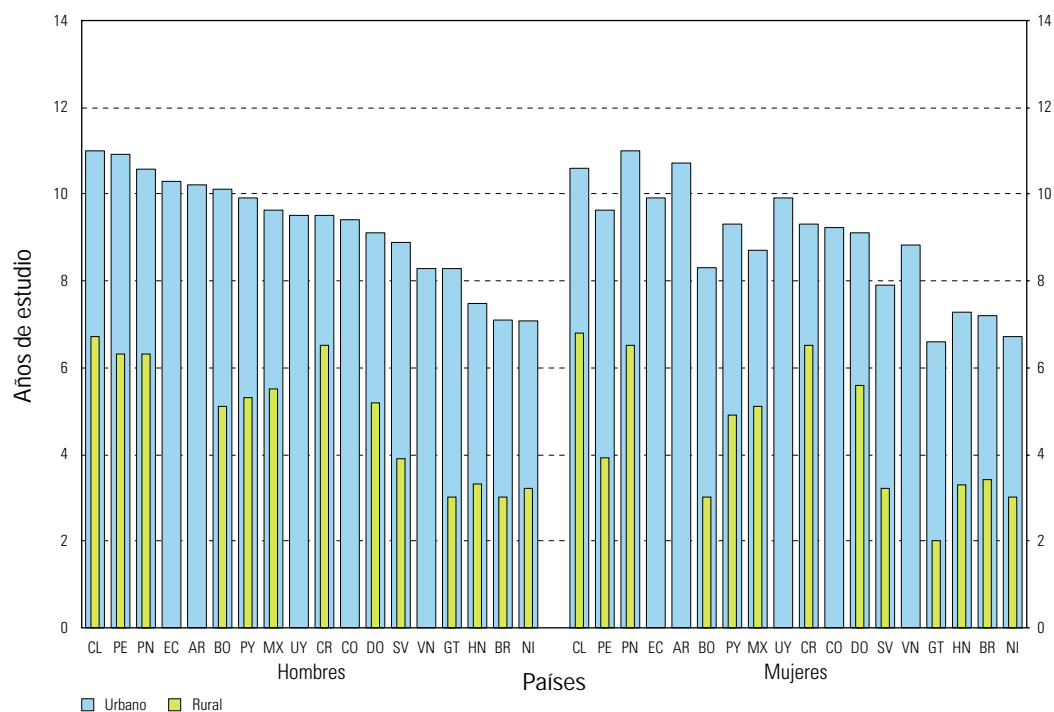
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org> y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNPD) **Human Development Report 2004**
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Nótese que en casi todos los casos, las diferencias entre géneros disminuyen, acercándose a la paridad (índice de paridad igual a 1), al comparar los valores del indicador para la población de 15 y más años y la población joven (15 a 24 años). Sin embargo, algunos países pasan de una situación de paridad a situaciones donde la población masculina se encuentra en desventaja (Colombia, Costa Rica, Honduras, Brasil, Argentina, Nicaragua, Chile, República Dominicana y Venezuela). Por otro lado, Bolivia, Paraguay, Surinam, Trinidad y Tobago, y Perú, presentan las más marcadas reducciones en la disparidad entre géneros.

En términos del promedio de años de estudio de la población de 25 a 59 años de edad, se puede notar que los países para los cuales se cuenta información, presentan una situación que se encuentra por debajo de la deseable en relación a la cantidad de años de estudio necesarios como base mínima para contribuir al acceso al bienestar. Según un estudio realizado por la CEPAL, la obtención de 12 años de escolaridad y culminar la educación secundaria, permite a las personas contar con una probabilidad superior al 80 por ciento de percibir un ingreso que permita situarse fuera de la pobreza.³⁹

39 CEPAL (1998) *Panorama social de América Latina, 1997*.

Gráfico 31 Promedio de años de estudio para la población de 25 a 59 años de edad.



Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2002-2003*.
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Puede observarse que sólo Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Panamá y Perú, en el caso de la población masculina, y Argentina, Chile y Ecuador en el caso de la población femenina, presentan más de 10 años como promedio de años de estudio para el grupo poblacional con edades entre 25 y 59 años en las zonas urbanas.

Por otro lado, la oferta de oportunidades de aprendizaje para todos implica, entre otras cosas, considerar las situaciones existentes en cada una de las áreas de residencia, esto es zonas urbanas y rurales. Según la evidencia presentada en el gráfico anterior, existen grandes diferencias entre las zonas urbanas y rurales, referidas al promedio de años de estudio, tanto para los hombres de 25 a 59 años, como para las mujeres del mismo grupo de edad. Todos los países para los cuales se dispone de información, presentan valores promedio en zonas urbanas por lo menos 1,5 veces mayores que los valores de las zonas rurales, siendo Guatemala el país con diferencias más extremas en ambos sexos.

Por otro lado, existen diferentes programas educativos, articulados desde diversas instancias organizacionales, que constituyen mecanismos remediales de situaciones de exclusión y deserción temprana del sistema educativo formal. Algunos países de la Cumbre de las Américas poseen, en paralelo a su sistema formal de educación, un sistema de educación remedial que termina por absorber no solamente a los jóvenes y adultos que no tuvieron oportunidades educativas en las edades oficialmente prescritas, sino también a niños en edad escolar que se encuentran rezagados o tienen necesidad de trabajar en los horarios en los que opera la escuela regular.

En este sentido, cabe citar por ejemplo, la existencia de programas educativos de educación de jóvenes y adultos, que otorgan certificación de educación primaria y secundaria, destinados a la población joven (15 a 17 años) en algunos países del MERCOSUR. En el año 2000, del total de población escolarizada en esas

edades, casi el 2 por ciento en Chile, un poco más del 5 por ciento en Argentina y Brasil, y casi el 14 por ciento en Paraguay se encontraba matriculada en programas para jóvenes y adultos.⁴⁰

Muchos países de la Cumbre de las Américas, poseen además una amplia oferta de programas educativos formales y no formales de educación de jóvenes y adultos, organizada principalmente bajo dos modalidades: una orientada hacia el mercado de trabajo y otra orientada hacia el desarrollo personal.⁴¹ Estos programas se vinculan a las estrategias nacionales orientadas a dar respuesta a las demandas de la sociedad, en consonancia con los siete temas prioritarios de acción regional, derivados de lo planteado en el Plan de Acción para el Futuro adoptado en la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en Hamburgo, Alemania en el año 1997, desde una perspectiva propia del hemisferio;⁴²

- Alfabetización
- Educación y trabajo
- Educación, participación ciudadana y derechos humanos
- Educación con campesinos e indígenas
- Educación de jóvenes
- Educación y género
- Educación, desarrollo local y sostenible.

La puesta en marcha de este tipo de programas educativos supone la articulación entre diversos actores y organizaciones en un esquema inter-institucional que incluye los organismos públicos, particularmente los Ministerios o Secretarías de Educación, instituciones de formación, entidades no gubernamentales y otros agentes de la sociedad civil.

Este tipo de escenario también supone la existencia de diversos intereses o propósitos. Por ejemplo, en el terreno de las iniciativas de formación, normalización y certificación de competencias laborales, es posible identificar cuatro actores con sus propias demandas y expectativas, pero con una clara convergencia hacia el mejoramiento de la pertinencia y calidad de la formación que se ofrece. Así, es posible identificar: las instituciones de formación, procurando desarrollar currículos pertinentes ajustados a la demanda; las empresas con foco en el mejoramiento de sus condiciones de productividad y competitividad; los gobiernos, generalmente a través de sus Ministerios de Trabajo y Educación, en busca de crear instrumentos de reconocimiento público de las capacidades laborales, que faciliten la operación del mercado laboral promoviendo la transparencia en las relaciones laborales; y los sindicatos en busca de capacitación acreditable, que se convierta en un mecanismo para la negociación en busca de mejores condiciones de trabajo.⁴³

Según la información publicada en el Observatorio de Experiencias de Competencia Laboral en la Región del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional (CINTERFOR) se han identificado diversas alternativas en algunos países de las Américas, relacionadas con actividades de formación, normalización y acreditación de competencias. A manera de ejemplo, se puede citar algunas de ellas clasificadas según los cuatro tipos de instituciones/organizaciones identificadas⁴⁴.

40 Sistema de indicadores del MERCOSUR Educativo (2005) **Estudio analítico-descriptivo comparativo del sector educativo del MERCOSUR.**

41 Romijn C. (2002) *Combining the World of Work with the Word of Education.* en **Integrating Lifelong Learning Perspectives.** UNESCO Institute for Education.

42 Véase, UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (2000) **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de Acción en el siglo 21.**

43 CINTERFOR, Vargas Zúñiga, F. (2004) **La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe.** <http://www.cinterfor.org.uy>.

44 Información tomada de <http://www.cinterfor.org.uy>

1) Instituciones de Formación

a) Barbados: El Consejo de Educación Técnica y Formación Profesional (TVET Council) se propone introducir a la brevedad las Calificaciones Profesionales Nacionales (NVQ) y está colaborando con los órganos rectores de las respectivas industrias en las áreas de Tecnología Informática, Turismo, Hotelería y Servicios al Cliente. Se espera así obtener calificaciones que satisfagan las necesidades de Barbados y puedan también cotejarse con los modelos internacionales. Dicho Consejo administra el Fondo de Empleo y Capacitación (ETF), que ofrece un programa de becas y préstamos como apoyo a la formación y el perfeccionamiento de la fuerza laboral. Las NVQs establecen parámetros para el desarrollo de habilidades y conocimiento de los trabajadores, de manera transversal a las áreas ocupacionales.

b) Bolivia: el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Laboral (INFOCAL), realiza la actualización del "Clasificador Nacional de Ocupaciones - CNO" dada la necesidad de contar con un mapa orientador sobre las distintas ocupaciones existentes en el país, sus diferentes niveles de competencia y funciones. El CNO intenta articular adecuadamente la oferta con la demanda y establecer una estructura curricular integral para asegurar, por un lado, la movilidad entre los diferentes niveles educativos, y por otro, la alternancia entre el sistema educativo y el sistema productivo, contribuyendo con ello al proyecto de una educación a lo largo de la vida de la población.

c) Brasil: El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil está desarrollando su modelo de formación basada en competencia laboral. Al efecto ha definido un proyecto estratégico nacional encaminado a dos grandes resultados: uno, la elaboración de perfiles y programas de formación por competencias, y el otro, la puesta en marcha de un proceso de reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral. El proceso de identificación de competencias se basa en la conformación de Comités Técnicos Sectoriales. La figura del Comité tiene como objetivo facilitar el proceso participativo hacia una mayor pertinencia en la identificación de necesidades de formación y en la definición de los perfiles ocupacionales.

d) Colombia: El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la institución nacional de formación de Colombia, está estructurando un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, desarrollando una nueva Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) que sirve de marco a su oferta de formación, con base en el concepto de niveles de competencia. La institución es dirigida por un Consejo Nacional de carácter tripartito con representantes del sector gobierno, trabajadores y empleadores, facilitando el diálogo sobre formación y la participación de empresarios y trabajadores. Lo mismo promueve el uso de los estándares de competencia por parte de otros ejecutores públicos y privados de formación, ofreciendo opciones para capacitación de sus docentes en aspectos pedagógicos y de diseño de programas de formación basados en competencias. Conduce también un acercamiento con el Ministerio de Educación Nacional a fin de facilitar la movilidad de los trabajadores entre la educación y la formación profesional. La proyección hacia un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo está representada en dos líneas de acción actualmente en desarrollo: el fortalecimiento de una Red Nacional de Instituciones de Formación y la creación de nexos de articulación entre la formación profesional y la educación formal.

e) El Salvador: El Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORP), ha organizado un proceso de desarrollo organizacional que concentra sus esfuerzos en la formación basada en competencia laboral y en el diseño y promoción de un Sistema Nacional de Formación y Certificación. Los rasgos generales de dicho sistema están enfocados hacia la demanda y basado en resultados, tal que posibilite en el mediano plazo, una mayor coordinación institucional, así como una mayor permeabilidad entre las empresas y los servicios de capacitación. Además, este sistema tiene como objetivo la normalización y Certificación de Competencias

que provea al mercado de información veraz y oportuna sobre lo que los individuos saben hacer en el ámbito del trabajo, y que permita contar con programas flexibles de mayor calidad y pertinencia con las necesidades de la población y la planta productiva. El sistema pretende contar con mayores posibilidades de actualización y adaptación que conciba la capacitación como un proceso de largo plazo que abarque toda la vida productiva del individuo, y facilite el desarrollo de las competencias para que amplíe las oportunidades de progreso personal y profesional de los trabajadores. Un aspecto a resaltar en este caso es que INSAFORP no ejecuta directamente la formación; su papel está en utilizar los fondos públicos que dispone para contratar acciones de formación con entidades públicas y privadas.

f) Guatemala: El Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) de Guatemala ha incorporado el enfoque de competencia laboral en su gestión institucional. Es así como ha conformado el modelo «Norte» (Normalización Técnica de Competencias) por cinco componentes: normalización; diseño de formación profesional; evaluación; desarrollo de eventos de formación; certificación, representando un modelo de modernización institucional a partir de la convergencia de dos procesos; el de incorporación del modelo de competencia laboral y modelo de gerencia de la calidad. El INTECAP ha asumido también la responsabilidad de desarrollar no sólo el modelo de gestión de la formación por competencia laboral que es el que le compete, sino el modelo de gestión del Recurso Humano por competencia laboral.

g) Jamaica: El HEART Trust/NTA es la Agencia Nacional de Formación que ha servido como modelo precursor en el desarrollo y la aplicación de normas y calificaciones profesionales sobre la base de competencias en el Caribe. A través de su departamento de capacitación de instructores (VTDI) el HEART /Trust/NTA provee cursos para el título de Bachiller en Educación (Bachelor's Degree), con especialización en Enseñanza Técnica y Formación Profesional. La información y los conocimientos especializados que ha compartido con las demás instituciones, han hecho del HEART Trust/NTA un punto focal regional sobre asuntos de Educación Técnica y Formación Profesional (ETFP). Un reciente ejemplo de este apoyo fue la visita de una delegación de Santa Lucía para estudiar el modelo de formación técnica del HEART Trust/NTA para adaptarlo a su país. El consejo Nacional de Educación Técnica y de Formación Profesional (NCTVET) es responsable de promover la continua mejora en las competencias técnicas ocupacionales y capacidad productiva de la fuerza de trabajo.

h) Nicaragua: El Instituto Nacional Tecnológico de Nicaragua (INATEC), ha trabajado en la reformulación de sus programas bajo el enfoque de competencia laboral, utilizando metodologías de análisis de competencias como el AMOD,⁴⁵ basado en el Modelo de Desarrollo de Curriculum (DACUM) y el Desarrollo Sistemático de Currículo Instruccional (SCID). Dicho instituto actualizó sus programas de formación fundamentalmente en el área industrial. Esta metodología prevé el análisis de competencias y subcompetencias que componen una ocupación para facilitar el desarrollo del currículo y de materiales de apoyo didáctico y guías de auto evaluación.

i) República Dominicana: El Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP), partiendo del principio del tripartismo, como modelo de gestión colegiada, ha logrado avances en la integración del Sistema Nacional de Formación Profesional para el Trabajo Productivo, a través de diferentes mecanismos de integración y participación, en los que concurren importantes elementos del sistema y del entorno, así como de las diferentes áreas de la institución. Entre esos mecanismos se destacan aquéllos que tienen que ver con la integración de los sectores productivos (Comités Consultivos, Comisiones Técnicas, Comité de Planificación Comisiones Evaluadoras, etc.); los relacionados con la integración de los componentes del sistema y la coordinación interinstitucional (Centros de Gestión Delegada, Centro de Gestión Compartida, Proyectos de Desarrollo con entidades y organismos internacionales); los que tienen que ver con el apoyo a la gestión

45 Sigla en inglés corresponde a "Un Modelo".

institucional y del Sistema (Comisión de Control, Comité de Presupuesto, Comisión de Recaudaciones, etc); y los relacionados con las alianzas estratégicas regionales mediante la concertación de acuerdos y convenios (Acuerdo Cooperación Instituciones de Formación Profesional del Istmo Centroamericano y República Dominicana, Acuerdo con el CONOCER de México, etc.).

j) Santa Lucía: La reciente legislación del Consejo de Educación Técnica y Formación Profesional (TVET Council), proyecta extender la Enseñanza Técnica y la Formación Profesional mediante una red nacional de centros de capacitación. El Consejo Nacional de Educación Continuada⁴⁶ constituido por educadores, representantes del sector público, privado y de ONGs, además de otros actores de la educación, ha sido creado para asesorar al Ministro de Educación en temas relacionados con la mejoría de los programas de aprendizaje.

k) Trinidad y Tobago: La Agencia Nacional de Formación (NTA) ha tratado de establecer definiciones de normas ocupacionales desde 2001 en ramos tales como Soldadura, Servicios de Alimentación y Bebidas, Tecnología Informática, Instrumentación Industrial y Operador de Procedimientos. Las organizaciones de capacitación de la industria han preparado proyectos específicos de normas y además, se ha creado una página web que permite a los interesados buscar información sobre calificaciones profesionales, socios industriales, normas de acreditación, etc. A la vez, se prepara un proyecto de ley de competencias para someter al Parlamento, cuyo fin sería financiar a los trabajadores que deseen mejorar sus conocimientos y destrezas.

l) Venezuela: El Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) ha iniciado la actualización de sus programas bajo el enfoque de competencia laboral. A tal efecto ha utilizado el análisis funcional para la identificación de competencias y está trabajando una aplicación piloto en el área de mecánica automotriz. Ha contado con el apoyo técnico del INTECAP de Guatemala en la capacitación de un grupo de funcionarios encargados del análisis del trabajo y del diseño de los programas de formación.

m) Asociación de Agencias Nacionales de Formación del Caribe: Trabajando como una alianza social entre trabajadores, empleadores y gobierno, la comunidad de Instituciones de Formación Profesional (IFP) del Caribe suscribe la filosofía y la práctica de la formación basada en competencias. Ello está fundamentado en normas de competencia internacionales que se utilizan y han sido validadas localmente. Tales normas de competencia describen el conocimiento específico, las habilidades y actitudes que las personas deben adquirir y demostrar para ser certificadas en cualquier nivel y ocupación dentro del sistema nacional de calificaciones (SNC). Esto significa que cualquier persona certificada dentro del SNC en una ocupación dentro de la región, es igualmente competente que cualquier otra certificada dentro de dicho sistema, en la misma ocupación, en cualquier localidad de la región. Las autoridades nacionales de formación proveen a los países y a la región la flexibilidad para responder a escala nacional facilitando la formación y recalificación en la medida en que surgen nuevas ocupaciones o si las actuales ocupaciones y competencias van tornándose obsoletas. El modelo de formación basado en competencias utilizado por las IFP en la región está referenciado en criterios, especificados en estándares desarrollados con base en el lugar de trabajo. La evaluación para la certificación está fundamentada en criterios y condiciones bajo las cuales cada logro será evaluado, las cuales son establecidas, explícitamente declaradas y publicadas con anticipación.

2) El Sector Empresarial

La convicción de algunos sectores empresariales de la utilidad al servicio de la calidad, la competitividad y el mejor desempeño laboral por medio de la promoción de programas de capacitación basados en las competencias que la fuerza de trabajo suele adquirir, en muchos casos convergen directamente con los modelos de

⁴⁶ Véase detalles sobre educación de adultos en Santa Lucía en www.unesco.org/education/uie/pdf/country/StLucia.pdf

gestión de recursos humanos y se aplican en fases como la selección, capacitación y promoción. Se citan a continuación algunas experiencias que se han venido conociendo a través de diferentes medios.

a) Brasil: La Asociación Brasileira de Mantenimiento (ABRAMAN): Desde hace varios años, con asesoría de Cinterfor, inició un proceso de certificación de trabajadores encaminado a mejorar el desempeño y la competitividad empresarial bajo la convicción documentada de que significativas disfunciones en el mantenimiento terminaban por incidir en desmejoras en la eficiencia y la productividad empresarial. ABRAMAN unificó las diferentes competencias requeridas para el desempeño eficiente en el área de mantenimiento y formuló un Programa Nacional de Calificación y Certificación (PNCC) con el objetivo de transformar la calidad y productividad de los servicios de mantenimiento en el país a través de la calificación de los profesionales para estas actividades y así atender las expectativas del mercado de mantenimiento en Brasil. El programa es monitoreado a través de un Consejo Nacional de Calificación y Certificación conformado por 35 empresas y asesorado por Comité de Calificación y Certificación que oficia como órgano ejecutivo del sistema.

b) Colombia: El Centro de Formación y Desarrollo Tecnológico de la Industria Papelera (CENPAPEL), ha desarrollado actividades para establecer un sistema de normalización, formación y certificación de competencias para los trabajadores de las empresas papeleras colombianas. En el sistema de CENPAPEL las competencias laborales son una estructura compleja de componentes identificables y medibles, lógica y funcionalmente relacionados entre sí que permiten el desempeño satisfactorio en situaciones reales de trabajo enmarcados dentro de estándares acordados. Estos componentes son conocimientos, habilidades, actitudes y valores; se encuentran relacionados en niveles, los cuales determinan cobertura de la población laboral, diferenciación entre conocimientos fundamentales, básicos, aplicados y habilidades tecnológicas, grados de autonomía y transferibilidad entre ámbitos de trabajo. Entre los logros que se propone alcanzar se encuentran: incremento en la competitividad de la fuerza laboral; desarrollo de un sistema de capacitación orientada por los criterios de eficiencia y rentabilidad; mayor flexibilidad en las estructuras ocupacionales que faciliten el avance tecnológico y la estructuración de nuevos esquemas de organización de la producción; un sistema de capacitación regido por la oferta y otro regido por la demanda satisfaciendo las necesidades reales del mercado laboral; reconocimiento de los conocimientos y destrezas adquiridos por la experiencia y fuera del ámbito académico y el de la capacitación como un proceso de formación continua a lo largo de la vida del trabajador.

c) Honduras: el Centro Asesor para el Desarrollo de los Recursos Humanos (CADERH) que funciona como una red de centros de capacitación, impulsa el modelo de Instrucción Basada en Competencias Laborales (IBC) una metodología de formación modular basada en competencias. El CADERH dispone de 750 módulos así como estándares ocupacionales para 54 puestos de trabajo; su red está conformada por 29 Centros. Tiene su origen en la necesidad identificada por un grupo de empresarios, líderes sindicales y profesionales de desarrollar, mejorar y fortalecer la capacidad y la calidad de la educación técnica y vocacional formal y no formal, dando respuestas a las demandas de los empleadores del sector privado.⁴⁷

d) Paraguay: la Cámara Paraguaya de la Construcción está desarrollando el Programa de Eficiencia y Competitividad de la Industria de la Construcción (PECC) con el objetivo de establecer un sistema de normalización, formación y certificación de competencia laboral de aplicación sectorial. El programa ha desarrollado un diagnóstico de las necesidades formativas del sector y prevé disponer de diseños curriculares modulares en 17 ocupaciones. Además desarrolla dos módulos transversales en las áreas de seguridad e higiene laboral y medio ambiente. Incluye también la ejecución de cursos de formación directamente en las obras y la capacitación de docentes para actualizarlos con el contenido de los nuevos programas. Tiene también como objetivo

47 CADERH, <http://www.caderh.hn>.

mejorar la calidad de la formación que brindan los Institutos de Capacitación del sector privado cuyos instructores se benefician de las acciones de capacitación ofrecidas por el PECC.

3) Los Ministerios de Trabajo y de Educación.

La preocupación pública por la generación de acciones de formación visando mejorar las condiciones de empleabilidad y crear marcos nacionales en los que se reconozcan las competencias adquiridas en el trabajo, ha propiciado una mayor intervención de los Ministerios del Trabajo y de Educación en la implementación de modelos de formación que respondan a las necesidades en el marco de las políticas activas de empleo. Diversas iniciativas fueron tomadas para incrementar la oferta formativa y también para organizar marcos o sistemas nacionales basados en la normalización, formación y certificación de competencias. A continuación, las experiencias de Argentina, Brasil, Chile y México.

a) Argentina: La Unidad Técnica de Certificación de Competencias (UTeCC) de la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, fue creada para proponer una serie de acciones referidas a la normalización y reconocimiento sectorial de saberes profesionales de las personas. Los antecedentes inmediatos de la presente Unidad Técnica, surgen del Programa de Certificación de Competencias Laborales. Los aprendizajes iniciados en el 2001 en el marco de dicho Programa se vincularon con cuatro sectores de actividad –pastelería artesanal, gráfica, metalurgia y mecánica automotriz– y sirven de base para el desarrollo de políticas estatales relativas a la normalización y certificación de trabajadores y trabajadoras. Con esto se pretende lograr: la apertura del diálogo social entre trabajadores y empleadores en campos estratégicos para el desarrollo de la competitividad de la Nación; la calidad de desempeño en el trabajo a los empleadores favoreciendo su competitividad; el derecho de los/as trabajadores/as en el acceso y permanencia en un trabajo digno, registrado, reconocido; el desarrollo de formaciones profesionales pertinentes a las necesidades tecno-productivas de los sectores; y a las expectativas de desarrollo profesional de los trabajadores y la movilidad de los trabajadores a partir de reconocer la calidad de sus desempeños en todo el ámbito nacional e internacional (MERCOSUR).

b) Brasil: el Ministerio de Educación ha formulado un marco de competencias para el ámbito de la formación profesional. El Consejo Nacional de Educación promulgó las Directrices Curriculares Nacionales para la educación profesional de nivel técnico. Las Directrices, promulgadas en 1999, se definen como un conjunto articulado de principios, criterios, definición de competencias profesionales generales del técnico por área profesional y procedimientos a ser observados por los sistemas de enseñanza y por las escuelas, en la organización y planificación de los cursos de nivel técnico. Estas directrices son de cumplimiento obligatorio para todas las instituciones que ofrecen formación para el trabajo en el nivel técnico. Un aspecto característico es que organizan la educación profesional en 20 áreas de actividad, y en cada una de estas áreas profesionales se desarrollaron “Referentes curriculares” en los cuales se detallan específicamente las competencias que constituyen cada una de las áreas. Los referentes incluyen las competencias, habilidades y bases tecnológicas, científicas e instrumentales. Durante el año 2003 se ha reactivado la discusión sobre la posible articulación de un sistema nacional de certificación en Brasil, ello implicaría no solamente mecanismos transparentes y legítimos para el reconocimiento de las competencias de los trabajadores, sino también la necesidad de disponer de un marco nacional de calificaciones como referencia nacional con la participación del Ministerio del Trabajo y del Empleo.

c) Chile: El sistema de capacitación para el trabajo en Chile está centrado en una estrategia mediante la cual el Ministerio del Trabajo a través del SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo) administra la “franquicia tributaria”, un mecanismo de incentivo fiscal mediante el cual las empresas pueden recuperar la inversión

efectuada en capacitación de sus trabajadores, restándola del monto a pagar anualmente por impuesto a la renta, sin que los pagos recuperables excedan el monto equivalente al 1% de las nóminas de pago mensual. Las empresas pueden elegir sus proveedores de capacitación entre los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) acreditados ante el SENCE para así poder beneficiarse de la franquicia por los gastos de capacitación incurridos. SENCE también maneja los fondos con los que se contrata la formación entre un amplio espectro de "Organismos Técnicos de Capacitación OTEC". Usualmente los fondos nacionales aplicados a capacitación se distribuyen en "programas sociales", focalizados en poblaciones vulnerables al desempleo, trabajadores cesantes o de primera vinculación quienes usualmente presentan bajos niveles educativos.

El programa "Chile Califica" fue creado con el propósito de establecer un sistema de educación y capacitación permanente que contribuya al desarrollo del país y al mejoramiento de las oportunidades de progreso de las personas. Es una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y del Ministerio del Trabajo y Previsión Social a través del SENCE; también cuenta con el apoyo de los Ministerios de Economía y Agricultura y de la Fundación Chile.

d) México: El Consejo de Normalización de Competencias Laborales (CONOCER) es una organización que promueve la generación de calificaciones de competencia laboral como también su certificación, creada con el objetivo de mejorar la calidad de las empresas, de los trabajadores y de las instituciones de formación del país. Es una iniciativa gubernamental, de carácter tripartito, con una identidad propia y claramente definida y funcionando como organismo rector. Este surge en el marco del Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) con el propósito de servir como una instancia articuladora mediante el cual las personas puedan acceder a esquemas de capacitación continua con base en estándares fijados de manera consensuada por los sectores productivo, laboral y educativo.

4) Los sindicatos de empleados

La creciente incorporación del enfoque de competencias laborales ha suscitado iniciativas de acción desde el ángulo de las organizaciones sindicales. Múltiples facetas de la competencia laboral fueron incorporándose a la vida empresarial; los cambios en la organización del trabajo, los conceptos como la multifuncionalidad, la selección basada en competencias, la formación por competencias, la remuneración por competencias y la evaluación por competencias, fueron todos aspectos que empezaron a evidenciarse en las relaciones laborales, que tiene como consecuencia el creciente número de pactos colectivos en los cuales el tema capacitación aparece como un aspecto más, así como en la incorporación de la formación en la legislación laboral. Un nivel de acercamiento de las organizaciones sindicales se está dando por la vía del diálogo social; en esquemas bipartitos o tripartitos, las opiniones e iniciativas de los trabajadores están considerándose en la conformación de sistemas de competencia laboral.

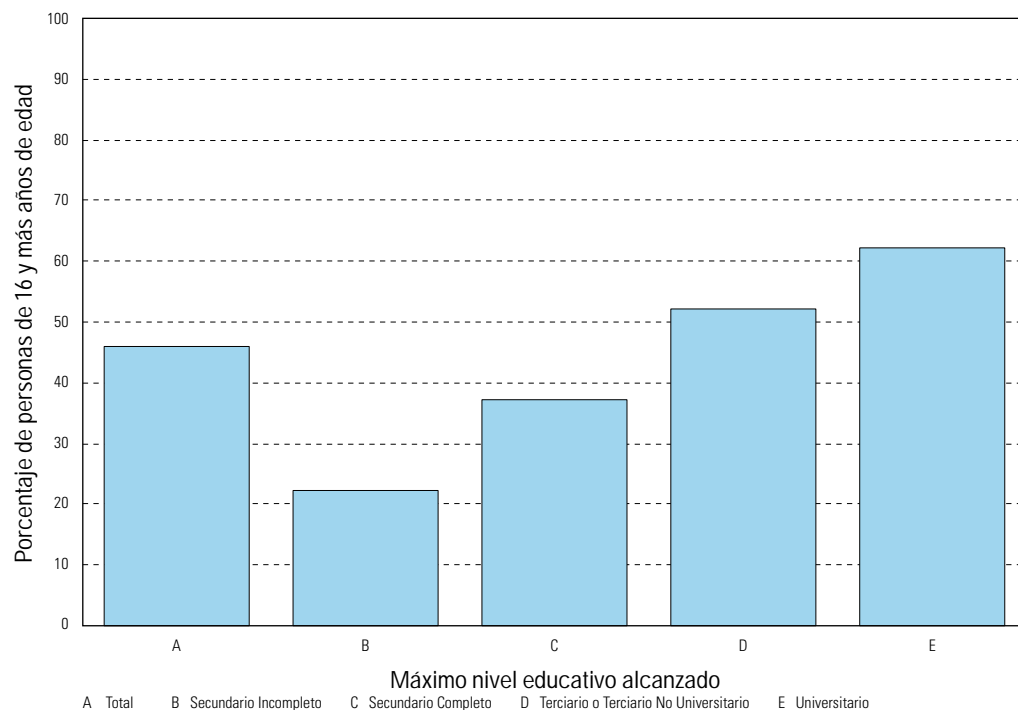
Las organizaciones de trabajadores vienen participando en las deliberaciones y reuniones de trabajo para la conformación de una Red de Certificación por competencias en el marco de un proyecto que se adelanta en el Brasil con la participación de la Secretaría de Formación Profesional (SEFOR) del Ministerio de Trabajo; del mismo modo, el Proyecto de Competencias Laborales que lidera la Dirección Nacional de Empleo en Uruguay cuenta con un Consejo Consultivo tripartito, por consiguiente, con participación de las organizaciones sindicales. En Argentina, la Escuela de Capacitación del Sindicato Obreros Pasteleros, Confiteros, Pizzeros, Heladeros y Alfajoreros, una organización sindical del sector de alimentos, participa en la oferta de programas de formación y ha iniciado durante el 2001 un proyecto de formación y certificación de competencia laboral. También en ese país el Centro de Capacitación del Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte ha planteado un proyecto similar en el ámbito de la competencia laboral.

Por otro lado, en el caso de países desarrollados, muchas veces la conclusión prácticamente universal de la educación secundaria no es suficiente como para garantizar empleabilidad y los desarrollos individuales mínimos en relación a las exigencias de la sociedad actual, con la proliferación de la tecnología de la información, la globalización y los cambios en las demandas de fuerza de trabajo por parte de las empresas. Es así que el aprendizaje permanente ha evidenciado un importante crecimiento entre la población joven y adulta.

Por ejemplo, en EEUU, la Encuesta Nacional de Hogares en Educación (NHES) del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) para los años 1991, 1995 y 1999,⁴⁸ presenta resultados que determinan un crecimiento del 55% de la población con al menos 16 años de edad, que no estando matriculados en educación secundaria o habiendo concluido estudios superiores, estaban participando en otros programas educativos post-secundarios de educación de adultos que no forman parte de la educación regular, mientras que la participación de la población para ese mismo grupo de edad en la educación superior se mantuvo estable durante el período analizado.

Según la NHES, alrededor de 90 millones de personas con 16 y más años de edad (46 por ciento), no escolarizadas en programas de educación secundaria regular, participaron en programas de adultos durante los doce meses anteriores a la fecha de la encuesta. Esta participación es independiente del tramo de edad y del nivel educativo alcanzado tal como lo evidencia el siguiente gráfico.

Gráfico 32 Porcentaje de población de 16 y más años de edad, no matriculados en programas de educación elemental o secundaria, que participaron en programas de educación de adultos durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Estados Unidos de Norteamérica. Año 1999.



Fuente: U.S. Departamento de Educación. NCES. NHES. http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_2/2_1/q6-1.asp.

⁴⁸ NHES 1999. Encuestas aleatoria por teléfono a la población de 16 años y más, no matriculados en educación primaria y secundaria realizada en 50 Estados y el DC, por NCES desde 3 de enero hasta 3 de abril de 1999. En www.nces.edu.gov

La menor participación en programas de adultos se da para el grupo de personas con nivel de educación secundario incompleto, los cuales se encuentran principalmente participando en programas de educación básica (ABE) o de educación general (GDE).⁴⁹

Por otro lado, las razones más frecuentes de la elección de dichos programas manifestadas por las personas entrevistadas, se refieren a la manutención y mejoramiento de las habilidades o conocimientos (alrededor del 90 por ciento para todos los grupos de edades), y la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos (alrededor del 75 por ciento para todos los grupos de edades); siendo la obtención de nuevos certificados o licencias, la opción menos elegida.

En el caso de Canadá, la situación es muy similar a la reflejada en el punto anterior. Datos de las encuestas realizadas por la Red Canadiense de Investigaciones en Políticas Públicas (CPNR) con la participación de la Red de Innovaciones de Aprendizajes a lo Largo de la Vida (WALL/NALL),⁵⁰ en busca de identificación de los procesos de aprendizaje informal⁵¹ y a lo largo de la vida, muestran que en el año 2004, el 81 por ciento de la población de 18 años y más, participó en programas de aprendizaje informal, mientras que el 34 por ciento atendió algún curso de adultos o talleres dentro de la estructura organizacional clásica durante el año en curso.

Sobre las razones e interés por este tipo de programas de aprendizaje informal, la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas tareas en el trabajo aparecen como las principales razones en la búsqueda de programas de aprendizaje.

La diversidad de situaciones en cada uno de los países de la Cumbre de las Américas, el complejo mapa de interrelaciones entre diversos actores con características e intereses propios, la amplia y variada oferta de programas educativos, la múltiple participación de instituciones y organismos con responsabilidad sobre dichos programas, junto con la ausencia de recolección sistemática de información sobre estas acciones, deriva en la dificultad de poder evaluar esta meta con base en información comparable entre los países. Si bien se ha hecho una síntesis de algunas de las iniciativas y resultados en varios de ellos, es importante insistir en que la meta no se refiere únicamente a la provisión de programas de educación de jóvenes y adultos destinados a subsanar carencias no abordadas oportunamente o a la formación y calificación para el trabajo, sino también a las oportunidades de desarrollo personal para personas que ya alcanzaron significativos niveles de educación formal.

3.4 OTROS ASPECTOS VINCULADOS A LOS ESFUERZOS PARA EL PROGRESO EDUCATIVO

Inversión en educación

Si bien la calidad de los servicios educativos obedece a la incidencia de múltiples factores, internos y externos al propio sistema educativo, es indudable que los niveles de inversión que se verifican en educación, impactan significativamente sobre la misma. Tanto los niveles de esfuerzo que realizan los países a efectos de la inversión en educación, como las formas y características de dicha inversión, producen mecanismos de impacto directo sobre la calidad de la educación de los países de la Cumbre de las Américas.

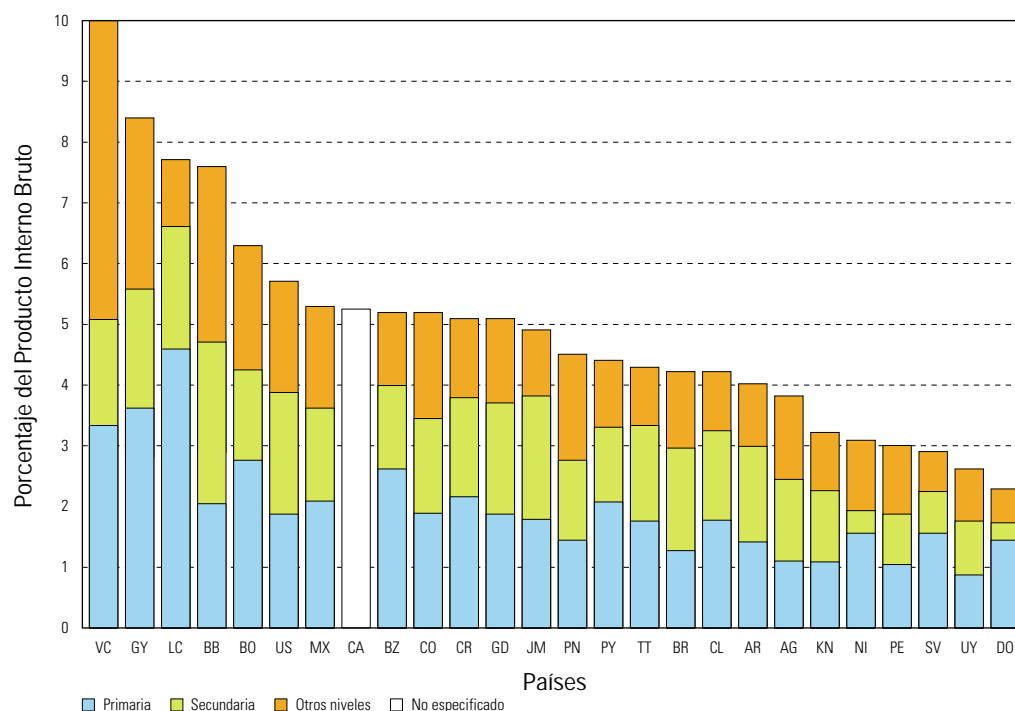
49 Véase http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_2/2_1/q6-1.asp.

50 Véase <http://www.nall.ca>.

51 *Aprendizaje informal es cualquier programa de aprendizaje que promueva aumento de conocimiento, habilidades o comprensión por parte de las personas, impartido fuera de la estructura organizacional básica.*

La disponibilidad de información relativa al gasto en educación permite tener una primera aproximación a estos temas. En este sentido, el siguiente gráfico muestra qué proporción de la riqueza nacional es destinada como inversión pública en educación.

Gráfico 33 Gasto público en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto según niveles educativos.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

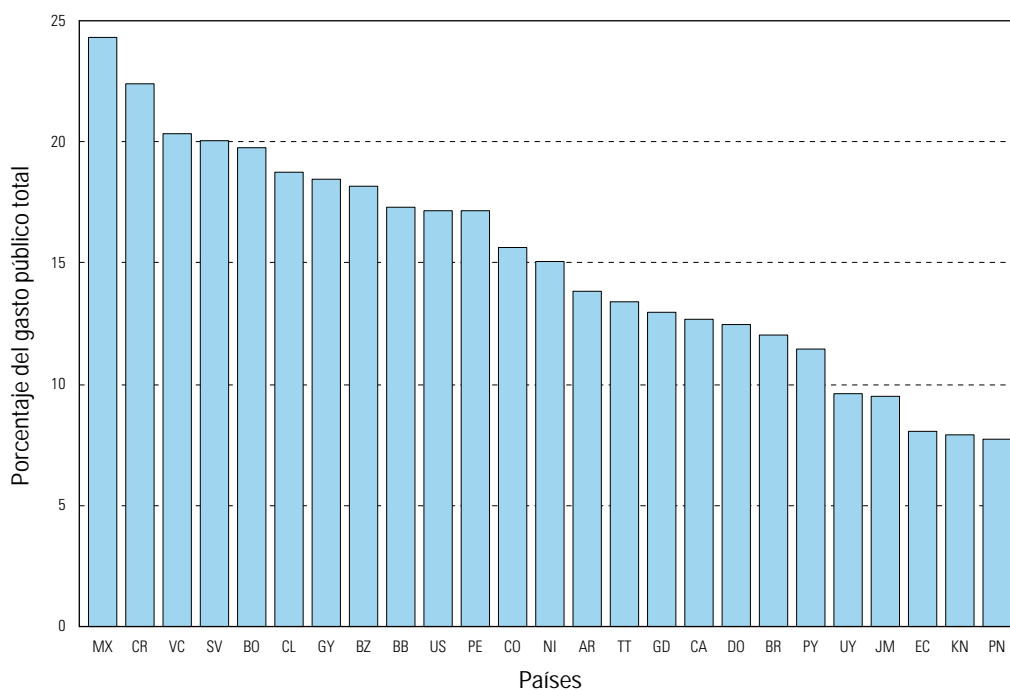
Como se puede apreciar, los países destinan entre 2,3 y 10,0 por ciento de su Producto Interno Bruto como gasto público en educación. Esta es una medida del esfuerzo que realiza cada país y tiene un carácter referencial, ya que dicha magnitud es dependiente de varios factores que presentan importantes diferencias entre países, entre estos factores destacan: la proporción de la matrícula que es atendida con financiamiento estatal; el tamaño de la población en edad de escolarización; el tamaño absoluto del Producto Interno Bruto; y el volumen de recursos públicos recaudados para financiar la operación del Estado.⁵²

La forma como este esfuerzo se distribuye entre los diferentes niveles educativos no muestra un único patrón ya que es dependiente tanto del tamaño relativo de la matrícula como de los correspondientes costos unitarios, variables que presentan importantes diferencias entre países.

De igual forma, es posible observar el nivel de prioridad presupuestal que los países brindan a la inversión en educación.

⁵² La comparación entre países debe tomar en cuenta todos estos factores a efectos de evitar juicios inapropiados. Así, un país con una gran riqueza nacional puede destinar un porcentaje menor de la misma que otro con menor nivel de riqueza para poder atender de una manera equivalente a una proporción similar de la población. Lo mismo se aplica para la comparación entre países con diferente estructura demográfica o con diferentes volúmenes relativos de recaudación. Por ejemplo, la recaudación tributaria usual en América Latina es de cerca de un 15 por ciento del producto, cuando en los países de la OCDE supera el 29 por ciento (CEPAL 1998, **El Pacto Fiscal, fortalezas, debilidades y desafíos**). Dado lo anterior, es que no resulta posible establecer un punto de referencia riguroso acerca de lo que sería un volumen mínimo requerido de inversión en términos del producto.

Gráfico 34 Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total.

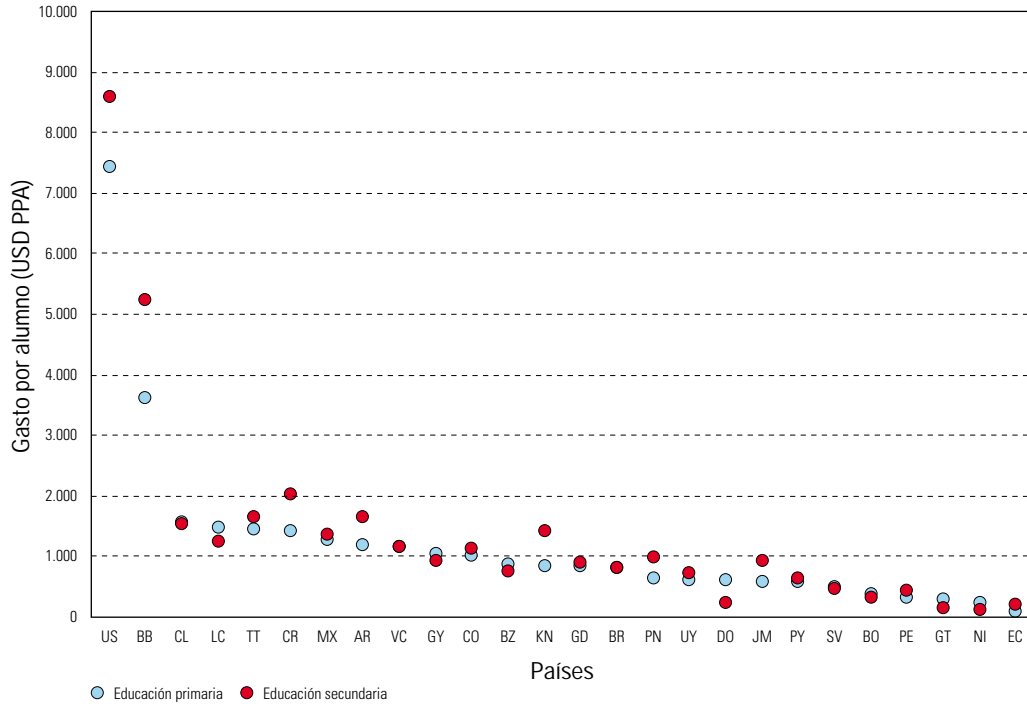


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Un número importante de países destina más de 15 por ciento del total de su gasto público a la educación, pero sólo tres (México, Costa Rica y San Vicente y las Granadinas) muestran niveles de asignación presupuestal de entre un cuarto y un quinto de los respectivos presupuestos públicos. En cinco países (Uruguay, Jamaica, Ecuador, San Cristóbal y Nieves, y Panamá) la asignación de recursos públicos a la educación no alcanza al 10 por ciento del total.

Estos niveles de esfuerzo se traducen en una asignación final de recursos que debe permitir brindar servicios educativos al conjunto de la población matriculada. Desde ese punto de vista, el esfuerzo anteriormente mostrado se traduce en asignaciones presupuestales que pueden compararse en términos de costos unitarios, o de gasto por alumno. Para este fin, es necesario usar una unidad monetaria comparable que tome en cuenta las diversas capacidades de poder adquisitivo dependientes de las estructuras de precios de cada país.

Gráfico 35 Gasto público en educación por alumno en dólares norteamericanos PPA.



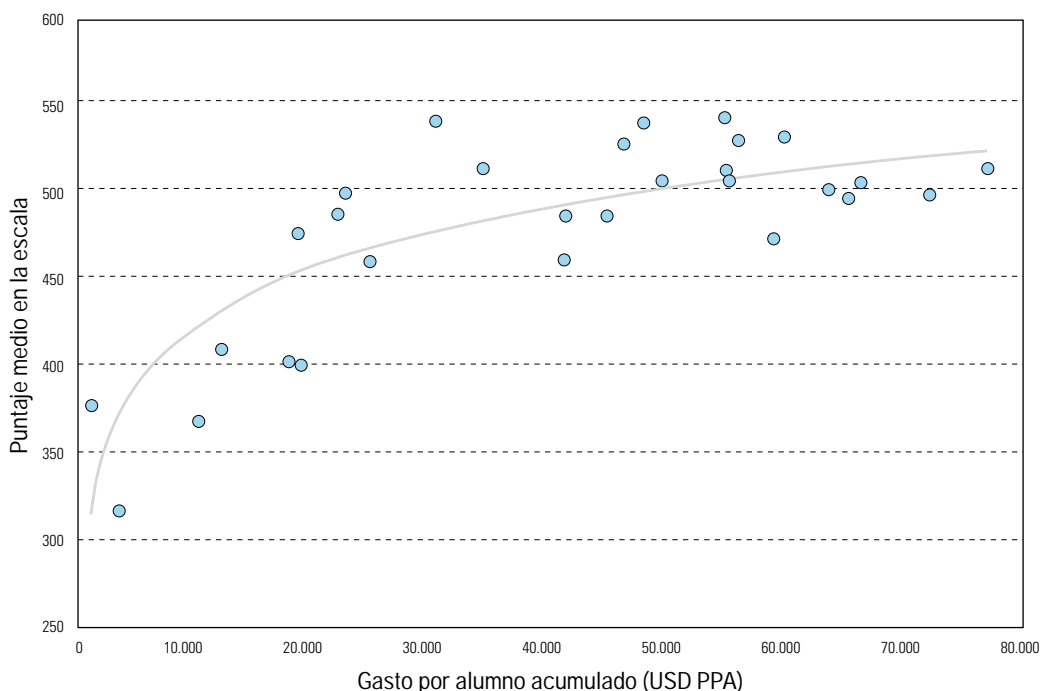
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO -UIS- base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Resulta claro que la mayor parte de los países invierten menos de 1.000 dólares norteamericanos PPA por alumno por año tanto en la educación primaria como secundaria. Este umbral es superado sólo por once países en educación primaria (EEUU, Barbados, Chile, Santa Lucía, Trinidad y Tobago, Costa Rica, México, Argentina, San Vicente y las Granadinas, Guyana y Colombia), dos de los cuales (EEUU y Barbados) muestran niveles de inversión sustancialmente más altos que los demás. La situación es muy similar en el caso de educación secundaria, donde también sólo once países superan el umbral de 1.000 dólares norteamericanos PPA por alumno por año, incluyendo en este grupo a San Cristóbal y Nieves y excluyendo a Guyana. Sin embargo, es importante notar que de los veintiséis países para los cuales se cuenta con información, dieciséis de ellos presentan niveles de inversión por alumno en educación secundaria mayores a los niveles en educación primaria.

Son estos niveles de inversión los que se traducen en la dotación de recursos materiales y humanos con los que se prestan los servicios educativos a los estudiantes. Si bien los esquemas de gestión constituyen una mediación que permite que esta inversión sea efectiva en menor o mayor grado, la dotación de recursos suficientes es una condición necesaria para brindar servicios de mayor calidad.

Como lo muestra PISA, existe una clara relación entre los niveles de inversión acumulados por alumno y los niveles de rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, como lo muestra este mismo estudio el impacto sobre el logro académico no se relaciona de modo lineal con el desempeño académico.

Gráfico 36 Relación entre gasto por alumno acumulado y puntajes alcanzados por países. PISA 2000.



Fuente: UNESCO/OCDE (2003) *Literacy skills for the World of tomorrow - further results from PISA 2000*.

El hecho que a partir de cierto punto la mayor inversión no se traduce necesariamente en mayores niveles de logro académico, no debe llevar a concluir que ese gasto adicional carece de sentido. De hecho, la mayor inversión permite brindar servicios adicionales y enriquecer el entorno de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en referencia a diversas competencias y capacidades, lo que redundaría en la calidad de los servicios independientemente de si impacta o no en el logro académico medido a través de pruebas estandarizadas. Este es un claro caso en el que se muestra la inconveniencia de equiparar la calidad de la educación sólo a los logros académicos de los alumnos.

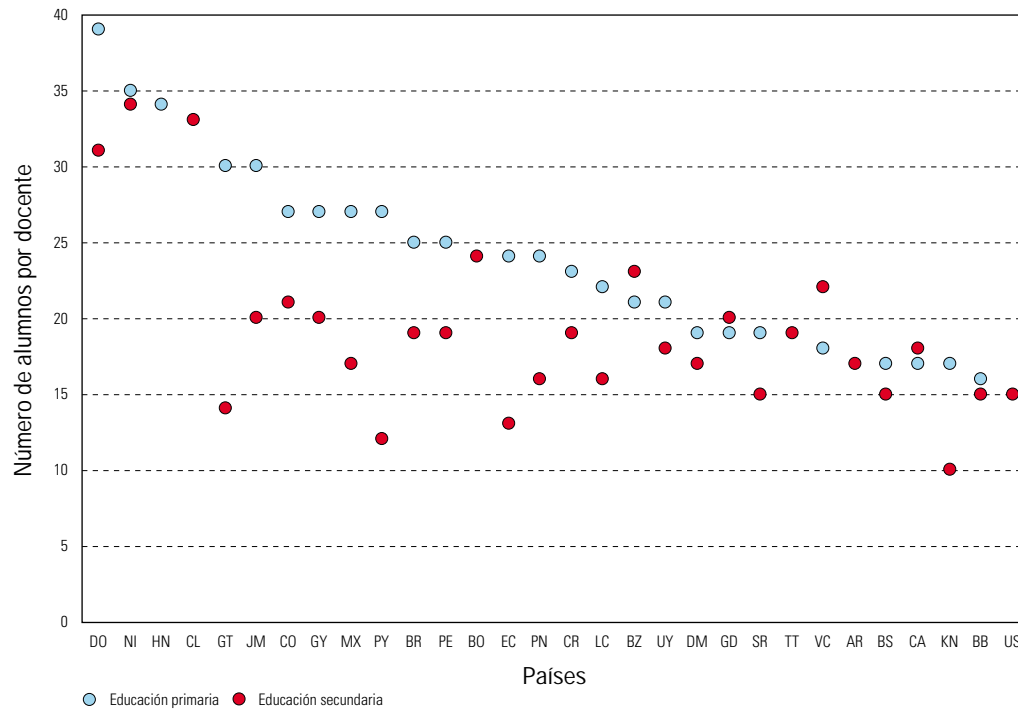
Uno de los elementos claves de la inversión en educación tiene relación con las políticas sobre el magisterio. Los maestros constituyen no sólo un agente clave del sistema educativo, sino también son el rubro principal de la inversión en educación.

El número de alumnos por docente es un indicador de los niveles de inversión en recursos humanos por alumno. El indicador compara la matrícula con el número de docentes expresados como equivalentes de tiempo completo. En ese sentido, es un indicador de inversión y no del tamaño de los grupos pedagógicos o secciones.

El gráfico siguiente muestra que con pocas excepciones (Belice, Granada, San Vicente y las Granadinas y Canadá) la inversión en docentes en educación primaria tiende a ser menor que en la educación secundaria en términos relativos al número de estudiantes. Esto se encuentra directamente vinculado a la manera como se administran los servicios educativos en educación secundaria que usualmente se basan en equipos docentes con profesionales de diversas especialidades.

En promedio, los países considerados invierten en un docente de tiempo completo por cada 24 estudiantes en educación primaria y por cada 19 estudiantes en educación secundaria. Asimismo, ambas distribuciones muestran una importante variabilidad de modo que en el caso de la educación primaria el ratio alumnos por docente oscila entre 15 y 39, mientras que en la educación secundaria lo hace entre 15 y 34.

Gráfico 37 Número de alumnos por docente en educación primaria y secundaria.

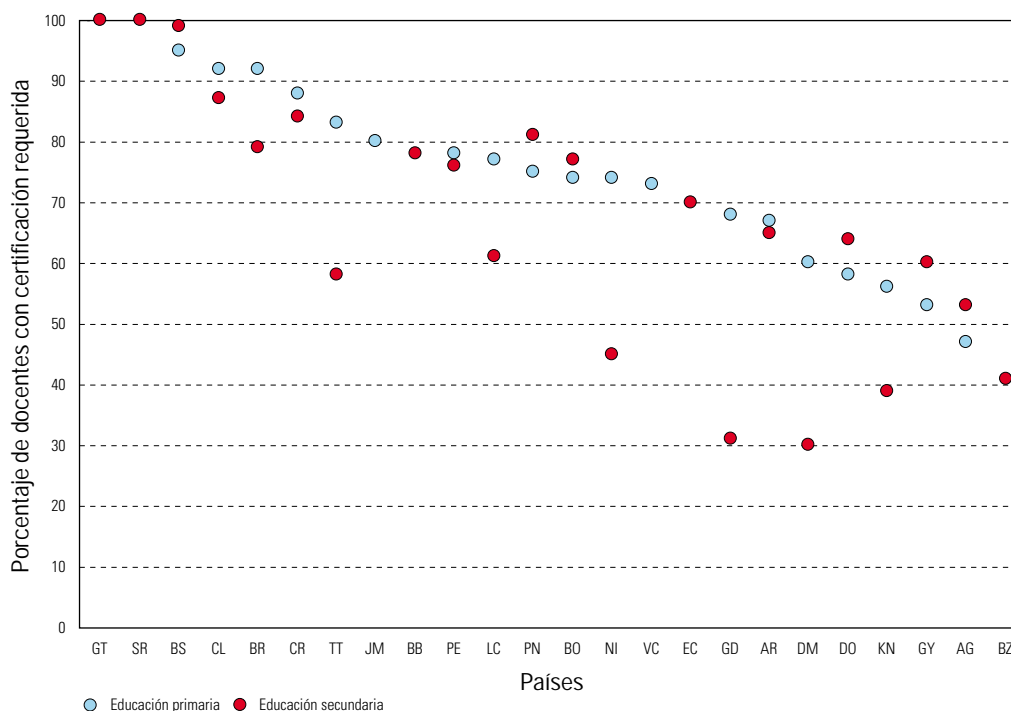


Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO -UIS- base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

Esta inversión en docentes, por su parte, se vincula también al grado en el que se reclutan docentes que cumplen con los requisitos de formación o certificación que la legislación nacional requiere a efectos de poder desempeñarse en un nivel educativo dado.

El siguiente gráfico muestra en qué proporción los docentes tanto de educación primaria como secundaria satisfacen dichos requerimientos nacionales.

Gráfico 38 Porcentaje de docentes con las certificaciones requeridas en educación primaria y secundaria.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO –UIS– base de datos de educación accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

En aproximadamente la mitad de los países, los requisitos de certificación son cumplidos por tres cuartas partes de los docentes tanto en la educación primaria como en la educación secundaria. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que no todos los países demandan los mismos requisitos de certificación formal o de competencias profesionales efectivas, y que la evidencia disponible muestra que estudiantes atendidos por docentes con formación terciaria universitaria tienden a lograr mejores resultados de aprendizaje.

Escolaridad obligatoria

Los niveles de escolaridad que los países establecen como objeto de la obligatoriedad presentan una información de primera importancia sobre la manera de como las políticas educativas abordan la garantía de los derechos educativos de las personas.

Existe, por una parte, poca claridad sobre las implicancias que tiene declarar un tramo educativo como obligatorio. ¿Quiénes son los sujetos obligados? ¿A qué están obligados? Al respecto, coexisten dos formas diferentes de abordar el tema:

Una primera forma permite identificar los tramos educativos que el Estado debe asegurar a todas las personas, de modo que éste debe o bien proveer dichos servicios de modo gratuito (a efectos de asegurar que nadie quede excluido en virtud de su no disponibilidad de recursos) o financiar dicha provisión de servicios. En algunos países, obligatoriedad es sinónimo de educación gratuita brindada por el Estado, es decir, el Estado es el obligado a brindar dichos servicios sin exclusiones.

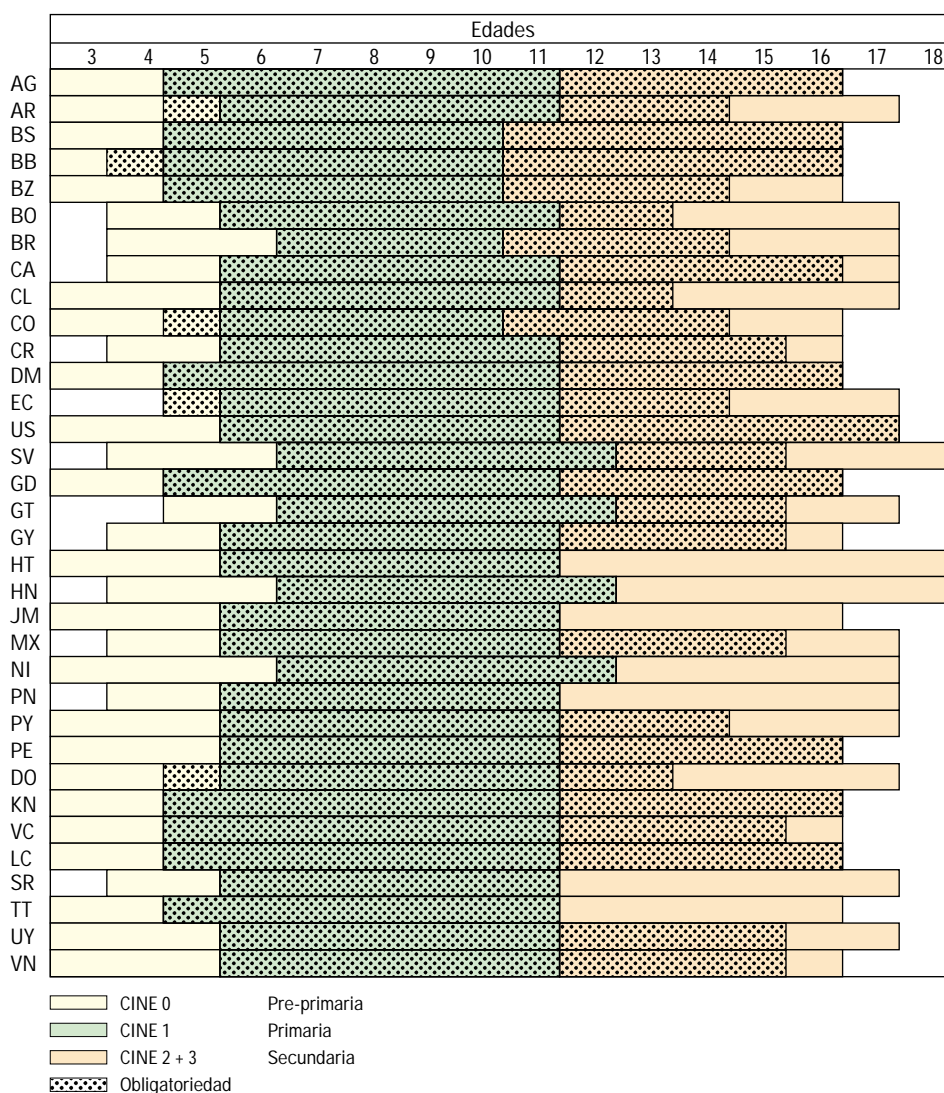
Una segunda manera, busca identificar los tramos educativos al que todo niño debe acceder siendo, por tanto, obligación de los padres asegurar que los niños puedan asistir a la escuela sea de modo privado o mediante una provisión o subsidio estatal.

Por otra parte, existen países que establecen la obligatoriedad en términos de las edades de las personas, mientras que otros países lo hacen en términos de los niveles educativos. El primer caso está principalmente asociado a la tradición anglosajona de organización de los sistemas educativos en la que, por otro lado, los primeros grados se organizan según las edades de los niños y, por lo mismo, la repetición es un fenómeno marginal. En el segundo caso, mayormente presente en América Latina, los servicios educativos se organizan alrededor de programas académicos vinculados pero no sujetos a las edades de los estudiantes.

Finalmente, la obligatoriedad está vinculada a lo que se consideran derechos educativos de las personas. En este sentido, la exigibilidad de éstos es un tema clave en la agenda social de los países.

Así, el siguiente gráfico muestra la estructura de los sistemas educativos vinculando dicha información a las edades oficialmente establecidas como propias de cada nivel, y destacando lo que se considera obligatorio.

Gráfico 39 Niveles educativos (CINE 0 a 3), edades oficiales de cursarlos y obligatoriedad. Año académico iniciado en 2002.



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (2005) *Global Education Digest* accesible en <http://www.uis.unesco.org>
 Notas: Véase el anexo de datos para los detalles sobre esta información.

La información contenida en este gráfico muestra que en el año 2002, todos los países consideran el tramo equivalente a la educación primaria (o el tramo de edades respectivo) como obligatorio. Asimismo, se muestra que la gran mayoría de los países consideran obligatoria al menos una parte de la educación secundaria (la baja secundaria), de modo que se ha tendido a generalizar la idea de que la educación primaria y la baja secundaria constituyen un núcleo básico exigible en favor de todos los niños. Sólo en siete países, la obligatoriedad no considera ningún grado más allá de la educación primaria.

Al mismo tiempo, en siete casos, la obligatoriedad cubre todo el período de la baja y alta secundaria.

Por otro lado, existe un grupo de cinco países que han empezado a extender la obligatoriedad hacia el nivel pre-escolar, empezando por el grado inmediatamente anterior al ingreso a la educación primaria.

Asimismo, en cinco países la primaria empieza a los 7 años de edad, cuando en la mayoría de los casos lo hace a los 6 o a los 5 como en 10 países del Caribe. Resulta de interés notar que cuatro de los cinco países en los que la educación primaria empieza más tarde son aquéllos donde los niveles de conclusión de ésta son más bajos.

4 CONCLUSIONES

El presente documento ha mostrado, a partir de un conjunto básico de indicadores internacionalmente comparables, la situación educativa de los países de la Cumbre de las Américas. Esta descripción se ha enfocado principalmente en las metas educativas adoptadas por dicha Cumbre. De la observación presentada es posible extraer tres grandes categorías de conclusiones.

La primera se vincula directamente a la situación de los países respecto de las metas educativas de la Cumbre de las Américas. En este terreno es posible observar lo siguiente:

- Si bien los países han desarrollado esfuerzos muy significativos en los últimos años, y los niveles de progreso observados son, en un grupo importante de casos, muy significativos, son pocos los que muestran una situación particularmente auspiciosa respecto del logro de las metas educativas de la Cumbre de las Américas. De no mediar esfuerzos de política particularmente sustantivos un número nada desdeñable de niños y jóvenes de estos países no verá asegurados los derechos que las metas de la Cumbre consagran.
- La culminación universal de la educación primaria es el elemento de las metas que, en general, se considera menos distante. Sin embargo, en sólo 18 países, poco más de 6 millones de jóvenes de 15 a 19 años aún no ha logrado culminar dicho nivel educativo. Se espera que, de no mediar esfuerzos adicionales, sólo 4 países hayan logrado para el año 2010 que al menos el 95 por ciento de su población en edad de egreso de la primaria haya efectivamente completado dicho nivel, es decir, sólo estos cuatro países se aproximarían de modo decidido a la meta aunque, incluso en aquellos casos, aún tendrán que realizar esfuerzos específicos para alcanzar al segmento de personas que no verían asegurado ese derecho.
- Asegurar la calidad de la educación primaria es, por otro lado, un desafío de importantes proporciones. En primer término, es importante avanzar en una comprensión amplia de este fenómeno de modo que las diferentes dimensiones que componen la calidad de los servicios educativos sea tenida en cuenta a la luz de lo que son los desafíos que los sistemas educativos tienen en el presente siglo. En segundo lugar, la observación de los niveles de logro académico que alcanzan los estudiantes muestra limitaciones muy importantes. El estudio del desempeño académico de los estudiantes, por otro lado, permite contar con pistas valiosas para el desarrollo de políticas y prácticas educativas eficaces tanto a escala nacional, como en el propio terreno de las instituciones educativas.
- Tanto los niveles de conclusión como de aprendizaje logrados por los estudiantes en la educación primaria muestran la prevalencia de problemas vinculados a la equidad. En efecto, las menores probabilidades de conclusión como los menores niveles de aprendizaje tienden a verificarse en los segmentos más desfavorecidos de la población de cada uno de los países.

- Los fenómenos anteriores se vinculan también a elementos clave de desperdicio de recursos originado en la repetición y al ingreso no oportuno a la educación primaria. En efecto, la sobre-edad es un fenómeno ampliamente extendido que conspira contra las probabilidades de conclusión de los estudiantes. Por otra parte, 5 mil 700 millones de dólares norteamericanos PPA son destinados cada año a sufragar los estudios en condición de repetidores de un contingente muy elevado de estudiantes. Esos recursos bien podrían representar una palanca adicional para mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y asegurar su derecho universal a concluir una educación primaria de calidad.
- El acceso a la educación secundaria muestra importantes niveles de avance. Once países ya han logrado asegurar que al menos el 75 por ciento de los jóvenes en edad de cursar dichos estudios lo esté haciendo.
- Sin embargo, si bien la Cumbre de las Américas no se ha planteado una meta numérica específica sobre los niveles de conclusión de la educación secundaria, éstos aún son muy limitados. Sólo tres países, de los dieciocho para los que se contó con información, muestran que al menos el 60 por ciento de su población de 20 a 24 años ha concluido la educación secundaria. En la mayor parte de los países observados esta proporción es inferior a la mitad.
- Al mismo tiempo, las disparidades entre grupos sociales con relación a la culminación de la educación secundaria son no sólo más marcadas, sino también más extendidas que en el caso de la educación primaria. Todos los países tienen que hacer esfuerzos significativos para cerrar las brechas de equidad hoy existentes.
- Por otra parte, el elemento de la meta que plantea la necesidad de contar con niveles de conclusión cada vez más elevados muestra una situación muy dispar en la que si bien se observa progresos importantes en varios países, existen otros en los que se percibe un estancamiento en los niveles de conclusión observados en los últimos 25 años.
- Si bien no existe evidencia suficiente sobre los niveles de calidad que se alcanzan en la educación secundaria, una aproximación primera e imperfecta puede ser dada por los logros de aprendizaje observados en la población de 15 años de edad. Al respecto, existe una clara distancia entre países como EEUU y Canadá y los países latinoamericanos para los que se cuenta con evidencia comparable. En efecto, no sólo la fracción de jóvenes de 15 años que accede a la educación secundaria es marcadamente diferente, sino también, los niveles de aprendizaje que éstos logran. Así por ejemplo, de acuerdo a las pautas del estudio PISA, mientras que EEUU y Canadá logran niveles de desempeño aceptables o superiores en lecto-escritura para aproximadamente dos tercios de la población, esta proporción se convierte en uno de cada cinco, en el mejor de los casos, en los países latinoamericanos observados.
- Los niveles de escolaridad que los países han considerado como sujetos a obligatoriedad no son un dato externo de descripción del sistema, sino que revelan los niveles de compromiso político de los Estados. En ese sentido, es importante anotar que aquellos países con menores niveles de obligatoriedad y que inician su educación primaria de modo más tardío, son justamente aquéllos en los que se verifican mayores dificultades respecto del progreso hacia las metas.
- La educación como proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida, incluye una variada oferta de programas educativos que atienden múltiples demandas en los países de la Cumbre. Si bien esta visión más comprensiva abarca acciones que van más allá de las actividades de perfeccionamiento, nivelación y promoción profesionales, existen aún desafíos importantes en la adquisición de competencias básicas para la población adulta. Los niveles de analfabetismo para la población con 15 y más años presentes en algunos países superan el 20 por ciento. Por otro lado, la expansión de los servicios de educación primaria y secundaria han contribuido a la reducción significativa del analfabetismo entre la

población joven (15 a 24 años). En algunos países, todavía existen importantes diferencias entre géneros en relación al analfabetismo, en detrimento de las mujeres. Y en todos los países para los cuales se dispone de información, el promedio de años de estudio para la población de 25 a 59 años, es significativamente menor en zonas rurales al compararlo con las zonas urbanas.

- Es posible identificar una variada oferta de programas educativos orientados hacia el mercado de trabajo, producto de la interacción y coordinación de diversas instancias organizacionales con intereses específicos en este tipo de formación. Instituciones de formación, el sector empresarial, los Ministerios de Educación y Trabajo, y los sindicatos de empleados, han colaborado en la construcción de un complejo esquema de sistemas de formación en competencias laborales que están destinados principalmente a la población de jóvenes y adultos. Sin embargo, es posible constatar que en algunos países existen otras instancias e intereses sobre programas educativos orientados hacia el desarrollo personal.

La segunda categoría de conclusiones tiene directa relación con algunos factores de contexto que subyacen a la situación antes descrita y cómo las diferentes políticas educativas lidian con dicho contexto con diverso grado de éxito. En este orden de ideas se puede anotar lo siguiente:

- Lamentablemente, es posible constatar una tendencia a que los países que se encuentran más distantes del logro de las metas planteadas en el ámbito de la Cumbre de las Américas, sean justamente aquellos países con menores niveles de riqueza relativa, menor nivel de desarrollo relativo, así como los que enfrentan mayores presiones sociales derivadas de mayores tasas de crecimiento y de dependencia demográficos.
- Sin embargo, la anterior tendencia no constituye una regla de hierro y se puede observar el caso de países que con menores recursos relativos y en condiciones más demandantes, han logrado no sólo niveles de progreso similares a los observados por los países en mejores condiciones, sino también que lo han hecho a ritmos de progreso bastante más marcados.
- Un caso ilustrativo en este sentido es el dado por Bolivia, país que muestra el mayor ritmo de crecimiento en los niveles de conclusión de la educación secundaria en los últimos 25 años. En ese sentido, la comprensión del proceso social que está detrás de este progreso, constituye una tarea que puede brindar importantes luces a países que, con condiciones sociales similares a las bolivianas, no muestran dichos niveles de progreso.
- En ese mismo sentido, llama la atención el limitado progreso o incluso el estancamiento observado respecto de algunas de las metas en países como Uruguay, Costa Rica y Honduras. En efecto, el caso de los niveles de conclusión de la educación secundaria en estos países debe llamar a reflexión.

La tercera categoría de conclusiones se relaciona con las necesidades, avances y vacíos de información relativos a la descripción de la situación educativas. Con relación a este tema, cabe mencionar los siguientes elementos:

- La elaboración del presente informe ha sido posible gracias a un esfuerzo sostenido tanto de los países como de la UNESCO a efectos de asegurar una producción regular y creciente de información internacionalmente comparable.
- En efecto, la comparación entre la información hoy disponible y aquella que pudo ser usada hace cuatro años para la elaboración del primer Panorama Educativo por el PRIE, muestra importantes niveles de progreso.
- Sin embargo, aún existe un conjunto amplio de áreas en las que es posible incrementar tanto la cantidad como la calidad de la información disponible. En efecto, áreas como las relativas a la información finan-

ciera siguen presentando desafíos importantes tanto en términos de cobertura, como en términos de la comparabilidad de los datos disponibles. Temas como el cálculo de números de docentes en equivalentes de tiempo completo, requieren aún de esfuerzos adicionales. Sin embargo, es posible pensar que un subconjunto muy amplio de los países que participan de la Cumbre de las Américas podrían incluso reportar mayores volúmenes de información que enriquecerían el análisis internacional comparado. Esta es una arena en la que el PRIE brinda un aporte concordado con el programa de acopio internacional de datos que conduce la UNESCO.

- Una de las áreas críticas en cuanto a la disponibilidad de información se vincula a ampliar las posibilidades de analizar las heterogeneidades en el interior de los países y la eventual relación que algunas de estas disparidades pueda tener con temas vinculados a la equidad. En este sentido, fortalecer los sistemas nacionales de información educativa como sistemas nacionales que están compuestos por diversos actores institucionales entre los que destacan los Ministerios de Educación y los Institutos Nacionales de Estadística, es también una tarea clave en la que el PRIE juega un rol armonizado con el programa regional de fortalecimiento de capacidades llevado a cabo por la UNESCO.
- Un área adicional donde se requiere esfuerzos importantes para asegurar que exista información que permita análisis internacionales comparados, es la vinculada a los contenidos y logros de aprendizaje educativos. En efecto, establecer necesidades básicas de aprendizaje que todo estudiante debe poder lograr, así como medir los niveles de desempeño de los estudiantes es una tarea clave. En este terreno, el PRIE ha iniciado un trabajo destinado a revisar experiencias que contribuyan a la definición de contenidos básicos. Asimismo, resulta de primera importancia contribuir a efectos de extender los esfuerzos que la UNESCO desarrolla a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en el área de la medición del logro académico de los estudiantes.

5 ANEXOS

5.1 PERFILES DE PAÍSES

El presente anexo contiene, para cada uno de los 34 países de la Cumbre de las Américas, una presentación sintética de la información considerada en este documento.

La sección central muestra, para cada indicador con información disponible, la posición relativa del país en comparación al promedio de los países. Para este fin, los valores de cada indicador han sido transformados a una escala común mediante un procedimiento de normalización de modo que los puntos indican cuánto se distancia el país del promedio regional en unidades de desviación estándar (definidas por las líneas discontinuas). Nótese también que valores mayores de un indicador no necesariamente significa “mejores” ya que esto depende de la naturaleza del indicador.

Finalmente, para cada indicador se anota el número de casos considerado a efectos de calcular el valor promedio de los países.

ANTIGUA Y BARBUDA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,44
Población (en miles):	69
Urbanización (%):	37,4
Población de 5 a 14 años (%):	n.d.
Población de 15 a 19 años (%):	n.d.
Pib per capita (en dólares ppa)	10.920

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	n.d.
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	n.d.



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSUPI/QINF PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFABETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

ARGENTINA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	2.767
Población (en miles):	37.928
Urbanización (%)	89,9
Población de 5 a 14 años (%)	18,0
Población de 15 a 19 años (%)	8,7
Pib per capita (en dólares ppa)	10.880

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	2,8
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	1,1
Tasa neta de matrícula en educación primaria	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	81



BAHAMAS



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	13,9
Población (en miles):	314
Urbanización (%)	89,2
Población de 5 a 14 años (%)	19,4
Población de 15 a 19 años (%)	9,4
Pib per capita (en dólares ppa)	17.280

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	4,5
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	86
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	76



BARBADOS



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,43
Población (en miles):	269
Urbanización (%)	51,1
Población de 5 a 14 años (%)	13,7
Población de 15 a 19 años (%)	7,8
Pib per capita (en dólares ppa)	15.290

Años de escolaridad obligatoria	13
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	0,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	0,2
Tasa neta de matrícula en educación primaria	100
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	90



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
●	IDH (34)	●
●	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	●
●	% URBANIZACIÓN (34)	●
●	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	●
●	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	●
●	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	●
●	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	●
●	COEFICIENTE GINI (18)	●
●	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	●
●	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	●
●	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	●
●	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	●
●	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	●
●	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	●
●	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	●
●	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	●
●	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	●
●	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	●
●	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	●
●	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	●
●	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	●
●	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	●
●	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	●
●	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	●
●	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	●
●	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	●
●	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	●
●	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	●
●	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	●
●	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	●
●	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	●
●	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	●
●	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	●
●	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	●
●	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	●
●	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	●
●	OSUP/QUIN PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	●
●	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	●
●	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	●
●	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	●
●	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	●
●	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	●
●	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	●
●	ANALFABETISMO ADULTO (33)	●
●	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	●
●	ANALFABETISMO JOVEN (25)	●
●	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	●
●	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	●
●	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	●
●	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	●
●	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	●

BELICE



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	23,0
Población (en miles):	253
Urbanización (%)	48,2
Población de 5 a 14 años (%)	25,1
Población de 15 a 19 años (%)	11,2
Pib per capita (en dólares ppa)	6.080

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	23,1
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	15,8
Tasa neta de matrícula en educación primaria	99
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	69



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSUP/OINF PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFABETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

BOLIVIA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	1.099
Población (en miles):	8.697
Urbanización (%)	62,9
Población de 5 a 14 años (%)	25,2
Población de 15 a 19 años (%)	10,3
Pib per capita (en dólares ppa)	2.460

Años de escolaridad obligatoria	8
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	13,5
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	2,7
Tasa neta de matrícula en educación primaria	95
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	71



BRASIL



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	8.512
Población (en miles):	174.485
Urbanización (%)	82,4
Población de 5 a 14 años (%)	18,9
Población de 15 a 19 años (%)	10,1
Pib per capita (en dólares ppa)	7.770

Años de escolaridad obligatoria	8
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	11,6
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	3,4
Tasa neta de matrícula en educación primaria	97
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	75



CANADÁ



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	9.985
Población (en miles):	31.414
Urbanización (%)	80,1
Población de 5 a 14 años (%)	13,0
Población de 15 a 19 años (%)	6,7
Pib per capita (en dólares ppa)	29.840

Años de escolaridad obligatoria	11
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	1,0
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	n.d.



CHILE



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	757
Población (en miles):	15.579
Urbanización (%)	86,6
Población de 5 a 14 años (%)	18,6
Población de 15 a 19 años (%)	8,6
Pib per capita (en dólares ppa)	9.820

Años de escolaridad obligatoria	8
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	4,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	1,0
Tasa neta de matrícula en educación primaria	86
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	79



COLOMBIA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	1.139
Población (en miles):	43.745
Urbanización (%)	76,0
Población de 5 a 14 años (%)	21,2
Población de 15 a 19 años (%)	9,6
Pib per capita (en dólares ppa)	6.370

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	5,8
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	2,4
Tasa neta de matrícula en educación primaria	87
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	55



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSU/PI/INF PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFABETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

COSTA RICA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	51,1
Población (en miles):	3.942
Urbanización (%)	60,1
Población de 5 a 14 años (%)	20,8
Población de 15 a 19 años (%)	10,3
Pib per capita (en dólares ppa)	8.840

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	4,2
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	1,6
Tasa neta de matrícula en educación primaria	90
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	53



DOMINICA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,75
Población (en miles):	72
Urbanización (%)	71,7
Población de 5 a 14 años (%)	n.d.
Población de 15 a 19 años (%)	n.d.
Pib per capita (en dólares ppa)	5.640

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	23,6
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	81
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	92



ECUADOR



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio(en miles de km ²):	284
Población (en miles):	13.112
Urbanización (%)	61,3
Población de 5 a 14 años (%)	22,0
Población de 15 a 19 años (%)	10,5
Pib per capita (en dólares ppa)	3.580

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	9,0
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	3,6
Tasa neta de matrícula en educación primaria	100
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	50



EEUU



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	9.629
Población (en miles):	288.369
Urbanización (%)	79,8
Población de 5 a 14 años (%)	14,5
Población de 15 a 19 años (%)	7,1
Pib per capita (en dólares ppa)	35.750

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	1,0
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	92
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	88



EL SALVADOR



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	21,0
Población (en miles):	6.524
Urbanización (%)	59,3
Población de 5 a 14 años (%)	22,8
Población de 15 a 19 años (%)	10,0
Pib per capita (en dólares ppa)	4.890

Años de escolaridad obligatoria	9
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	20,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	11,1
Tasa neta de matrícula en educación primaria	90
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	49



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSUP/QUIN PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (14)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFABETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

GRANADA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,34
Población (en miles):	102
Urbanización (%)	40,0
Población de 5 a 14 años (%)	n.d.
Población de 15 a 19 años (%)	n.d.
Pib per capita (en dólares ppa)	7.280

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	5,6
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	100



GUATEMALA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	109
Población (en miles):	11.992
Urbanización (%)	45,9
Población de 5 a 14 años (%)	27,1
Población de 15 a 19 años (%)	11,2
Pib per capita (en dólares ppa)	4.080

Años de escolaridad obligatoria	9
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	30,9
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	17,8
Tasa neta de matrícula en educación primaria	87
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	30



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSUP/OINF PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFABETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

GUYANA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	215
Población (en miles):	772
Urbanización (%)	37,1
Población de 5 a 14 años (%)	19,4
Población de 15 a 19 años (%)	10,1
Pib per capita (en dólares ppa)	4.260

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	3,5
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	99
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	n.d.



HAÍTÍ



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	27,8
Población (en miles):	8.286
Urbanización (%)	36,9
Población de 5 a 14 años (%)	25,5
Población de 15 a 19 años (%)	12,6
Pib per capita (en dólares ppa)	1.610

Años de escolaridad obligatoria	6
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	48,1
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	33,8
Tasa neta de matrícula en educación primaria	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	n.d.



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
	IDH (34)	
	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	
	% URBANIZACIÓN (34)	
	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	
	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	
	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	
	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	
	COEFICIENTE GINI (18)	
	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	
	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	
	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	
	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	
	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	
	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	
	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	
	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	
	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	
	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	
	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	
	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	
	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	
	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	
	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	
	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	
	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	
	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	
	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	
	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	
	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	
	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	
	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	
	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	
	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	
	OSUP/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	
	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	
	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	
	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	
	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	
	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	
	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	
	ANALFABETISMO ADULTO (33)	
	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	
	ANALFABETISMO JOVEN (25)	
	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	
	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	
	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	
	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	
	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	

HONDURAS



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	112
Población (en miles):	6.755
Urbanización (%)	45,2
Población de 5 a 14 años (%)	26,3
Población de 15 a 19 años (%)	11,1
Pib per capita (en dólares ppa)	2.600

Años de escolaridad obligatoria	6
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	20,0
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	11,1
Tasa neta de matrícula en educación primaria	87
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	n.d.



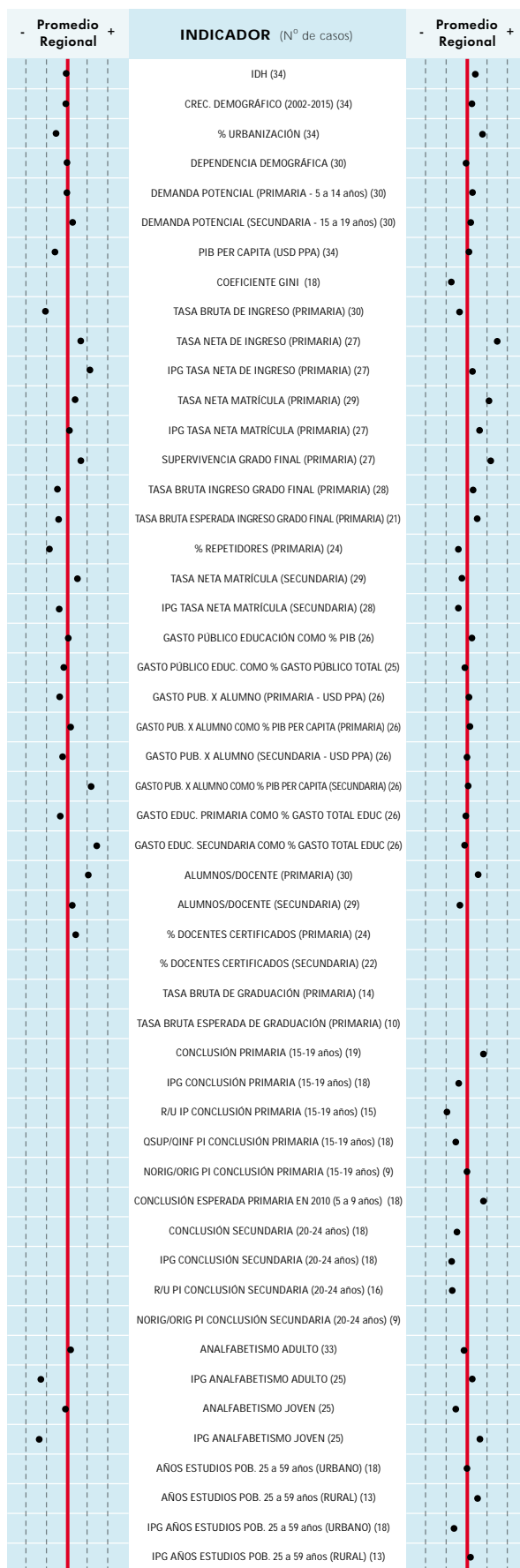
JAMAICA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	11,0
Población (en miles):	2.613
Urbanización (%)	52,1
Población de 5 a 14 años (%)	20,7
Población de 15 a 19 años (%)	10,3
Pib per capita (en dólares ppa)	3.980

Años de escolaridad obligatoria	6
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	12,4
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	5,5
Tasa neta de matrícula en educación primaria	95
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	75



MÉXICO



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	1.973
Población (en miles):	100.921
Urbanización (%)	75,2
Población de 5 a 14 años (%)	21,8
Población de 15 a 19 años (%)	10,2
Pib per capita (en dólares ppa)	8.970

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	9,7
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	2,4
Tasa neta de matrícula en educación primaria	99
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	63



NICARAGUA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	129
Población (en miles):	5.335
Urbanización (%)	56,9
Población de 5 a 14 años (%)	26,7
Población de 15 a 19 años (%)	11,5
Pib per capita (en dólares ppa)	2.470

Años de escolaridad obligatoria	6
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	23,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	13,8
Tasa neta de matrícula en educación primaria	85
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	39



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSUP/QUIN PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (14)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

PANAMÁ



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	78,2
Población (en miles):	2.940
Urbanización (%)	56,8
Población de 5 a 14 años (%)	20,2
Población de 15 a 19 años (%)	9,4
Pib per capita (en dólares ppa)	6.170

Años de escolaridad obligatoria	6
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	8,1
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	3,9
Tasa neta de matrícula en educación primaria	100
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	63



PARAGUAY



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	407
Población (en miles):	5.510
Urbanización (%)	56,6
Población de 5 a 14 años (%)	25,0
Población de 15 a 19 años (%)	11,0
Pib per capita (en dólares ppa)	4.610

Años de escolaridad obligatoria	9
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	8,4
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	3,7
Tasa neta de matrícula en educación primaria	89
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	51



PERÚ



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	1.285
Población (en miles):	26.749
Urbanización (%)	73,5
Población de 5 a 14 años (%)	22,3
Población de 15 a 19 años (%)	10,1
Pib per capita (en dólares ppa)	5.010

Años de escolaridad obligatoria	11
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	12,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	3,2
Tasa neta de matrícula en educación primaria	100
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	69



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
•	IDH (34)	•
•	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	•
•	% URBANIZACIÓN (34)	•
•	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	•
•	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	•
•	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	•
•	COEFICIENTE GINI (18)	•
•	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	•
•	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	•
•	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	•
•	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	•
•	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	•
•	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	•
•	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	•
•	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	•
•	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	•
•	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	•
•	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	•
•	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	•
•	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	•
•	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	•
•	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	•
•	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	•
•	OSU/PI/INF PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	•
•	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	•
•	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	•
•	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	•
•	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	•
•	ANALFABETISMO ADULTO (33)	•
•	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	•
•	ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	•
•	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	•

REPÚBLICA DOMINICANA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	48,7
Población (en miles):	8.635
Urbanización (%)	58,9
Población de 5 a 14 años (%)	21,5
Población de 15 a 19 años (%)	10,7
Pib per capita (en dólares ppa)	6.640

Años de escolaridad obligatoria	9
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	12,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	6,0
Tasa neta de matrícula en educación primaria	96
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	36



SAN CRISTOBAL Y NIEVES



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,26
Población (en miles):	46
Urbanización (%)	32,4
Población de 5 a 14 años (%)	n.d.
Población de 15 a 19 años (%)	n.d.
Pib per capita (en dólares ppa)	12.420

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	2,2
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	90
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	95



SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,39
Población (en miles):	117
Urbanización (%)	57,2
Población de 5 a 14 años (%)	21,6
Población de 15 a 19 años (%)	11,5
Pib per capita (en dólares ppa)	5.460

Años de escolaridad obligatoria	11
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	16,9
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	n.d.
Tasa neta de matrícula en educación primaria	99
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	58



SANTA LUCÍA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	0,62
Población (en miles):	159
Urbanización (%)	30,1
Población de 5 a 14 años (%)	20,9
Población de 15 a 19 años (%)	10,2
Pib per capita (en dólares ppa)	5.300

Años de escolaridad obligatoria	12
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	9,9
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	4,6
Tasa neta de matrícula en educación primaria	100
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	76



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
	IDH (34)	
	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	
	% URBANIZACIÓN (34)	
	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	
	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	
	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	
	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	
	COEFICIENTE GINI (18)	
	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	
	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	
	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	
	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	
	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	
	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	
	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	
	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	
	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	
	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	
	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	
	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	
	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	
	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	
	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	
	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	
	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	
	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	
	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	
	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	
	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	
	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	
	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	
	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	
	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	
	OSUP/QINF PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	
	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	
	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	
	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	
	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	
	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	
	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	
	ANALFABETISMO ADULTO (33)	
	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	
	ANALFABETISMO JOVEN (25)	
	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	
	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	
	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	
	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	
	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	

SURINAM



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	163
Población (en miles):	423
Urbanización (%)	75,4
Población de 5 a 14 años (%)	20,0
Población de 15 a 19 años (%)	11,3
Pib per capita (en dólares ppa)	6.590

Años de escolaridad obligatoria	6
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	12,0
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	6,5
Tasa neta de matrícula en educación primaria	97
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	64



- Promedio Regional +	INDICADOR (Nº de casos)	- Promedio Regional +
	IDH (34)	
	CREC. DEMOGRÁFICO (2002-2015) (34)	
	% URBANIZACIÓN (34)	
	DEPENDENCIA DEMOGRÁFICA (30)	
	DEMANDA POTENCIAL (PRIMARIA - 5 a 14 años) (30)	
	DEMANDA POTENCIAL (SECUNDARIA - 15 a 19 años) (30)	
	PIB PER CAPITA (USD PPA) (34)	
	COEFICIENTE GINI (18)	
	TASA BRUTA DE INGRESO (PRIMARIA) (30)	
	TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	
	IPG TASA NETA DE INGRESO (PRIMARIA) (27)	
	TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (29)	
	IPG TASA NETA MATRÍCULA (PRIMARIA) (27)	
	SUPERVIVENCIA GRADO FINAL (PRIMARIA) (27)	
	TASA BRUTA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (28)	
	TASA BRUTA ESPERADA INGRESO GRADO FINAL (PRIMARIA) (21)	
	% REPETIDORES (PRIMARIA) (24)	
	TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (29)	
	IPG TASA NETA MATRÍCULA (SECUNDARIA) (28)	
	GASTO PÚBLICO EDUCACIÓN COMO % PIB (26)	
	GASTO PÚBLICO EDUC. COMO % GASTO PÚBLICO TOTAL (25)	
	GASTO PUB. X ALUMNO (PRIMARIA - USD PPA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (PRIMARIA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO (SECUNDARIA - USD PPA) (26)	
	GASTO PUB. X ALUMNO COMO % PIB PER CAPITA (SECUNDARIA) (26)	
	GASTO EDUC. PRIMARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	
	GASTO EDUC. SECUNDARIA COMO % GASTO TOTAL EDUC (26)	
	ALUMNOS/DOCENTE (PRIMARIA) (30)	
	ALUMNOS/DOCENTE (SECUNDARIA) (29)	
	% DOCENTES CERTIFICADOS (PRIMARIA) (24)	
	% DOCENTES CERTIFICADOS (SECUNDARIA) (22)	
	TASA BRUTA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (14)	
	TASA BRUTA ESPERADA DE GRADUACIÓN (PRIMARIA) (10)	
	CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (19)	
	IPG CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	
	R/U IP CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (15)	
	OSUP/QUIN PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (18)	
	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN PRIMARIA (15-19 años) (9)	
	CONCLUSIÓN ESPERADA PRIMARIA EN 2010 (5 a 9 años) (18)	
	CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	
	IPG CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (18)	
	R/U PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (16)	
	NORIG/ORIG PI CONCLUSIÓN SECUNDARIA (20-24 años) (9)	
	ANALFABETISMO ADULTO (33)	
	IPG ANALFABETISMO ADULTO (25)	
	ANALFABETISMO JOVEN (25)	
	IPG ANALFABETISMO JOVEN (25)	
	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	
	AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	
	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (URBANO) (18)	
	IPG AÑOS ESTUDIOS POB. 25 a 59 años (RURAL) (13)	

TRINIDAD Y TOBAGO



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	5,1
Población (en miles):	1.318
Urbanización (%)	75,0
Población de 5 a 14 años (%)	16,7
Población de 15 a 19 años (%)	10,9
Pib per capita (en dólares ppa)	9.430

Años de escolaridad obligatoria	7
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	1,5
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	0,2
Tasa neta de matrícula en educación primaria	91
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	72



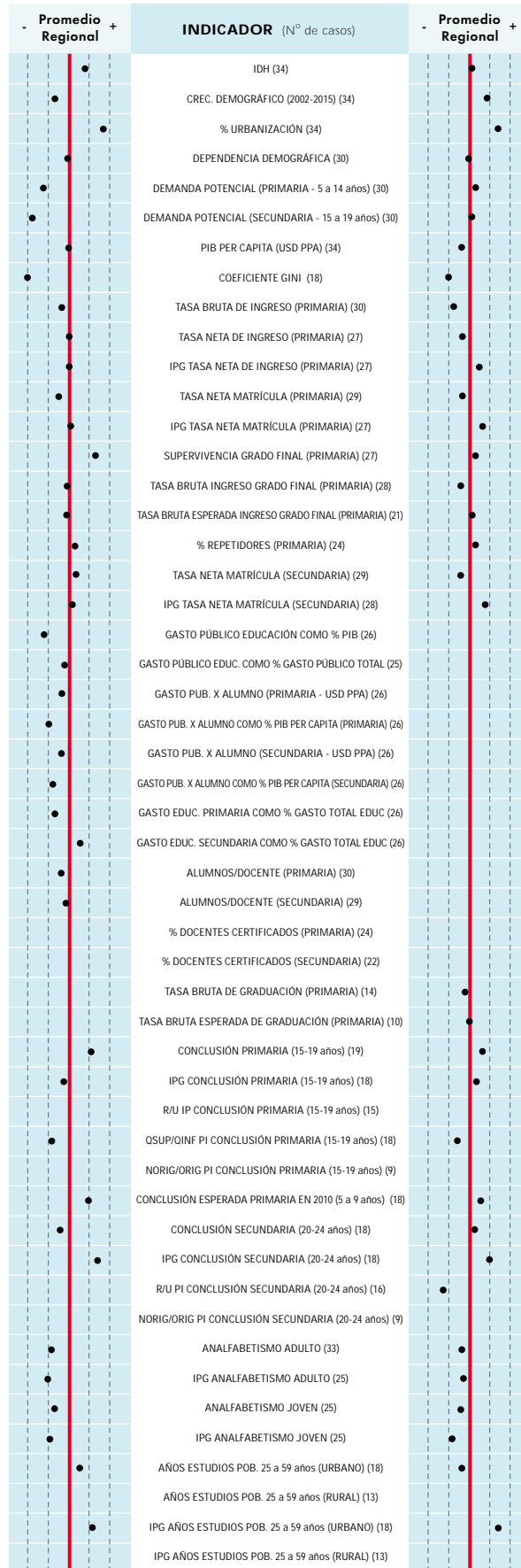
URUGUAY



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	176
Población (en miles):	3.381
Urbanización (%)	92,4
Población de 5 a 14 años (%)	16,3
Población de 15 a 19 años (%)	7,5
Pib per capita (en dólares ppa)	7.830

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	2,3
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	0,9
Tasa neta de matrícula en educación primaria	90
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	73



VENEZUELA



INFORMACIÓN BÁSICA

Territorio (en miles de km ²):	912
Población (en miles):	25.093
Urbanización (%)	87,4
Población de 5 a 14 años (%)	21,8
Población de 15 a 19 años (%)	10,1
Pib per capita (en dólares ppa)	5.380

Años de escolaridad obligatoria	10
Tasa de analfabetismo adulto (15 años y más)	7,0
Tasa de analfabetismo joven (15 a 24 años)	2,8
Tasa neta de matrícula en educación primaria	91
Tasa neta de matrícula en educación secundaria	59



FUENTES Y NOTAS

-
1. Área geográfica: disponibles en <http://www.worldfactsandfigures.com> or <http://geography.about.com>.
 2. Población. División de Población de las Naciones Unidas (World Population Prospects. The 2002 revision) en World Development Indicators Database, World Bank, July 2003.
 3. Tasa de analfabetismo: Literacy Statistics - Unesco, Mayo 2005 y UN Population Division, The 2002 Population Revision, Year 2002 Estimates. Human Development Report 2004. Datos de países en que la información para el período 2000 - 2004 no estaban disponibles fueron estimados por el UIS. Las definiciones son diferentes para los países, normalmente basado en auto declaración o nivel educativo alcanzado como proxy. De este modo la comparación debe ser tomada con restricciones.
AR, BB, BZ, BO, BR, CL, CO, CR, EC, SV, GT, HT, HN, JM, MX, NI, PN, PY, PE, DO, LC, SR, TT, UY, VN datos de Literacy Statistics - Unesco
BS, CA, DM, US, GD, GY, KN, VC datos de UNDP - HDR 2004.
DM, GD, GY, LC y VC datos del CARICOM.
AG, BS y KN datos del OECS.
 4. Escolarización obligatoria: UIS/UNESCO Statistics Database en http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5275&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.
 5. Tasas netas de matrícula (primaria y secundaria): UIS/UNESCO Statistics Database en http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=5275&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.
-

5.2 TABLAS DE DATOS

INFORMACIÓN GENERAL

ID	PAÍS	Índice de Desarrollo Humano ⁽¹⁾	Tasa de crecimiento demográfico (media anual 2002-2015) ⁽²⁾	Porcentaje de población urbana ⁽³⁾	Índice de dependencia demográfica ⁽⁴⁾	PIB per capita (USD PPA) ⁽⁵⁾	Coefficiente de Gini (Ingresos) ⁽⁶⁾	Tasa de analfabetismo de la población adulta (15 años y más) ⁽⁷⁾	Tasa de analfabetismo de la población adulta (Hombres 15 años y más) ⁽⁷⁾
AG	Antigua y Barbuda	0,800	0,4	37,4	-	10.920	-	-	-
AR	Argentina	0,853	1,0	89,9	59,2	10.880	0,590	2,8	2,8
BS	Bahamas	0,815	0,9	89,2	52,7	17.280	-	4,5	-
BB	Barbados	0,888	0,3	51,1	42,9	15.290	-	0,3	0,3
BZ	Belice	0,737	1,8	48,2	73,3	6.080	-	23,1	23,3
BO	Bolivia	0,681	1,7	62,9	76,7	2.460	0,614	13,5	7,1
BR	Brasil	0,775	1,0	82,4	50,8	7.770	0,639	11,6	11,7
CA	Canadá	0,943	0,7	80,1	45,3	29.840	-	1,0	-
CL	Chile	0,839	1,1	86,6	54,6	9.820	0,550	4,3	4,2
CO	Colombia	0,773	1,4	76,0	58,7	6.370	0,575	5,8	6,3
CR	Costa Rica	0,834	1,6	60,1	56,0	8.840	0,488	4,2	4,3
DM	Dominica	0,743	0,2	71,7	-	5.640	-	23,6	-
EC	Ecuador	0,735	1,3	61,3	61,6	3.580	0,513	9,0	7,7
US	EEUU	0,939	1,0	79,8	51,1	35.750	-	1,0	-
SV	El Salvador	0,720	1,3	59,3	67,8	4.890	0,525	20,3	17,6
GD	Granada	0,745	-0,3	40,0	-	7.280	-	5,6	-
GT	Guatemala	0,649	2,3	45,9	87,3	4.080	0,543	30,9	24,6
GY	Guyana	0,719	0,1	37,1	54,1	4.260	-	3,5	-
HT	Haití	0,463	1,3	36,9	75,4	1.610	-	48,1	46,2
HN	Honduras	0,672	2,0	45,2	79,5	2.600	0,588	20,0	20,2
JM	Jamaica	0,764	1,0	52,1	61,0	3.980	-	12,4	16,2
MX	México	0,802	1,2	75,2	60,8	8.970	0,514	9,7	8,0
NI	Nicaragua	0,667	2,1	56,9	81,8	2.470	0,579	23,3	23,2
PN	Panamá	0,791	1,6	56,8	58,5	6.170	0,561	8,1	7,5
PY	Paraguay	0,751	2,2	56,6	73,6	4.610	0,570	8,4	6,9
PE	Perú	0,752	1,4	73,5	62,9	5.010	0,525	12,3	6,5
DO	República Dominicana	0,738	1,2	58,9	59,0	6.640	0,544	12,3	12,0
KN	San Cristobal y Nieves	0,844	-0,3	32,4	-	12.420	-	2,2	-
VC	San Vicente y las Granadinas	0,751	0,5	57,2	60,8	5.460	-	16,9	-
LC	Santa Lucía	0,777	0,7	30,1	55,8	5.300	-	9,9	10,5
SR	Surinam	0,780	0,7	75,4	57,0	6.590	-	12,0	7,7
TT	Trinidad y Tobago	0,801	0,3	75,0	43,3	9.430	-	1,5	1,0
UY	Uruguay	0,833	0,6	92,4	60,5	7.830	0,455	2,3	2,7
VN	Venezuela	0,778	1,6	87,4	60,3	5.380	0,500	7,0	6,7

INFORMACIÓN GENERAL

ID	PAÍS	Tasa de analfabetismo de la población adulta (Mujeres 15 años y más) ⁽ⁿ⁾	Tasa de analfabetismo de la población joven (15 a 24 años) ⁽ⁿ⁾	Tasa de analfabetismo de la población joven (Hombres 15 a 24 años) ⁽ⁿ⁾	Tasa de analfabetismo de la población joven (Mujeres 15 a 24 años) ⁽ⁿ⁾	Número de años de educación obligatoria ^(e)	Edad inicio de educación obligatoria ^(e)	Edad final de educación obligatoria ^(e)	Gasto público en educación como % del PIB ^(e)
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	12	5	16	3,8
AR	Argentina	2,8	1,1	1,3	0,9	10	5	14	4,0
BS	Bahamas	-	-	-	-	12	5	16	-
BB	Barbados	0,3	0,2	0,2	0,2	13	4	16	7,6
BZ	Belice	22,9	15,8	16,1	15,5	10	5	14	5,2
BO	Bolivia	19,6	2,7	1,5	3,9	8	6	13	6,3
BR	Brasil	11,4	3,4	4,4	2,3	8	7	14	4,2
CA	Canadá	-	-	-	-	11	6	16	5,2
CL	Chile	4,4	1,0	1,2	0,8	8	6	13	4,2
CO	Colombia	5,4	2,4	3,3	1,6	10	5	14	5,2
CR	Costa Rica	4,1	1,6	1,9	1,3	10	6	15	5,1
DM	Dominica	-	-	-	-	12	5	16	-
EC	Ecuador	10,3	3,6	3,6	3,5	10	5	14	-
US	EEUU	-	-	-	-	12	6	17	5,7
SV	El Salvador	22,9	11,1	10,4	11,9	9	7	15	2,9
GD	Granada	-	-	-	-	12	5	16	5,1
GT	Guatemala	36,7	17,8	13,6	21,6	9	7	15	-
GY	Guyana	-	-	-	-	10	6	15	8,4
HT	Haití	50,0	33,8	34,2	33,5	6	6	11	-
HN	Honduras	19,8	11,1	13,1	9,1	6	7	12	-
JM	Jamaica	8,6	5,5	8,7	2,2	6	6	11	4,9
MX	México	11,3	2,4	2,1	2,7	10	6	15	5,3
NI	Nicaragua	23,4	13,8	16,4	11,2	6	7	12	3,1
PN	Panamá	8,8	3,9	3,5	4,4	6	6	11	4,5
PY	Paraguay	9,8	3,7	3,8	3,5	9	6	14	4,4
PE	Perú	17,9	3,2	2,2	4,3	11	6	16	3,0
DO	República Dominicana	12,7	6,0	6,9	5,0	9	5	13	2,3
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	12	5	16	3,2
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	11	5	15	10,0
LC	Santa Lucía	9,4	4,6	5,2	4,1	12	5	16	7,7
SR	Surinam	15,9	6,5	4,9	7,9	6	6	11	-
TT	Trinidad y Tobago	2,1	0,2	0,2	0,2	7	5	11	4,3
UY	Uruguay	1,9	0,9	1,2	0,6	10	6	15	2,6
VN	Venezuela	7,3	2,8	3,7	1,9	10	6	15	-

INFORMACIÓN GENERAL

ID	PAÍS	Gasto público en educación como % del gasto público total ^(a)	Promedio de años de estudio de la pob. de 25 a 59 años (Urbano) ^(b)	Promedio de años de estudio de la pob. de 25 a 59 años (Rural) ^(b)	Promedio de años de estudio de la pob. de 25 a 59 años (Urbano - Hombres) ^(b)	Promedio de años de estudio de la pob. de 25 a 59 años (Rural - Hombres) ^(b)	Promedio de años de estudio de la pob. de 25 a 59 años (Urbano - Mujeres) ^(b)	Promedio de años de estudio de la pob. de 25 a 59 años (Rural - Mujeres) ^(b)
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	13,8	10,5	-	10,2	-	10,7	-
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	17,3	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	18,1	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	19,7	9,2	4,0	10,1	5,1	8,3	3,0
BR	Brasil	12,0	7,2	3,2	7,1	3,0	7,2	3,4
CA	Canadá	12,7	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	18,7	10,8	6,8	11,0	6,7	10,6	6,8
CO	Colombia	15,6	9,3	-	9,4	-	9,2	-
CR	Costa Rica	22,4	9,4	6,5	9,5	6,5	9,3	6,5
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	8,0	10,1	-	10,3	-	9,9	-
US	EEUU	17,1	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	20,0	8,3	3,5	8,9	3,9	7,9	3,2
GD	Granada	12,9	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	7,4	2,5	8,3	3,0	6,6	2,0
GY	Guyana	18,4	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	-	7,4	3,3	7,5	3,3	7,3	3,3
JM	Jamaica	9,5	-	-	-	-	-	-
MX	México	24,3	9,1	5,3	9,6	5,5	8,7	5,1
NI	Nicaragua	15,0	6,9	3,1	7,1	3,2	6,7	3,0
PN	Panamá	7,7	10,8	6,4	10,6	6,3	11,0	6,5
PY	Paraguay	11,4	9,6	5,1	9,9	5,3	9,3	4,9
PE	Perú	17,1	10,2	5,1	10,9	6,3	9,6	3,9
DO	República Dominicana	12,4	9,1	5,4	9,1	5,2	9,1	5,6
KN	San Cristobal y Nieves	7,9	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	20,3	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	13,4	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	9,6	9,7	-	9,5	-	9,9	-
VN	Venezuela	-	8,6	-	8,3	-	8,8	-

EDUCACIÓN PRIMARIA

ID	PAÍS	Demanda potencial de ed. primaria (Pob 5 a 14 años como porcentaje del total) ⁽⁴⁾	Matrícula ed. primaria ⁽⁶⁾	Años de duración de la educación primaria ⁽⁸⁾	Edad inicio de educación primaria ⁽⁸⁾	Edad final de educación primaria ⁽⁸⁾	Tasa bruta de ingreso a ed. primaria ⁽⁸⁾	Tasa neta de ingreso a ed. primaria ⁽⁸⁾
AG	Antigua y Barbuda			5	7	11		
AR	Argentina	18,0	4.914.441	6	6	11	112	92
BS	Bahamas	19,4	34.079	5	6	10	113	81
BB	Barbados	13,7	23.074	5	6	10	110	94
BZ	Belice	25,1	47.187	5	6	10	115	66
BO	Bolivia	25,2	1.544.430	6	6	11	121	70
BR	Brasil	18,9	19.380.387	7	4	10	125	-
CA	Canadá	13,0	2.482.315	6	6	11	-	-
CL	Chile	18,6	1.713.538	6	6	11	93	37
CO	Colombia	21,2	5.193.055	6	5	10	129	57
CR	Costa Rica	20,8	545.509	6	6	11	105	56
DM	Dominica	-	10.460	5	6	11	76	47
EC	Ecuador	22,0	1.987.465	6	6	11	138	87
US	EEUU	14,5	-	6	6	11	-	-
SV	El Salvador	22,8	987.676	7	6	12	135	61
GD	Granada	-	16.598	5	7	11	105	66
GT	Guatemala	27,1	2.075.694	7	6	12	124	63
GY	Guyana	19,4	111.854	6	6	11	155	-
HT	Haití	25,5	-	6	6	11	-	-
HN	Honduras	26,3	1.115.579	7	6	12	139	49
JM	Jamaica	20,7	329.762	6	6	11	96	78
MX	México	21,8	14.857.191	6	6	11	108	91
NI	Nicaragua	26,7	923.391	7	6	12	138	38
PN	Panamá	20,2	419.904	6	6	11	122	90
PY	Paraguay	25,0	962.661	6	6	11	107	66
PE	Perú	22,3	4.283.046	6	6	11	114	81
DO	República Dominicana	21,5	1.374.624	6	6	11	141	62
KN	San Cristobal y Nieves	-	6.401	5	7	11	114	76
VC	San Vicente y las Granadinas	21,6	18.629	5	7	11	95	61
LC	Santa Lucía	20,9	24.573	5	7	11	101	71
SR	Surinam	20,0	64.659	6	6	11	108	74
TT	Trinidad y Tobago	16,7	141.036	5	7	11	96	63
UY	Uruguay	16,3	364.858	6	6	11	108	
VN	Venezuela	21,8	3.449.984	6	6	11	101	62

EDUCACIÓN PRIMARIA

ID	PAÍS	Índice de paridad de género de la tasa neta de ingreso a ed. primaria ⁽⁸⁾	Tasa neta de matrícula de ed. primaria ⁽⁸⁾	Índice de paridad de género de la tasa neta de matrícula de ed. primaria ⁽⁸⁾	Porcentaje de repetidores de ed. primaria ⁽⁸⁾	Tasa de supervivencia al grado final de ed. primaria ⁽⁸⁾	Tasa bruta de ingreso al grado final de ed. primaria ⁽⁸⁾	Tasa bruta esperada de ingreso al grado final de ed. primaria ⁽⁸⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	1,00	-	-	6	89,9	104,3	102,0
BS	Bahamas	1,00	86	1,03	na	64,8	77,8	
BB	Barbados	1,00	100	1,00	na	96,8	115,8	111,7
BZ	Belice	1,06	99	1,02	9	79,5	102,7	96,1
BO	Bolivia	1,00	95	1,00	2	82,3	102,6	89,1
BR	Brasil	-	97	-	21	79,9	107,0	-
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	1,03	86	0,99	2	98,7	102,8	97,3
CO	Colombia	0,95	87	0,99	7	69,4	88,3	77,7
CR	Costa Rica	1,02	90	1,02	7	88,4	91,2	91,4
DM	Dominica	0,92	81	0,95	4	78,7	91,2	
EC	Ecuador	1,01	100	1,01	2	72,1	99,6	105,5
US	EEUU	-	92	1,01	-	-	-	-
SV	El Salvador	1,02	90	1,00	7	65,3	86,4	84,4
GD	Granada	1,00	-	-	3	82,6	125,3	
GT	Guatemala	0,98	87	0,97	14	60,4	62,6	62,8
GY	Guyana	-	99	0,98	-	65,1	99,8	101,3
HT	Haití	-	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	1,00	87	1,02	-	-	-	-
JM	Jamaica	1,04	95	1,00	3	84,9	88,2	86,3
MX	México	1,01	99	1,01	5	91,3	98,8	97,3
NI	Nicaragua	0,95	85	1,00	9	63,9	75,5	71,6
PN	Panamá	1,02	100	0,99	5	88,0	95,1	102,4
PY	Paraguay	1,03	89	1,00	8	63,6	89,0	82,2
PE	Perú	1,00	100	1,00	10	78,1	96,3	93,7
DO	República Dominicana	0,92	96	0,95	6	61,5	94,1	108,0
KN	San Cristobal y Nieves	1,01	90	0,99	na	79,0	107,6	-
VC	San Vicente y las Granadinas	1,00	99	1,01	10	79,1	77,5	-
LC	Santa Lucía	1,03	100	-	3	-	121,1	-
SR	Surinam	0,96	97	1,02	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	1,05	91	0,99	5	58,7	88,9	81,9
UY	Uruguay	-	90	1,00	8	92,1	94,2	89,8
VN	Venezuela	1,02	91	1,01	8	80,4	89,0	92,7

EDUCACIÓN PRIMARIA

ID	PAÍS	Tasa bruta de conclusión de ed. primaria ⁽⁸⁾	Tasa bruta esperada de conclusión de ed. primaria ⁽⁸⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa ⁽⁹⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Hombres) ⁽⁹⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Mujeres) ⁽⁹⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Urbano) ⁽⁹⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Rural) ⁽⁹⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	-	96,6	95,8	97,4	96,6	-	-
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	115,2	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	745,3	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	93,2	88,6	81,6	82,4	80,7	92,7	62,1
BR	Brasil	-	-	87,6	85,3	89,9	90,9	70,4
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	-	-	97,0	96,6	97,4	97,6	93,3
CO	Colombia	79,5	80,5	89,7	88,0	91,5	94,5	79,4
CR	Costa Rica	85,3	86,7	88,7	87,3	90,3	92,9	82,6
DM	Dominica	109,5	60,7	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	96,2	96,0	90,8	90,1	91,4	93,9	85,5
US	EEUU	-	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	-	-	74,3	73,6	75,0	86,7	59,0
GD	Granada	81,6	58,6	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	58,9	71,6	60,8	64,8	57,2	80,6	47,6
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	-	-	68,4	64,3	72,5	83,5	54,9
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-	-
MX	México	-	-	92,6	92,2	93,0	95,2	88,6
NI	Nicaragua	65,3	79,5	64,5	58,6	70,8	81,1	40,3
PN	Panamá	93,6	105,0	91,5	90,9	92,2	96,7	82,3
PY	Paraguay	-	-	80,8	77,4	84,7	90,0	69,0
PE	Perú	-	-	89,4	91,0	87,8	94,2	80,2
DO	República Dominicana	-	-	81,9	77,6	86,7	88,3	70,8
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	57,5	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	125,6	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	96,3	95,6	97,0	96,3	-
VN	Venezuela	90,0	79,8	90,2	87,8	92,7	-	-

EDUCACIÓN PRIMARIA

ID	PAÍS	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Qint. inf. de ingreso) ⁽⁶⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Qint. sup. de ingreso) ⁽⁶⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Pobre) ⁽⁶⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Indigente) ⁽⁶⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Decil sup. de ingreso) ⁽⁶⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Pob. originaria) ⁽⁶⁾	Porcentaje de personas de 15 a 19 años con al menos primaria completa (Pob. no originaria) ⁽⁶⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	94,6	100,0	95,2	94,1	100,0	-	-
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	61,1	95,0	75,6	69,8	94,3	62,4	88,9
BR	Brasil	74,0	98,5	78,0	70,8	98,8	81,7	93,6
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	94,5	99,0	94,5	92,8	99,4	95,4	97,1
CO	Colombia	85,6	97,9	88,3	86,4	99,1	-	-
CR	Costa Rica	79,0	95,7	80,2	72,9	93,0	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	84,7	97,3	88,5	84,8	97,1	82,0	92,4
US	EEUU	-	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	53,1	96,7	62,5	55,7	97,5	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	36,3	89,3	48,7	45,0	93,1	46,7	67,8
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	45,9	93,1	62,5	54,6	95,2	-	-
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-	-
MX	México	83,9	99,3	86,4	83,5	99,0	-	-
NI	Nicaragua	40,1	87,4	58,2	49,2	94,4	50,0	65,0
PN	Panamá	81,5	98,7	85,7	79,6	99,5	54,6	94,2
PY	Paraguay	64,5	97,7	74,9	67,4	98,4	71,6	89,2
PE	Perú	78,3	97,5	84,9	76,5	98,8	88,4	90,5
DO	República Dominicana	79,4	94,0	80,0	79,6	97,8	-	-
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	93,5	99,3	92,3	86,0	99,4	-	-
VN	Venezuela	83,6	97,0	86,8	83,7	98,3	-	-

EDUCACIÓN PRIMARIA

ID	PAÍS	Porcentaje esperado de personas con al menos ed. primaria completa en 2010 para niños de 5 - 9 años ^(a)	Gasto público por alumno en ed. primaria (USD PPA) ^(b)	Gasto público por alumno en ed. primaria como % del PIB per Capita ^(c)	Gasto en ed. primaria como % del total del gasto con educación ^(d)	Relación alumnos por docente en ed. primaria ^(e)	Porcentaje de docentes con certificación requerida en educación primaria ^(f)
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	28,6	-	47
AR	Argentina	97,4	1.197	11,0	35,4	17	67
BS	Bahamas	-	-	-	-	17	95
BB	Barbados	-	3.623	23,7	26,7	16	78
BZ	Belice	-	853	14,0	50,4	21	41
BO	Bolivia	86,3	381	15,5	43,8	24	74
BR	Brasil	91,6	822	11,2	30,0	25	92
CA	Canadá	-	-	-	-	17	-
CL	Chile	97,8	1.553	15,8	42,0	33	92
CO	Colombia	93,8	1.013	15,9	36,5	27	-
CR	Costa Rica	92,8	1.429	16,2	42,4	23	88
DM	Dominica	-	-	-	-	19	60
EC	Ecuador	93,8	95	3,0	35,4	24	70
US	EEUU	-	7.442	21,7	32,7	15	-
SV	El Salvador	79,4	488	10,0	53,5	-	-
GD	Granada	-	826	11,3	36,4	19	68
GT	Guatemala	71,1	275	6,7	-	30	100
GY	Guyana	-	1.054	24,7	43,1	27	53
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	74,8	-	-	-	34	-
JM	Jamaica	-	574	14,4	36,4	30	80
MX	México	95,6	1.279	14,3	39,2	27	-
NI	Nicaragua	67,8	221	8,9	49,7	35	74
PN	Panamá	94,5	644	10,4	32,1	24	75
PY	Paraguay	85,5	565	12,3	46,9	27	-
PE	Perú	93,5	318	6,4	34,0	25	78
DO	República Dominicana	86,7	594	8,9	62,8	39	58
KN	San Cristobal y Nieves	-	849	6,8	33,6	17	56
VC	San Vicente y las Granadinas	-	1.160	21,2	33,3	18	73
LC	Santa Lucía	-	1.462	26,5	59,5	22	77
SR	Surinam	-	-	-	-	19	100
TT	Trinidad y Tobago	-	1.457	16,0	40,6	19	83
UY	Uruguay	97,1	617	7,9	33,0	21	-
VN	Venezuela	93,2	-	-	-	-	-

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ID	PAÍS	Demanda potencial por ed. secundaria (Pob 15 a 19 años como porcentaje del total) ⁽⁴⁾	Años de duración de la educación secundaria ⁽⁵⁾	Edad inicio de educación secundaria ⁽⁶⁾	Edad final de educación secundaria ⁽⁸⁾	Tasa neta de matrícula de ed. secundaria ⁽⁹⁾	Índice de paridad de género de la tasa neta de matrícula de ed. secundaria ⁽⁹⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	12	5	16	-	-
AR	Argentina	8,7	12	6	17	81	1,06
BS	Bahamas	9,4	11	6	16	76	1,04
BB	Barbados	7,8	11	6	16	90	1,00
BZ	Belize	11,2	11	6	16	69	1,05
BO	Bolivia	10,3	12	6	17	71	0,98
BR	Brasil	10,1	11	7	17	75	1,08
CA	Canadá	6,7	12	6	17	-	-
CL	Chile	8,6	12	6	17	79	1,02
CO	Colombia	9,6	11	6	16	55	1,10
CR	Costa Rica	10,3	12	5	16	53	1,09
DM	Dominica	-	12	5	16	92	1,14
EC	Ecuador	10,5	12	6	17	50	1,03
US	EEUU	7,1	12	6	17	88	1,01
SV	El Salvador	10,0	13	6	18	49	1,02
GD	Granada	-	12	5	16	100	
GT	Guatemala	11,2	13	5	17	30	0,95
GY	Guyana	10,1	12	5	16	-	-
HT	Haití	12,6	12	7	18	-	-
HN	Honduras	11,1	13	6	18	-	-
JM	Jamaica	10,3	12	5	16	75	1,04
MX	México	10,2	12	6	17	63	1,04
NI	Nicaragua	11,5	13	5	17	39	1,18
PN	Panamá	9,4	12	6	17	63	1,11
PY	Paraguay	11,0	12	6	17	51	1,06
PE	Perú	10,1	12	5	16	69	0,97
DO	República Dominicana	10,7	12	6	17	36	1,34
KN	San Cristobal y Nieves	-	12	5	16	95	1,06
VC	San Vicente y las Granadinas	11,5	12	5	16	58	1,09
LC	Santa Lucía	10,2	12	5	16	76	1,25
SR	Surinam	11,3	12	6	17	64	1,38
TT	Trinidad y Tobago	10,9	12	5	16	72	1,08
UY	Uruguay	7,5	12	6	17	73	1,10
VN	Venezuela	10,1	12	5	16	59	1,16

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ID	PAÍS	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa ⁽¹⁰⁾	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Hombres) ⁽¹⁰⁾	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Mujeres) ⁽¹⁰⁾	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Urbano) ⁽¹⁰⁾	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Rural) ⁽¹⁰⁾	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Pop. originaria) ⁽¹⁰⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	62,1	55,8	67,7	62,1	-	-
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	48,7	50,9	46,7	63,0	13,3	18,6
BR	Brasil	40,9	36,2	45,6	45,4	13,9	28,8
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	65,7	64,6	66,8	70,2	35,8	51,8
CO	Colombia	56,4	53,4	59,0	65,4	28,7	-
CR	Costa Rica	37,8	36,1	39,7	48,2	21,1	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	43,3	40,3	46,2	53,7	20,1	15,2
US	EEUU	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	37,6	37,6	37,6	51,5	15,5	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	23,9	24,6	23,2	46,4	8,9	10,2
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	19,4	16,7	21,8	32,9	4,8	-
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-
MX	México	35,7	35,3	36,1	42,9	20,8	-
NI	Nicaragua	26,4	22,8	29,7	39,3	7,3	5,8
PN	Panamá	46,7	42,4	51,0	58,3	23,1	3,4
PY	Paraguay	36,9	35,6	38,2	49,5	17,1	18,0
PE	Perú	61,4	64,4	58,4	73,1	34,4	57,8
DO	República Dominicana	39,9	33,2	47,1	47,2	19,8	-
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	36,8	31,2	42,2	36,8	-	-
VN	Venezuela	45,4	39,7	51,2	53,3	44,1	-

EDUCACIÓN SECUNDARIA

ID	PAÍS	Porcentaje de personas de 20 a 24 años con al menos secundaria completa (Pob. no originaria) ⁽¹⁰⁾	Gasto público por alumno en ed. secundaria (USD PPA) ⁽⁸⁾	Gasto público por alumno en ed. secundaria como % del PIB per Capita ⁽⁹⁾	Gasto en ed. secundaria como % del total del gasto con educación ⁽⁸⁾	Relación alumnos por docente en ed. secundaria ⁽⁹⁾	Porcentaje de docentes con certificación requerida en ed. secundaria ⁽⁹⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	35,2	-	53
AR	Argentina	-	1.638	15,1	39,2	17	65
BS	Bahamas	-	-	-	-	15	99
BB	Barbados	-	5.240	34,3	35,0	15	78
BZ	Belice	-	754	12,4	26,3	23	41
BO	Bolivia	62,2	316	12,8	23,4	24	77
BR	Brasil	52,2	819	11,1	40,1	19	79
CA	Canadá	-	-	-	-	18	-
CL	Chile	66,4	1.528	15,6	35,3	33	87
CO	Colombia	-	1.138	17,9	29,4	21	-
CR	Costa Rica	-	2.028	22,9	31,9	19	84
DM	Dominica	-	-	-	-	17	30
EC	Ecuador	45,2	203	6,3	36,1	13	70
US	EEUU	-	8.590	25,0	35,3	15	-
SV	El Salvador	-	459	9,4	23,6	-	-
GD	Granada	-	907	12,5	35,8	20	31
GT	Guatemala	31,1	148	3,6	-	14	100
GY	Guyana	-	927	21,7	23,5	20	60
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	-	-	-	-	-	-
JM	Jamaica	-	921	23,1	41,3	20	-
MX	México	-	1.368	15,2	28,7	17	-
NI	Nicaragua	27,2	129	5,2	12,0	34	45
PN	Panamá	49,4	980	15,9	29,2	16	81
PY	Paraguay	52,4	633	13,7	28,3	12	-
PE	Perú	61,6	437	8,7	27,7	19	76
DO	República Dominicana	-	234	3,5	11,8	31	64
KN	San Cristobal y Nieves	-	1.407	11,3	36,7	10	39
VC	San Vicente y las Granadinas	-	1.168	21,4	17,3	22	-
LC	Santa Lucía	-	1.243	22,6	26,4	16	61
SR	Surinam	-	-	-	-	15	100
TT	Trinidad y Tobago	-	1.650	18,1	36,7	19	58
UY	Uruguay	-	708	9,0	34,4	18	-
VN	Venezuela	-	-	-	-	-	-

1ER ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO DE LOGRO ACADÉMICO EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA 1997

ID	PAÍS	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Escuelas Públicas) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Escuelas Públicas) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Escuelas Públicas) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	95	77	57	99	93	78
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	87	55	30	91	70	46
BR	Brasil	95	80	54	98	93	72
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	93	71	49	97	86	67
CO	Colombia	89	59	35	97	81	56
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	87	55	29	94	73	44
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-
MX	México	89	58	38	96	84	65
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	88	60	37	93	75	54
PE	Perú	86	55	29	94	78	54
DO	República Dominicana	77	52	30	83	64	42
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	-	-	-	-
VN	Venezuela	88	59	38	91	70	49

1^{ER} ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO DE LOGRO ACADÉMICO EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA 1997

ID	PAÍS	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Megaciudad) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Megaciudad) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Megaciudad) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Urbano) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Urbano) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Urbano) ⁽¹²⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	96	85	72	96	79	59
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	90	66	39	87	58	35
BR	Brasil	96	88	62	95	82	58
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	94	76	53	95	79	60
CO	Colombia	96	79	53	89	60	36
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	92	67	38	87	55	29
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-
MX	México	94	70	50	89	64	43
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	-	-	-	90	67	44
PE	Perú	92	70	43	86	57	34
DO	República Dominicana	84	65	42	73	44	25
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	-	-	-	-
VN	Venezuela	91	68	48	88	60	38

1ER ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO DE LOGRO ACADÉMICO EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA 1997

ID	PAÍS	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Rural) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Rural) ⁽¹²⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Rural) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Escuelas Públicas) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Escuelas Públicas) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Escuelas Públicas) ⁽¹²⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	88	62	42	96	54	12
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	77	40	24	93	43	9
BR	Brasil	84	62	38	93	52	12
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	89	63	41	92	46	7
CO	Colombia	89	57	33	93	42	5
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	78	35	17	84	36	7
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-
MX	México	82	48	30	94	55	10
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	81	51	32	87	29	2
PE	Perú	71	30	13	87	29	2
DO	República Dominicana	73	39	20	82	37	4
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	-	-	-	-
VN	Venezuela	84	58	39	76	25	2

1^{ER} ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO DE LOGRO ACADÉMICO EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA 1997

ID	PAÍS	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾					
		Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Escuelas Privadas) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Megaciudad) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Megaciudad) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Megaciudad) ⁽¹²⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	98	71	23	98	70	26
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	96	59	18	95	49	12
BR	Brasil	97	67	26	96	58	17
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	97	57	15	94	49	10
CO	Colombia	97	55	10	97	53	8
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	93	39	5	87	35	3
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-
MX	México	98	69	20	97	62	13
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	90	49	12			
PE	Perú	94	54	11	88	43	8
DO	República Dominicana	86	43	7	86	42	6
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	-	-	-	-
VN	Venezuela	76	33	5	75	26	3

1ER ESTUDIO INTERNACIONAL COMPARATIVO DE LOGRO ACADÉMICO EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA 1997

ID	PAÍS	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Urbano) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Urbano) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Urbano) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel I de desempeño (Rural) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel II de desempeño (Rural) ⁽¹²⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel III de desempeño (Rural) ⁽¹²⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	96	54	11	94	43	6
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	94	51	14	89	36	8
BR	Brasil	94	55	15	84	40	7
CA	Canadá	-	-	-	-	-	-
CL	Chile	95	52	12	87	38	6
CO	Colombia	93	43	6	92	50	12
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	-	-	-	-	-	-
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	86	39	8	78	23	3
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-
MX	México	94	58	13	90	46	10
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	88	42	9	82	34	8
PE	Perú	89	33	4	78	23	2
DO	República Dominicana	81	36	4	79	38	7
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	-	-	-	-
VN	Venezuela	77	27	3	68	22	2

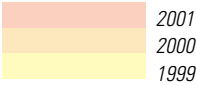
PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES - PISA 2000

ID	PAÍS	Lenguaje: Porcentaje de población de 15 años no representados ⁽¹³⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que no alcanzaron el nivel 1 de desempeño ⁽¹³⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 1 de desempeño ⁽¹³⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 2 de desempeño ⁽¹³⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 3 de desempeño ⁽¹³⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 4 de desempeño ⁽¹³⁾	Lenguaje: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 5 de desempeño ⁽¹³⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	25	17	16	19	15	6	1
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	-	-	-	-	-	-	-
BR	Brasil	47	12	17	15	7	2	0
CA	Canadá	3	2	7	17	28	27	16
CL	Chile	13	17	25	26	15	4	0
CO	Colombia	-	-	-	-	-	-	-
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	1	6	11	21	27	21	12
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	-	-	-	-	-	-	-
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-	-
MX	México	50	8	14	15	9	3	0
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	-	-	-	-	-	-	-
PE	Perú	37	34	16	9	3	1	0
DO	República Dominicana	-	-	-	-	-	-	-
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	-	-	-	-	-	-	-
VN	Venezuela	-	-	-	-	-	-	-

PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES - PISA 2003

ID	PAÍS	Matemática: Porcentaje de población de 15 años no representados ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que no alcanzaron el nivel 1 de desempeño ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 1 de desempeño ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 2 de desempeño ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 3 de desempeño ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 4 de desempeño ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 5 de desempeño ⁽¹⁴⁾	Matemática: Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel 6 de desempeño ⁽¹⁴⁾
AG	Antigua y Barbuda	-	-	-	-	-	-	-	-
AR	Argentina	-	-	-	-	-	-	-	-
BS	Bahamas	-	-	-	-	-	-	-	-
BB	Barbados	-	-	-	-	-	-	-	-
BZ	Belice	-	-	-	-	-	-	-	-
BO	Bolivia	-	-	-	-	-	-	-	-
BR	Brasil	35	36	15	9	4	1	0	0
CA	Canadá	2	5	10	20	25	21	12	5
CL	Chile	-	-	-	-	-	-	-	-
CO	Colombia	-	-	-	-	-	-	-	-
CR	Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-
DM	Dominica	-	-	-	-	-	-	-	-
EC	Ecuador	-	-	-	-	-	-	-	-
US	EEUU	-	12	18	25	22	14	7	2
SV	El Salvador	-	-	-	-	-	-	-	-
GD	Granada	-	-	-	-	-	-	-	-
GT	Guatemala	-	-	-	-	-	-	-	-
GY	Guyana	-	-	-	-	-	-	-	-
HT	Haití	-	-	-	-	-	-	-	-
HN	Honduras	-	-	-	-	-	-	-	-
JM	Jamaica	-	-	-	-	-	-	-	-
MX	México	44	22	16	12	5	1	0	-
NI	Nicaragua	-	-	-	-	-	-	-	-
PN	Panamá	-	-	-	-	-	-	-	-
PY	Paraguay	-	-	-	-	-	-	-	-
PE	Perú	-	-	-	-	-	-	-	-
DO	República Dominicana	-	-	-	-	-	-	-	-
KN	San Cristobal y Nieves	-	-	-	-	-	-	-	-
VC	San Vicente y las Granadinas	-	-	-	-	-	-	-	-
LC	Santa Lucía	-	-	-	-	-	-	-	-
SR	Surinam	-	-	-	-	-	-	-	-
TT	Trinidad y Tobago	-	-	-	-	-	-	-	-
UY	Uruguay	26	22	17	17	11	5	2	0
VN	Venezuela	-	-	-	-	-	-	-	-

FUENTES Y NOTAS

-
- 0 Para este informe fueron considerados los datos disponibles a junio de 2005.
-
- 1 Fuente: UNDP Human Development Report 2004.
-
- 2 Fuente: Datos del UN World Population Prospects 1950 - 2050, tomados del Human Development Report 2004. Guyana, crecimiento hasta 2002.
-
- 3 Fuente: CEPAL, Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2004.
Datos 2002-2015 del UN World Urbanization Prospects - The 2003 Revision Database. Department of Economic and Social Affairs Population, Division New York. Publicado en Human Development Report 2004.
-
- 4 Fuente: CEPAL, Boletín Demográfico, n 73. enero de 2004.
Datos de San Vicente y las Granadinas (años 2000 - 2010) del Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2004 (CEPAL).
Datos de población del UN World Population Prospects 1950 - 2050, publicado en Human Development Report 2004.
-
- 5 Fuente: Human Development Report 2004; Banco Mundial. 2004. World Development Indicators 2004. Washington, DC.
*** Estimaciones del Banco Mundial.**
-
- 6 Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países. Publicado en Panorama Social de América Latina 2004.
Argentina: Gran Buenos Aires. Colombia, Ecuador, Panamá y Uruguay: zona urbana. Chile: datos de 2003. El Salvador, Nicaragua y Perú: datos de 2001. Paraguay: datos 2000/2001
-
- 7 Fuentes: Literacy Statistics - Unesco, Mayo 2005 y UN Population Division, The 2002 Population Revision, Year 2002 Estimates. HDR 2004.
*** Estimaciones de la UN División de Población (Dato de Education Indicators - Unesco)**
Los datos de los países en los cuales la información para el período 2000 - 2004 no estaban disponibles fueron estimados por UIS.
Las definiciones son diferentes para los países, normalmente basado en auto declaración o nivel educativo alcanzado como proxy. De este modo la comparación debe ser tomada con restricciones.
AR, BB, BZ, BO, BR, CL, CO, CR, EC, SV, GT, HT, HN, JM, MX, NI, PN, PY, PE, DO, LC, SR, TT, UY, VN datos de Literacy Statistics - Unesco
BS, CA, DM, US, GD, GY, KN, VC datos de Human Development Report 2004.
DM, GD, GY, LC y VC datos del CARICOM.
AG, BS y KN datos del OECS.
-
- 8 Fuente: Base de datos de educación de UNESCO 2005 y Global Education Digest (GED) 2005
Datos financieros GED 2005, en www.unesco.org.
Datos estimados por UNESCO
Estimaciones Nacionales

na: no aplicable
Gasto por alumno en dólares americanos PPA fue recalculado a partir del gasto por alumno como porcentaje del PIB per capita y por el PIB per capita del año de referencia.

-
- 9 Fuente: *Base de Datos de Encuestas de Hogares de CEPAL, en La conclusión universal de la primaria en América Latina: estamos realmente tan cerca? UNESCO/OREALC, 2004. Indicadores calculados por UNESCO/OREALC Chile y Paraguay datos 2000/2001*
Brasil, Ecuador El Salvador, Nicaragua, Perú, datos de 2001
Argentina y Uruguay sólo área urbana.
Colombia: áreas de cabecera y no cabecera.
México: áreas de alta densidad y baja densidad demográfica
Venezuela: área metropolitana y resto del país
Clasificación de etnia entre pob. originaria y no originaria:
Bolivia: originaria = quechua, aymara, guarani u otro nativo. No originaria = castellano, extranjero u otros grupos.
Brasil: originario = negros y pardos; no originarios = blanco y otros.
Chile: originario = pueblo originario; no originario = pueblo no originario.
Ecuador: originario = indígena; no originario = blanco, mestizo, negro u otros.
Guatemala: originario = indígena; no originario = no indígena.
Nicaragua: originario = miskito, mayagna, sumo; no originario = español, inglés u otros.
Panamá: originario = indígena; no originario = no indígena.
Paraguay: originario = habla guarani; no originario = castellano, guarani y castellano u otro.
Perú: originario = indígena de Amazonia, quechua u aymara; no originario = blanco, mestizo, negro, zambo u otro.
-
- 10 Fuente: *Base de Datos de Encuestas de Hogares de CEPAL. Indicadores calculados por UNESCO/OREALC*
Educación secundaria: según la duración del programa establecida en la CINE.
Categorías Urbano-rural y de etnia sigue los criterios adoptados para educación primaria.
Brasil: Datos de 2002.
República Dominicana: Datos datos de area geografica de 2000.
-
- 11 Fuente: *Panorama Social de América Latina 2002 - 2003. CEPAL, 2004.*
República Dominicana: área geográfica datos del año 2000.
-
- 12 Fuente: *UNESCO. Informe técnico del primer estudio internacional comparativo. UNESCO/OREALC 2001. En www.unesco.cl*
-
- 13 Fuente: *UNESCO/OCDE, Literacy skills for the world of tomorrow - further results from PISA 2000. OCDE/UNESCO UIS 2003.*
-
- 14 *OCDE. Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. OECD, 2004.*

En 1998 durante la segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas, se destacó la relevancia de la educación como un elemento fundamental para el desarrollo integral de nuestros pueblos.

A efectos de impulsar los diversos cambios que demanda la educación en los países de la Cumbre de las Américas, se acordó un Plan de Acción que contempla no sólo metas educativas concordantes con diversos esfuerzos y acuerdos que a nivel internacional se han gestado a lo largo de la década de los noventa, sino también el establecimiento de algunos mecanismos de trabajo hemisférico que contribuyan a identificar y enfrentar los desafíos educativos para alcanzar las metas planteadas.

Uno de esos mecanismos consiste en la creación del Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE), orientado a hacer una contribución sustantiva en el terreno de la información educativa a escala internacionalmente comparable.

En efecto, con miras a poder corroborar progresos así como identificar desafíos, el PRIE ha venido operando desde el año 2000 monitoreando las metas educativas de la Cumbre de las Américas y prestando una contribución sustantiva al trabajo internacional en estadísticas educativas, al fortalecimiento de los sistemas nacionales de información educativa, así como a una mayor diseminación y uso de la información referida a educación.

El presente documento, es uno de los productos de la labor de este Proyecto y constituye una valiosa aportación que, conjuntamente con la UNESCO y el esfuerzo colectivo de los equipos técnicos de los países de la Cumbre, realiza la Secretaría de Educación Pública de México en su calidad de Coordinadora del Proyecto en su segunda etapa 2004-2007. Este es presentado a la Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno a celebrarse en Mar del Plata, Argentina, en diciembre de 2005. En ese marco, constituye un aporte del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE) a las labores de dicha reunión, mediante la presentación de información descriptiva sobre la situación educativa de los países participantes de la Cumbre de las Américas prestando particular atención al progreso y desafíos observados con relación a las metas educativas planteadas.



Secretaría de Educación Pública de México
Dirección General de Evaluación de Políticas
Lafragua N° 4 Mezzanine
Col. Tabacalera, CP 06030
México DF · México
www.sep.gob.mx



Oficina Regional de Educación
para América latina y el Caribe

UNESCO · Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
Enrique Delpiano 2058
Providencia · Santiago
Chile
www.unesco.cl